Ministerio
de Educación, Cultura
y Deporte

BOLETÍN ELE ANATOLIA

DDP EDUCATIVOS EN TURQUÍA

03/2017

Catálogo de publicaciones del Ministerio: www.mecd.gob.es
Catálogo general de publicaciones oficiales: www.publicacionesoficiales.boe.es

Dirección de Programas Educativos en Turquía
Embajada de España
Prof. Dr. Aziz Sancar Caddesi, No: 8
06550 Ankara
Turquía

Dirección y coordinación: Francisco Javier Menéndez Sánchez

Boletín ELE Anatolia no comparte necesariamente las opiniones expuestas por sus colaboradores
Fotos de portada y contraportada: Francisco Javier Menéndez Sánchez
El resto de imágenes de esta publicación están libres de derechos de copyright o su uso ha sido autorizado por sus autores

Se permite la reproducción parcial o total del contenido de esta publicación siempre y cuando se cite la procedencia y no se proceda a cobro o contraprestación de ningún tipo

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE
Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades
Subdirección General de Cooperación Internacional y Promoción Exterior Educativa

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Documentación y Publicaciones
Edición: noviembre, 2017
NIPO: 030-16-603-5
Diseño portada y contraportada: Francisco Javier Menéndez Sánchez

ÍNDICE

Pág.

Introducción 4
Francisco Javier Menéndez Sánchez

Cómo salir de la zona de confort (del libro de texto) y no morir en el intento 5
Pilar Justicia

Análisis de errores en el aprendizaje de ELE de alumnos turcos 13
José Eduardo Pineda Cabrera

Introducir el componente fónico en el aula de ELE para niños 30
Aaron Pérez Bernabeu

La narración digital colaborativa como estrategia para el desarrollo de competencias en español como lengua extranjera 36
Mónica Souto González

Introducción

Francisco Javier Menéndez Sánchez

Director de Programas Educativos en Turquía

La Dirección de Programas Educativos en Turquía publica el tercer número de *Boletín ELE Anatolia*, un proyecto iniciado en 2015 con el objetivo primordial de compartir propuestas didácticas y trabajos de investigación desarrollados por los profesores de español que realizan su labor docente en Turquía, un país en el que la demanda de aprendizaje de nuestra lengua sigue aumentando tanto en la enseñanza reglada como en la enseñanza no formal. Desde nuestra oficina de educación en la Embajada de España en Ankara somos testigos de la excelente labor de enseñanza del español y de promoción de la cultura hispánica que los profesores realizan en sus centros educativos turcos y del interés que demuestran por participar en las jornadas y encuentros que organizamos con el apoyo de la Consejería Cultural de la Embajada, del Instituto Cervantes de Estambul, de las editoriales españolas presentes en Turquía y de colegios y universidades locales. Todos juntos debemos seguir dando respuesta a este interés creciente de la sociedad turca por conocer nuestra lengua y nuestra cultura.

Nuestro tercer número presenta cuatro artículos sobre temáticas bien diferentes, todas ellas relevantes para el contexto de enseñanza del español en Turquía. Pilar Justicia, profesora y formadora de profesores, recoge en su artículo los contenidos del taller que impartió en el marco de las III Jornadas de Formación de Profesorado ELE celebradas en la Universidad del Bósforo de Estambul los días 9 y 10 de diciembre de 2016, en el que presentó diez propuestas muy concretas para salir de la zona de confort del libro de texto y, así, acompañar al alumnado de español progresivamente hacia un aprendizaje más significativo.

Mónica Souto González, profesora de la Universidad del Bósforo en Estambul y experta en la integración de las TIC en la clase de español, comparte con nosotros los resultados de su investigación sobre el uso de la narración digital colaborativa como herramienta para el desarrollo de la competencia lingüística en la clase de ELE y de su impacto significativo para la motivación e implicación de los estudiantes.

Contamos también para este número con la colaboración de la editorial Edinumen a través de Aarón Pérez Bernabeu, coordinador de PDP de su departamento de formación, quien nos aporta un artículo sobre estrategias para introducir el elemento fónico en el aula de ELE para niños, una etapa educativa en la que la oferta de español como lengua extranjera experimenta un crecimiento notable en Turquía.

El cuarto artículo del presente número de *Boletín ELE Anatolia* nos ha llegado desde İzmit, donde José Eduardo Pineda Cabrera es profesor de español en el Instituto de Lenguas Extranjeras *Özel Sadece Ingilizce*. En su artículo, José Eduardo identifica, analiza y clasifica los errores más comunes de los alumnos turcos que estudian español, un trabajo especialmente relevante en el contexto en el que publicamos nuestro Boletín.

Desde la Dirección de Programas Educativos en Turquía agradecemos muy sinceramente la colaboración prestada por los cuatro autores y les felicitamos por el trabajo desarrollado, que ponemos a disposición de nuestros lectores. Esperamos que nuestro tercer número sea de su agrado.

Ankara, 7 de noviembre de 2017.

Cómo salir de la zona de confort (del libro de texto) y no morir en el intento

Taller impartido en las III Jornadas de Formación de Profesorado ELE de la Universidad del Bósforo

Pilar Justicia

Profesora de lenguas y formadora de profesores

pilarjusticia@gmail.com

Resumen: «*Cómo salir de la zona de confort (del libro de texto) y no morir en el intento*» no es bajo ningún concepto un alegato en contra del libro de texto. Es una metáfora y un pretexto para fomentar el aprendizaje significativo de ELE (Español como Lengua Extranjera) –o de cualquier otra lengua extranjera– en el aula del siglo XXI, frente a las metodologías más tradicionales y la utilización de recursos menos flexibles. Este artículo recoge los contenidos presentados en el taller impartido en el marco de las *III Jornadas de Formación de Profesorado ELE* celebradas en la Universidad del Bósforo de Estambul los días 9 y 10 de diciembre de 2016. Tras contextualizar la zona de confort docente se presentarán tres pasos que podemos dar antes –para no morir en el intento– y diez propuestas para salir de la zona de confort del libro de texto y, así, acompañar a nuestro alumnado progresivamente hacia un aprendizaje más significativo.

Palabras clave: aprendizaje significativo, zona de confort docente, libro de texto, Español como Lengua Extranjera (ELE), lenguas extranjeras, recursos flexibles, plan de desarrollo profesional docente, organizadores visuales, material manipulativo, Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), trabajo cooperativo, Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), gamificación, entornos de aprendizaje colaborativo en línea, competencia informacional y Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

De la zona de confort docente hacia un aprendizaje más significativo

La zona de confort docente es un espacio (no físico) en el que muchos de nosotros estamos o hemos estado cómodamente durante un tiempo, más o menos prolongado, de nuestra trayectoria profesional. Desbordados por la carga lectiva, por la burocracia, por los constantes cambios introducidos en los currículos, por la irrupción masiva de las TIC en el aula (y en nuestras vidas), nos refugiamos en ciertos recursos y rutinas que funcionan o que al menos nos funcionaban como aprendices: el libro de texto, la clase magistral, el examen, las preguntas con respuestas correctas e incorrectas, etc. Pero el mundo, la forma de relacionarnos y de comunicarnos, de

consumir, de viajar, de desempeñar nuestros trabajos han cambiado y siguen cambiando a una velocidad vertiginosa. Y, sin embargo, seguimos enseñando de la misma forma que hace un siglo (por lo menos), a pesar de que las inquietudes, habilidades, expectativas y, en definitiva, las formas de aprender –porque no hay una única forma de aprender– de nuestros alumnos son totalmente distintas de las nuestras y, además, ya no se trata solamente de un salto generacional y ni siquiera de la conocida como brecha digital. La distancia entre el mundo y el aula es cada vez mayor y la clase magistral o el libro de texto ya no son suficientes para motivar a un alumnado cada vez más diverso, hiperestimulado, pero que al mismo tiempo no sabe dar sentido a lo que se enseña en un aula con muchos más dispositivos –en el mejor de los casos– pero con un funcionamiento muy parecido al de hace un siglo, por mucho que hayamos cambiado la pizarra y la tiza por la PDI o el libro de texto impreso por el libro de texto digital, normalmente en PDF, con algún recurso interactivo.

¿Por qué seguimos en la zona de confort y qué nos estamos perdiendo?

Tal y como apuntan Forés, Sánchez y Sancho (2014:206) «Salir de la zona de confort parece una condición *sine qua non* para aprender, para ir más allá de la información y para dar sentido a lo que estudiamos y al mundo que nos rodea». Y, sin embargo, nos resistimos a salir de la zona de confort y seguimos aferrados a un libro de texto, posiblemente por alguna de las siguientes razones:

- La presión curricular, institucional e incluso social.
- La falta de tiempo, de ideas y de seguridad.
- El miedo disfrazado de sentencias como: «éste no es mi trabajo», «siempre se ha hecho así», «no soy creativo» o «¿y si me equivoco?».

Pero, ¿qué hay fuera de la zona de la zona de confort? Desde luego, si no nos movemos de ahí, jamás lo descubriremos. Y más importante todavía: ¿qué nos estamos perdiendo si nos quedamos en nuestra zona de confort? Pues, entre otras cosas: disfrutar enseñando, crecer como docentes e inspirar a nuestros alumnos. En cualquier caso, no hace falta ni arrancar páginas de un libro de texto, ni morir en el intento, como lamentablemente ocurre en una de las películas que, sin embargo, más vocaciones docentes ha inspirado y que aún hoy, casi treinta años después de su estreno, todavía da mucho que pensar sobre la zona de confort docente: *Dead Poets Society* (*El club de los poetas muertos*).

Tres pasos previos para no morir en el intento

No se sale de la zona de confort de un día para otro. Se trata de un proceso de negociación interna (¿voy bien?, ¿cubre el libro de texto las necesidades de mi alumnado?, ¿estoy haciendo todo lo que puedo para motivar a mi alumnado?, ¿es esto de la innovación pedagógica una moda pasajera a la que todo el mundo se apunta?, ¿va a funcionar esto en mi aula?, ¿tengo margen para introducir algunos cambios?, ¿me siento capaz de hacerlo?, ¿tengo ganas de hacerlo?) que conlleva tomar algunas decisiones que pueden llegar a ser arriesgadas. Tenemos que estar convencidos y saber convencer a nuestro entorno de que si enseñar siempre de la misma forma no funciona, hay que probar alternativas e incluso equivocarse. Sin embargo, sería conveniente adoptar algunas medidas para no morir en el intento e ir saliendo de la zona de confort progresivamente. Estos serían tres

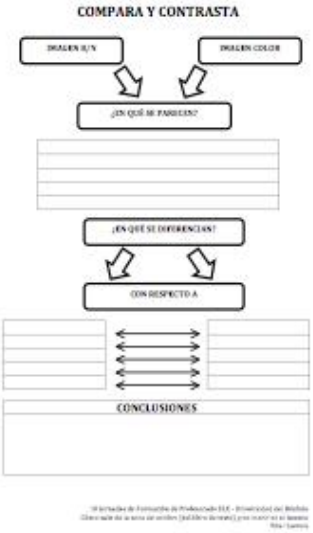
posibles pasos previos:

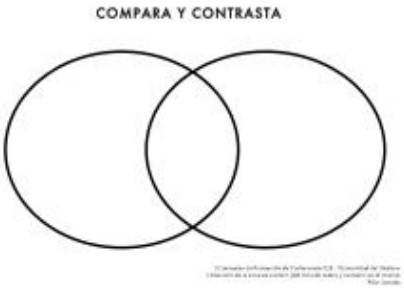
1) **Formación**: como parte del plan de desarrollo profesional docente. Hoy en día, tenemos a nuestro alcance infinidad de opciones para mantenernos actualizados y para especializarnos, ya sea presencialmente o en línea, e incluso de forma gratuita. Jornadas específicas para profesores, MOOCs, webinarios, etc. Jamás habíamos tenido tan al alcance de nuestras manos la posibilidad de seguirnos formando continuamente. ¡Aprovechémoslo, somos formadores y hay que dar ejemplo!
2) **Preparación**: porque no se puede pasar del libro de texto a la caída libre. Hay que tener muy claros y/o revisar los objetivos y los contenidos e ir programando progresivamente actividades fuera del libro de texto, para dirigirnos hacia un aprendizaje cada vez más experiencial y significativo.
3) **Reflexión**: deberíamos cuestionarnos todo lo que hacemos por inercia, a no ser que nos funcione. También hay que tener muy claros los límites externos (el sistema en el que desarrollamos nuestra labor docente, el centro o el alumnado) e internos (¿tenemos que dar todos robótica cuando no nos vemos capaces, por ejemplo, de poner en marcha un blog de aula?). Además, debemos ponernos en la piel de nuestros alumnos: qué les motiva, qué les aburre, qué les hace felices, qué les da miedo…. Y, sobre todo, hay que dar algo de rienda suelta a la imaginación y asumir el error como parte del proceso de aprendizaje, porque como decía Charles Chaplin: «*No debemos tener miedo a equivocarnos, hasta los planetas chocan y del caos nacen estrellas*».

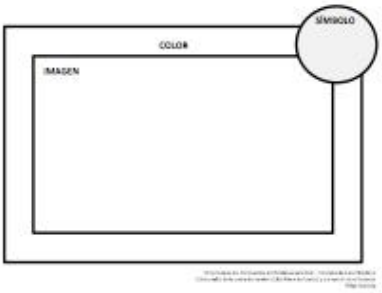
Diez propuestas para salir de la zona de confort del libro de texto

Una de las principales limitaciones que impone el libro de texto es que se trata de un recurso rígido, estándar y, a menudo, lejano a nuestro alumnado. De ahí la necesidad de introducir recursos más flexibles y programar actividades que conecten con sus intereses y que fomenten la creatividad, el pensamiento crítico o la tolerancia al error como estrategias para alcanzar un aprendizaje más significativo y experiencial. Éstas son algunas propuestas puestas en práctica en distintos entornos de aprendizaje para salir de la zona de confort del libro de texto progresivamente y para dinamizar las clases de ELE o de cualquier lengua extranjera:

1. **Veo, veo**: utilizar organizadores visuales para introducir un tema, una actividad o un proyecto, para organizar las ideas, el pensamiento o un discurso, en definitiva, como fórmula para integrar aprendizajes (2012:22). Hay muchos tipos de organizadores visuales como: Compara y Contrasta; Color, Símbolo e Imagen; Veo, Pienso y Me pregunto; Mapas Mentales; etc. Todos ellos sirven para trabajar rutinas de pensamiento y así fomentar la creatividad en el aula. Al introducir organizadores visuales en las clases hay que reforzar la idea de que no hay respuestas correctas e incorrectas. Pero, no todo vale: sí que hay que exigir justificaciones al alumnado de por qué se ha optado por organizar visualmente de una determinada manera el contenido en cuestión. Nos sorprenderán las distintas formas que cada uno tiene de tomar atajos, de organizar el pensamiento, de detectar conceptos erróneos y de llegar a sus propias conclusiones. No todos aprendemos igual y los organizadores visuales son una herramienta más para consolidar vocabulario, para producir lenguaje oral y para reflexionar sobre el propio aprendizaje.







2. **Manipular la lengua**: aunque el material manipulativo está más extendido en el aprendizaje de matemáticas, ciencia o tecnología, hay infinidad de formas para jugar con las palabras usando objetos cotidianos, desde ordenar las palabras en una frase recortada hasta relatar la historia de una secuencia de imágenes extraídas de la viñeta de un periódico o de un cómic antiguo. En Pinterest (aunque hay muchísimos portales, webs, blogs y repositorios digitales con recursos didácticos utilizando material manipulativo interesantísimos, también para la enseñanza de ELE) podremos encontrar infinidad de actividades para manipular la lengua con objetos tan comunes como vasos de plástico, pinzas de tender la ropa o hueveras. Con este tipo de actividades se pueden trabajar el alfabeto, creación de palabras, concordancias (género-número), los tiempos verbales, construir pequeñas frases o historias más complejas.
3. **En construcción**: utilizar plastilina o material reciclado (tetrabriks, cajas de zapatos, botellas de plástico, tubos de papel de cocina, periódicos antiguos, tapones, cápsulas de café, etc.) para construir maquetas es una forma mucho más experiencial y divertida para aprender, por ejemplo, los lugares o edificios de una ciudad, las preposiciones de lugar, cómo dar direcciones, la descripción de un paisaje urbano e incluso para ir más allá y construir la ciudad de nuestros sueños o la clase ideal. Esta propuesta puede pasar también por agrupar la clase en pequeños equipos de trabajo cooperativo (cediendo más o menos autonomía al alumnado, a través de la asignación de roles, por ejemplo) para fomentar también las habilidades sociales y emocionales en las relaciones interpersonales, la autonomía y la búsqueda de soluciones creativas para resolver conflictos

propios de la vida real: qué hacer cuando alguien no colabora, cuando alguien quiere imponer sus ideas o cuando alguien no acepta críticas constructivas o resultados democráticos, etc.

4. **Tecno-recetas**: las tecnologías de la información y de la comunicación nos permiten convertirnos en creadores de contenido digital en muy poco tiempo y con muy pocos recursos. Un ejemplo de cómo llevarlo al aula sería editar un vídeo con la receta de una comida típica o de nuestro plato favorito. En esta actividad se trabaja el vocabulario necesario (ingredientes, utensilios e imperativo), las costumbres o gustos de nuestro alumnado, el lenguaje audiovisual (conceptos muy básicos, dependiendo de la edad del alumnado), técnicas de edición (hay infinidad de aplicaciones, incluso gratuitas, que facilitan esta tarea) y difusión de contenidos a través de las redes sociales, aprovechando el contexto para trabajar también la *netiqueta*.
5. **A su medida**: trabajar las partes del cuerpo dibujando la silueta de su propio cuerpo a escala real es mucho más experiencial y divertido que rellenar una ficha con espacios en blanco. Sólo hace falta papel de embalar y cierta tolerancia al caos. Se puede dividir el grupo en dos, en pequeños grupos o en parejas, siempre y cuando haya al menos un alumno que se ofrezca voluntario como modelo. En proyectos AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) se puede profundizar en la experiencia, trabajando también los aparatos digestivo, reproductor, circulatorio, etc. o simplemente se puede usar la silueta a tamaño real para trabajar también el vestuario, la moda, los clichés de género, etc.

6. **Comunicación sin fronteras**: aprovechar las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación para derribar los muros físicos del aula y abrir nuevos canales en los que usar la lengua extranjera con un fin real y no académico: comunicarse con sus iguales en cualquier rincón del mundo, sin moverse del aula y en cualquier momento. Actualmente, existen distintas plataformas que facilitan el contacto entre docentes de todo el mundo (Edmodo, Cricket Media o Microsoft Education, entre otras) para colaborar a distintos niveles, dependiendo de las características del alumnado, de la disponibilidad y predisposición hacia este tipo de proyectos, que pueden ir desde un clásico intercambio de correspondencia por correo tradicional, pasando por las videoconferencias, hasta la creación de contenidos colaborativos en línea entre centros situados en distintas ciudades e incluso en distintos países usando la lengua común, en este caso, el español. Las conexiones se pueden realizar tanto con otros centros de países de habla hispana, cuando lo que deseamos es exponer a nuestros alumnos a un modelo lingüístico y/o cultural determinados o con centros donde también se estudia español como lengua extranjera, si lo que nos interesa es, sobre todo, que usen la lengua para comunicarse en un contexto real y estimulante.
7. **El rincón de la curiosidad**: ¿Sabías qué…para fomentar la creatividad en el aula, hay que prever también un espacio para dar rienda suelta a la curiosidad? Con un sencillo rincón de la curiosidad podemos llamar la atención del alumnado con objetos o datos impactantes, estimular que se planteen preguntas y que intenten dar respuestas, compartir conocimientos y curiosidades en temas en los que se sienten expertos para reforzar también la autoestima de nuestro alumnado, porque nadie sabe más que ellos de dinosaurios, de videojuegos

o del concepto de moda de cada momento. Es tan sencillo como habilitar una pequeña mesa en la que exponer curiosidades, a iniciativa del docente o a propuesta del alumnado e ir renovando ese espacio periódicamente (semanal, mensual o trimestralmente, según la frecuencia de nuestras sesiones). Pueden ser curiosidades sobre la lengua española o sobre la cultura hispánica, pero también sobre el mundo que nos rodea, siempre y cuando la interacción con el rincón de la curiosidad se realice en lengua española (rotulación, preguntas, respuestas, hipótesis, debates, etc.).

8. **¿Juegas o evalúas?**: porque jugar no es frívolo y todos –incluso los adultos– aprendemos más cuando jugamos y nos divertimos. Actualmente, existen múltiples aplicaciones educativas para gamificar la evaluación. La más conocida es Kahoot, pero Plickers es una excelente alternativa cuando el acceso a la tecnología es más limitado. Podemos usar estas herramientas al principio de una sesión o de un proyecto para romper el hielo, para examinar conocimientos previos y, a la vez, generar expectativas, pero, sobre todo, para minimizar la presión que sufren muchos alumnos al sentirse examinados a lo largo del proceso de aprendizaje, ya sea en forma de evaluación sumativa, como en forma de evaluación formativa. Estas aplicaciones permiten obtener estadísticas muy detalladas en tiempo real, con las que obtendremos información muy valiosa para detectar posibles dificultades, por ejemplo. Además, para niveles iniciales Class Dojo es una herramienta de ludificación ideal para consensuar rúbricas de comportamiento o para adquirir hábitos de trabajo.
9. **El zoo digital**: los entornos de aprendizaje colaborativo en línea (como por ejemplo, Google Drive), son una herramienta ideal para trabajar la competencia informacional en el aula. Porque no nos engañemos, los nativos digitales son hábiles usando las tabletas y cualquier dispositivo fijo o móvil, pero muestran serias dificultades para encontrar, tratar y comunicar información de forma eficaz. Con una propuesta tan sencilla como el zoo digital (que se puede trabajar como AICLE, pero también en cualquier curso en el que se trabajen los animales) podemos ayudar a nuestros alumnos a adquirir habilidades tanto en la búsqueda de información, como en la selección de la misma para transformarla en conocimiento y, finalmente, compartirla con el resto del grupo y comunicarla. Solo hay que asignar un animal a cada alumno, pareja o grupo y compartir una ficha en la que solicitaremos información mínima de cada animal (cómo es, dónde vive, qué come, cómo se desplaza, curiosidades), facilitando un listado de posibles fuentes de información (asequibles para su nivel de lengua española). Habrá que prever y facilitar modelos con el léxico y las estructuras gramaticales necesarias (vocabulario, textos descriptivos, tercera persona del singular del presente de indicativo, etc.). En Google Drive deberán crear presentaciones digitales que contengan la información mínima requerida, para después exponer al resto de sus compañeros que evaluarán tanto el producto como la presentación. Se puede facilitar retroacción oralmente o a través de comentarios (siempre moderados por el docente) en el entorno de aprendizaje colaborativo en línea.
10. **Si fueras un superhéroe**…: es una buena forma de lanzar un reto e iniciar la fase de motivación de un ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos). Este tipo de metodologías activas facilitan la producción de lengua, tanto oral como escrita, manteniendo la motivación del alumnado viva durante todo el proceso. Aunque el ABP más ortodoxo nace de los intereses propios e inquietudes de nuestro alumnado (que proponen temas distintos y se selecciona el más votado), también se puede estimular la motivación a través de retos que

creemos que coinciden con sus intereses, a la vez que trabajamos los contenidos que queremos cubrir. Para ello hay que decidir en asamblea (un espacio vital durante el desarrollo del proyecto) un producto final: en este caso podría ser un muñeco o una maqueta del superhéroe en cuestión y asegurarnos de ir cubriendo todos los objetivos de enseñanza y aprendizaje que nos hemos planteado alcanzar antes de iniciar el proyecto durante las distintas fases del ABP. Aunque se trata de una metodología bastante antigua, actualmente está muy de moda y tanto las editoriales educativas como los educadores de cabecera ponen a nuestro alcance infinidad de propuestas para acompañarnos en la aventura de programar y trabajar por proyectos. En este caso, el reto consistía en qué *superpoder* les gustaría tener para mejorar el mundo en el que vivimos y el producto final fueron distintas maquetas de superhéroes que se presentaron a un concurso de creatividad organizado por una editorial educativa de lengua extranjera. El mejor premio fue el entusiasmo con el que el alumnado (de 6 a 11 años) intentaba cambiar el mundo con muñecos de plastilina y, por supuesto, usando la lengua extranjera para expresarse.

MÉS ENLLÀ DE SANTS-MONTJUÏC

SANT ANDREU

Nens amb superpoders

Tres alumnes de primària del Ramon Llull guanyen un concurs d'idees en anglès amb un pla per reutilitzar menjar a L'escola invertirà els 4.000 € del premi en tecnologia per a les aules

«Ha sigut molt divertit i hem après

Conclusiones

El libro de texto, en ocasiones, nos impone un ritmo de trabajo y unas limitaciones que podemos salvar usando recursos más flexibles y grandes dosis de imaginación. Sin embargo, también nos aporta estructura y seguridad, sobre todo cuando comenzamos nuestra práctica docente o cuando enseñamos ELE en países extranjeros y todavía no tenemos muy tomado el pulso al sistema, al centro y al alumnado. A pesar de ello, nuestro alumnado es cada vez más diverso, está más hiperestimulado y no siempre muestra el mismo nivel de motivación, sobre todo, cuando trabajamos exclusivamente con libros de texto. En este artículo hemos visto cómo prepararnos antes de salir de la zona de confort que nos proporciona un libro de texto, para aproximarnos a metodologías de aprendizaje más significativas, creando contenidos propios. Asimismo, hemos visto algunas propuestas que se han llevado a la práctica con éxito en la enseñanza de ELE o de otras lenguas extranjeras. No hay fórmulas mágicas y lo que funciona con un grupo, puede no funcionar con otro. Así es que ni el libro de texto debe ser la biblia, ni hay que denostarlo. La clave, como siempre, está en el equilibrio.

Bibliografía citada

- FORÉS MIRAVALLES, Anna; SÁNCHEZ I VALERO, Joan-Anton; SANCHO GIL, Juana María (2014): «Salir de la zona de confort. Dilemas y desafíos en el EEES», en Tendencias Pedagógicas de la Universidad Autónoma de Madrid. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación, número 23, pp. 205-214. Disponible en: https://repositorio.uam.es/handle/10486/660088
- TORO SEGOVIA, Gladys Judith (2012): «La elaboración de organizadores gráficos y su influencia en el proceso enseñanza aprendizaje del área de lengua y literatura en los estudiantes de séptimo año de educación básica de la escuela "Juan Salinas" de la ciudad de Sangolquí» en Repositorio Digital Universidad Técnica de Ambato, 3 de diciembre de 2012.
  Disponible en: http://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/2591

Bibliografía recomendada

- BONA, César (2015): «La Nueva educación : los retos y desafíos de un maestro de hoy». Barcelona : Plaza & Janés.
- DE BONO, Edward (2008): «Creatividad : 62 ejercicios para desarrollar la mente». Barcelona : Paidós.
- POZO ROSELLÓ, Montserrat del (2008): «Inteligencias Múltiples : Howard Gardner en el colegio Montserrat». Barcelona : Ediciones Laia.
- ROBINSON, Ken (2015): «Escuelas creativas : la revolución que está transformando la educación». Barcelona : Grijalbo.

Enlaces

- Plataforma educativa Edmodo para conectar con docentes de todo el mundo: www.edmodo.com
- Plataforma educativa Cricket Media para conectar con docentes de todo el mundo: www.cricketmedia.com
- Plataforma educativa Microsoft Education para conectar con docentes y proyectos de todo el mundo: https://education.microsoft.com/
- Herramienta lúdica para evaluar Kahoot: www.kahoot.com y www.kahoot.it
- Herramienta lúdica para evaluar Plickers: www.plickers.com
- Aplicación para la gestión del aula Class Dojo: www.classdojo.com
- Descripción y origen del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): https://es.wikipedia.org/wiki/Aprendizaje_basado_en_proyectos

Análisis de errores en el aprendizaje de ELE de alumnos turcos

José Eduardo Pineda Cabrera
Instituto de Lenguas Extranjeras Özel Sadece Ingilizce (Izmit)

RESUMEN

Unas décadas después de que algunos investigadores se interesaran en la importancia que tiene para la adquisición de una lengua el análisis de error para el proceso de aprendizaje lingüístico, se presenta este trabajo como producto analítico de los resultados de un análisis de los errores más comunes en los alumnos turcos, en el cual se identifican y se clasifican de manera concreta los mismos. Para ello, se extrajo la información de los ejercicios de producción oral y escrita en estudiantes de los niveles de acceso y plataforma.

1. INTRODUCCIÓN

Desde el año 2001, después de la apertura del Instituto Cervantes en la ciudad euroasiática de Estambul, el idioma español comenzó a expandirse en Turquía, principalmente en los centros urbanos más grandes; sin embargo, desde la década de los 90 ya existían programas de español como lengua extranjera (ELE) a nivel universitario. Hoy en día, muchos jóvenes turcos están interesados en aprender esta lengua romance debido a las posibilidades que el mundo moderno, tecnológico, contacto cultural y las oportunidades de viajes, trabajo o educación pueden ofrecerles. Por estos motivos, el español se ubica como el tercer idioma más solicitado después del inglés y del alemán, así fue mencionado por el investigador Pablo Martínez en el año 2007, en su breve investigación "El español en Turquía" a propósito de este tema y que fue publicada en el Anuario del Instituto Cervantes.

Por otra parte, la enseñanza del español como lengua extranjera en este país intercontinental está en aumento. Es aquí, entonces, donde surge el interés de centrar este tema de estudio investigativo para presentar una descripción de la interlengua de los alumnos turcos de los niveles de acceso y plataforma y para que sirva como referente a los docentes de la lengua española y a próximos lingüistas investigadores que deseen saber más sobre lo que pasa en las aulas de español/LE en Turquía, y con más precisión en lo que concierne al análisis de errores en los niveles iniciales (acceso y plataforma) según el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER).

En Turquía, son escasos los trabajos investigativos en este campo mientras que la demanda por el aprendizaje del ELE está creciendo de manera acelerada en este país. Ya es hora de dedicarle un tiempo a algunas

investigaciones que permita a sus docentes y discentes documentarse más sobre el proceso de enseñanza - aprendizaje del español en la población turca aunque presente una serie de dificultades lingüísticas dada la distancia existente entre las familias indoeuropeo – altaicas, lo que hace que los errores sean muy frecuentes en las aulas de ELE.

Por lo anterior, este trabajo tiene como objetivo principal realizar el análisis de errores, a partir de un amplio corpus de producción escrita y grabaciones de la producción oral tipo monólogo, en un grupo de alumnos de ELE en los niveles A1 y A2 según el MCER. Además, se tendrán en cuenta algunos trabajos de producción escrita realizados durante la formación de los alumnos y los apuntes del docente. El presente análisis se desarrolla bajo la investigación cualitativa enmarcada en la línea de investigación del Análisis de Error.

2. MARCO CONCEPTUAL

En este capítulo se tratarán los conceptos que sustentan este trabajo y para tal objetivo se iniciará definiendo lo que se entiende como error. Según el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE), "error" es "acción desacertada o equivocada". Para complementar esta idea, se considera fundamental citar también la definición del Diccionario De Términos Clave De ELE (2017): "Aquellos rasgos de la producción oral o escrita de los aprendientes que se desvían de los que son propios de la lengua meta". Dos definiciones que sintetizan y dan una idea al usuario de estos diccionarios; sin embargo, para profundizar este concepto se tendrán en cuenta las definiciones dadas por algunos lingüistas, tales como Chomsky (1965), Corder (1967), Vázquez (1986).

Aunque son numerosos los trabajos realizados en este campo de investigación por parte de lingüistas e investigadores, todos concuerdan en que es un trabajo ciclópeo e interesante, ya que nos permite comprender el proceso de aprendizaje de los alumnos. Muchas de las investigaciones realizadas concluyen en que la lengua materna es el factor que provoca los errores; sin embargo, es evidente que cualquier usuario de una lengua puede cometer errores de tipo oral y/o escrito, esto incluye los errores que pueden cometerse en las cuatro competencias lingüísticas: producciones oral y escrita y compresiones oral y escrita; sin importar si es nativo o no de la lengua. A causa de esta hipótesis y de otros estudios se descarta la idea de que los errores solo se deben a la lengua materna.

Sería de gran valor realizar un repaso sobre los conceptos que, sobre el error, desde el siglo pasado se han tenido. En un primer momento, el error era considerado como un hábito incorrecto, falta grave y sobre todo intolerable que debía ser erradicado en el instante. Después de esta teoría, Chomsky le da un giro a esta concepción, a través de estudios que formularon hipótesis sobre los procesos mentales del aprendiente, dándole respuesta a cómo se establece el conocimiento. Es entonces cuando nacen nuevas teorías sobre las influencias o interferencias de la lengua madre (LM), sustentando que esta es la posible causante de los errores en la lengua meta, ya que las estructuras de la LM interfieren en la lengua segunda (L2). A esto se le conoce como Análisis Contrastivo (AC), que igual a la corriente anterior, también consideraba el error como algo intolerable porque puede generar hábitos incorrectos debido a que tiende a fijarse en la lengua meta, la corrección inmediata del error se realizaba con el fin de evitar posibles fosilizaciones. Una de las formas de trabajo que caracteriza el AC es realizar una comparación entre la LM y la L2, con el fin de identificar las posibles dificultades en las que un grupo de usuarios

de la lengua puede presentar inconvenientes para comprender y producir un texto. Otro de los trabajos que se llevó a cabo en el AC fue realizar unos estudios que permitieran establecer una jerarquía de dificultades para conocer las principales causas del proceso de adquisición de la lengua meta.

Ya para los años 70 se demuestra que no todos los errores catalogados se debían por interferencia de la LM. Es cuando Corder (1967) diferencia entre error y falta o equivocación, en su artículo "*The significance of learners' errors*". Al "error" lo define como un desvío que se refleja en la producción verbal del aprendiente de una Lengua extranjera (LE) debido al nivel de conocimiento de la regla correcta, también conocido como error sistemático mientras al término "falta" lo define como errores eventuales que el aprendiente comete por lapsus, fallos o descuidos.

Como se mencionó líneas atrás, el error fue considerado como una falta grave que debía ser tratado inmediatamente para evitar posibles fijaciones en la lengua meta. Aparte de esta definición, podría agregársele que fue entendido como un fracaso del proceso de aprendizaje. Sin embargo, Graciela Vázquez (1999) menciona que con la aparición de los enfoques comunicativos, la concepción que se tenía acerca del error cambia para convertirse "como signo de progreso sin el cual el aprendizaje no es posible. Aprender no consiste en crear hábitos, sino en formular hipótesis que se comprueban y se confirman o no se confirman". La presente ideología ha sido el mayor objetivo alcanzado por el Análisis de Error (AE).

Han pasado ya 50 años desde que el error se valoró y se vio como un proceso de aprendizaje más y no como una falta que debe ser castigada. Durante la historia de la enseñanza de lenguas, se han tenido diferentes conceptos acerca de lo que se entiende por error. Hoy en día, hay tres (3) metodologías que ayudan a los lingüistas y a los docentes a comprender e interpretar por qué se producen los errores en los aprendices de lenguas. Las metodologías que hay que destacar son: Análisis Contrastivo (AC), Análisis de Errores (AE) y Interlengua (IL).

2.1. Pasos en la Investigación del Análisis de Error

Para llevar a cabo este trabajo de investigación se tendrán en cuenta los pasos de investigación de AE sugeridos por Santos (2004). Cabe mencionar que estos pasos sugeridos son una actualización de los primeros pasos descritos por Corder (1981):

- Compilación del corpus de datos.
- Identificación de los errores.
- Clasificación de acuerdo con una taxonomía.
- Explicación de los errores.
- Evaluación de los errores.
- Discusión de los resultados.
- Implicaciones didácticas para implementar el proceso de enseñanza aprendizaje.

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Para llevar a cabo esta investigación fue necesario utilizar algunas técnicas tales como:

3.1. Informantes del proceso de investigación

En este proceso de investigación intervinieron 20 alumnos de nacionalidad turca, todos ellos formados en el mismo centro educativo[1], de los cuales actualmente diez de ellos pertenecen al nivel A2, mientras la otra mitad corresponde al nivel A1. Con el fin de recoger diferentes variantes, se decidió seleccionar alumnos en formación inicial, durante y a punto de terminar los niveles A1 y A2. Para aclarar esta información se detallará en la siguiente tabla:

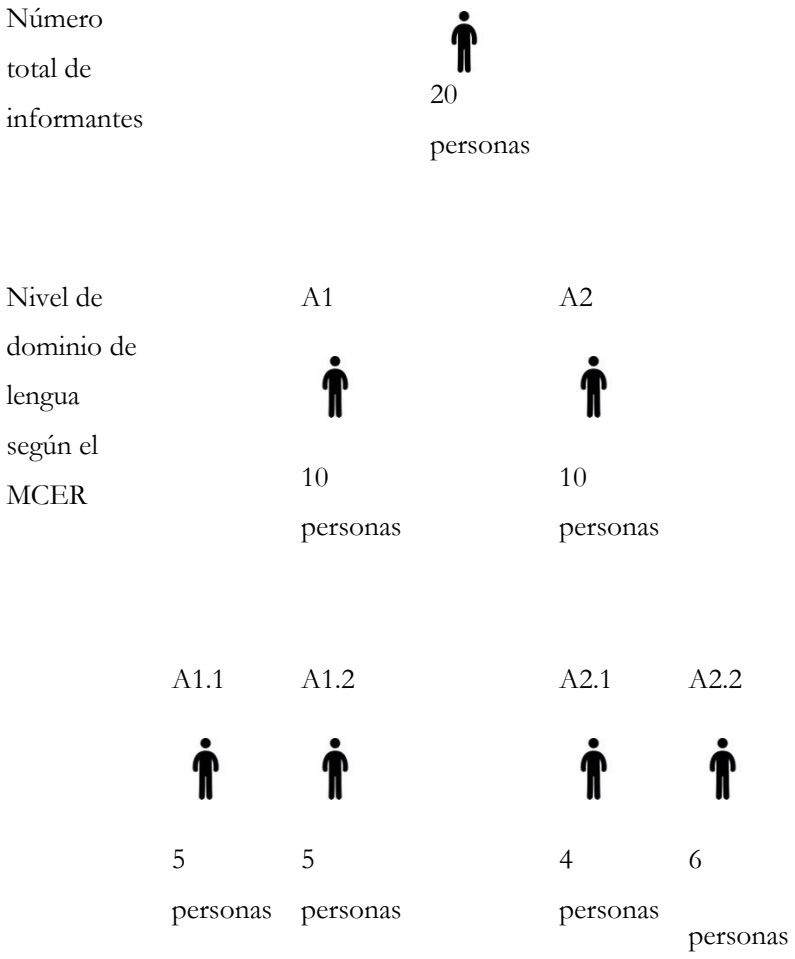


Ilustración 1: Población y niveles de la lengua española de los informantes según el MCER

La edad de los informantes oscila entre los 15 y los 40 años. A nivel educativo, el 70% de ellos cuenta con una formación en pregrado; el 15% posee estudios avanzados en posgrados y solo el 5% no ha cursado estudios universitarios. Además, este grupo de informantes se caracteriza por ser monolingüe, pero la mayoría de ellos tiene conocimiento de la lengua inglesa.

[1] El Instituto ofrece una formación de 100 horas presenciales en tres meses para el nivel A1 y 110 para el nivel A2. Los aprendices de nivel A1.1 al momento de la compilación del corpus, habían completado 50 horas; los aprendices del grupo A1.2 habían terminado su nivel académico: el grupo A2.1 había realizado 60 horas mientras el grupo A2.2 se encontraba en la última semana del curso.

Gráfico 1: Conocimiento en lenguas extranjeras

Como puede verse en la ilustración anterior, el 90% de los informantes posee conocimiento en una o más lenguas extranjeras; no obstante, el 10% restante no tiene conocimientos en ninguna lengua extranjera, es decir, solo hablan su lengua materna, en este caso, el turco.

3.2. El corpus

El corpus de la presente investigación se basa principalmente en el análisis de los resultados de un taller de producción escrita y oral aplicado a un grupo de estudiantes de los niveles A1 y A2 del Instituto de Lenguas Extranjeras Özel Sadece Ingilizce de Turquía y, además de esas actividades, se tendrán en cuenta algunos talleres elaborados en clase, así como los apuntes recogidos durante el proceso de observación[2]. Todo este material fue compilado durante el primer semestre del año 2017. Los instrumentos que se utilizaron para la compilación de la información fueron una cámara de vídeo y fichas pedagógicas con los temas de la producción oral y escrita.

Para realizar el proceso de recogida de los datos de la producción oral y escrita, se siguió lo que Larseen-Freeman y Long (1991) denominan redacción libre. Estos tipos de redacciones se caracterizan porque el investigado tiene la posibilidad de expresarse libremente sobre algunos temas propuestos por el investigador. De igual manera, le permite al informante expresarse con más fluidez y confianza, evitando el miedo y el bloqueo lingüístico o mental.

3.2.1. Taller de producciones escritas

Una característica del grupo investigado, es la de ser heterogéneo; por ello, el contenido del taller de producción escrita que se le presentó se diferenciaba del otro dependiendo del nivel del alumno. Así, para el nivel A1, se pidieron 2 producciones en un tiempo de 20 minutos, en las que tenían que emplear entre 18 y 25 palabras para desarrollar sus ideas. En cambio, para el grupo de A2 se les pidieron 3 producciones entre 25 y 40 palabras en un período de 35 minutos para un total de 50 escritos.

[2] Todo el material extra seleccionado fue aleatorio, sin embargo fueron producciones escritas o orales de los mismo informantes.

A continuación, se presentan los temas que podían seleccionar los aprendices según su nivel de dominio. Con relación al nivel A1.1 los temas a escoger fueron: presentación personal, descripción de su vivienda o de uno de sus compañeros de trabajo o estudio. Para el nivel A1.2: presentación personal, descripción de su vivienda, de uno de sus compañeros de trabajo o estudio, de su ciudad de origen, de las actividades de tiempo libre, de su rutina diaria o de su plato favorito. En lo que corresponde al nivel A2.1: descripción de su ciudad de origen, de las actividades que realiza durante su tiempo libre, de su rutina diaria, de su plato favorito, de cómo llegar a un lugar o de las últimas vacaciones. Y para el nivel A2.2: descripción de una receta simple, redacción de una carta de invitación a un evento, redacción de una carta con las características profesionales y personales más relevantes, descripción de su ciudad de origen, descripción del tiempo libre, de su rutina diaria, de su plato favorito, de cómo llegar a un lugar o de sus últimas vacaciones.

3.2.2. Taller de producciones orales

En comparación con los textos de producción escrita, el taller de producción oral contó con una actividad controlada y otra de selección libre. Todos los informantes tuvieron 5 minutos para prepararse y tomar apuntes de las posibles ideas que utilizarían para su producción y dos minutos para tranquilizarse cuando estuviesen enfrente de la cámara. Otro detalle que diferenciaba esta actividad de la de producción escrita, fue el tiempo en que los participantes tenían para expresar sus ideas, con mínimo de 2 minutos aproximadamente y un máximo de 6 o 7 dependiendo de las capacidades o dominio lingüístico del alumno.

En la actividad controlada, los alumnos - informantes tenían que realizar una breve presentación personal en la que debían identificarse mencionando su nombre y apellido, edad, nacionalidad, profesión, estudio, gustos y preferencias. Para la segunda actividad, tenían la posibilidad de escoger un tema según el nivel al que pertenecieran. Los informantes del nivel A1.1 podían elegir entre la descripción de su vivienda o habitación y la descripción de sus compañeros de trabajo o estudio. En tanto que el nivel A1.2 escogería entre: descripción de su vivienda o habitación, de sus compañeros de trabajo o estudio o de algún familiar, del tiempo libre o de su rutina diaria. Los informantes del nivel A2.1 podían escoger entre la descripción de las últimas vacaciones o de sus gustos y aficiones. Y para el nivel A2.2 descripción de las últimas vacaciones, de gusto y aficiones, explicación de los motivos por los que aprende español o realizar una descripción de fotografías propuestas.

4. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

Con base en el Análisis de Error, en el presente capítulo se identifican las dificultades más comunes que presentan los alumnos de español de lengua turca en su proceso de aprendizaje; de igual manera, se clasifican y se describen los errores para generar una información que sirva como antecedentes para futuras investigaciones, ya sea en este mismo nivel o en otra línea de investigación.

Para cumplir con lo mencionado anteriormente se tiene en cuenta como base los corpus de producción oral y escrita que ya fueron descritos, los apuntes recogidos durante el período de observación y las diferentes actividades aleatorias pertenecientes a los mismos informantes. Con todos estos datos, se cree tener criterios

suficientes para determinar si el error es común o esporádico, individual o grupal, y así poder trabajar la taxonomía propuesta por Fernández (1997).

4.1. Errores lingüísticos

A continuación se presentan los errores relacionados con el aspecto lingüístico (la fonética, el léxico, la morfosintaxis) y aquellos de tipo discursivo.

4.1.1. Errores fónicos

Cabe mencionar que cada una de las siguientes subdivisiones puede ser objeto de trabajo para futuras investigaciones, sin embargo, en este estudio se resaltarán únicamente los aspectos más relevantes.

4.1.1.1 Errores fonológicos

Dentro de los errores fonológicos que pueden resaltarse están los siguientes:

- Pronunciación del grafema <z>: se presenta como fricativa alveolar sorda o fricativa dental sorda. Durante los dos primeros niveles del aprendizaje del español como lengua extranjera, la mayoría de los aprendices suele pronunciar la grafía "Z" como si fuera una fricativa alveolar sonora.
  - *Mi color favorito es el Azul.* /azúl/.
  - *Empiezo* /empiézo/.
- Pronunciación del grafema <h>: en español este grafema presenta un fonema mudo. Especialmente en el nivel A1 la mayor parte de los aprendices suele pronunciar el grafema "H" del español como una consonante fricativa velar. Pero en el nivel A2 suele aparecer este error esporádicamente.
  - *A mí me gusto mis vacaciones mucho, porque nosotros hemos Jugando mucha... eh...*
  - *Él es 28 años, ahora él trabaja en, trabaja en una escuela...*

Cabe mencionar que la mayor parte de estos errores fonológicos se debe a la experiencia en la competencia ortoépica y fonológica de la L1, es decir, a la interferencia de la lengua materna.

4.1.1.2 Errores fonéticos

El aprendiz turco en los primeros niveles tiende a pronunciar un alófono no identificado entre los hablantes nativos del español, correspondiente a la vibrante múltiple alveolar sonora /r/ en posición de coda pero al final de una palabra, no de una sílaba. A este alófono podría describírsele como un sonido consonántico parecido a la consonante vibrante alveolar sorda, que es producido cuando el ápice de la lengua toca los alveolos dejando pasar el aire de manera intermitente a través del tracto vocal. Sin embargo, el alófono producido por muchos de los turcos de los primeros niveles se caracteriza porque el ápice de la lengua toca el alveolo muy sutilmente permitiendo salir el aire de manera intermitente.

4.1.1.3. Errores prosódicos

Durante los primeros niveles pueden observarse dificultades para diferenciar de forma oral los acentos léxicos, en especial en palabras con acentuación proparoxítonas y la distinción de la pronunciación de los verbos en donde la posición del acento permite distinguir entre la forma conjugada de la primera persona del presente de indicativo y la tercera persona del pretérito indefinido.

- *Mi numero de telefono es...*
- *A mí me gusto mis vacaciones mucho.*

4.1.2. Errores léxicos

Los errores a analizar en este grupo, representan una cantidad muy significante y a fin de presentarlos se categorizarán de esta manera:

4.1.2.1 Uso de un significante próximo español

Los siguientes errores suceden generalmente en los dos niveles iniciales; mayormente, antes de introducir el vocabulario, y de forma intermitente, después de haber estudiado el léxico respectivo:

- *Conocer* por *saber*, *ver* por *cuidar*, *segundo de mayo* por *dos de mayo*, *quitarse* por *bajarse*, *amarillo* por *rubio*, *bueno* por *bien*, *Nueve* por *nuevo*, *andar* por *ir*, *dormirse* por *acostarse*, *llenar* o *sumar* por *añadir*, *salario* por *renta*, *agua de limón* por *zumo de limón*, *bienes* por *muebles*, *pequeña* por *poco*.

Para los casos como: *ver* por *cuidar*, *segundo de mayo* por *dos de mayo*, *bueno* por *bien*, *agua de limón* por *zumo de limón*, se concluyó que se debe a la interferencia de la lengua materna, sin embargo, las selecciones incorrectas de los siguientes términos probablemente se deba a un factor pedagógico, en este caso el uso incorrecto del diccionario: *llenar, sumar* por *añadir*, *salario* por *renta*, *bienes* por *muebles*. Ejemplos:

- *Salario solo 400 euros* (para indicar precio de alquiler).
- *Pone las mariscos a arroz. Finalmente suma muchos lemones.*

Por otro lado, se presentan los errores cometidos por desconocimiento del uso del léxico adecuado; por ello, se decide agregarlos a esta lista ya que estas palabras suelen ser errores constantes en la interlengua de los alumnos turcos de los niveles A1 y A2: *conocer* por *saber; andar* por *ir*. Además de otros aspectos gramaticales como el uso del adjetivo *bueno* y al adverbio *bien*, y las preposiciones *por* y *para*.

4.1.2.2. Préstamos lexicales

Los préstamos arbitrarios son errores muy comunes en los estudiantes turcos que tienen un nivel alto en la lengua inglesa o han cursado estudios de alguna otra lengua proveniente del latín. Sin embargo, interferencias de la lengua materna suelen también presentarse. A continuación se muestran algunos ejemplos de préstamos lexicales arbitrarios:

A. lengua inglesa

- *Mi letra de motivacional a Toyota*[3].
- *En mi casa hay dos habitaciones, un baño y un saloon grande*[4].

B. lengua turca:

- *En el saloon tiene unas dos lambas turcas*[5].
- *Hay una cama doblo, un masa, un armario y un cuadro*[6].

4.1.2.3. Género

En este punto solo se presentarán aquellos sustantivos a los que, por algún motivo, los informantes les asignaron géneros inadecuados[7].

- *yo necesito más información sobre el universidad.*
- *Yo voy a preparar a la cena para la viernes.*
- *mi casa esta enfrente del estacion.*
- *La proxima septiembre voy a empezar por la doctorado.*

4.1.3. Errores morfosintácticos

A continuación, se presentan los errores más comunes, dentro de los criterios de tipo morfosintáctico encontrados en el corpus de producción escrita y oral de los niveles A1 y A2. Antes de exponer los ejemplos más característicos, cabe mencionar que los errores se agruparon dependiendo de la categoría gramatical perteneciente.

4.1.3.1. Errores sintácticos

Los errores sintácticos detectados en los textos de los informantes son destacables y numerosos; además, son errores que, en muchos casos, suelen describir la interlengua de los aprendices turcos. Dentro de ellos se tienen los errores de tipo adverbial. En los primeros niveles, los aprendientes turcos suelen confundir gravemente los adverbios "también y tampoco", soliendo negar con el adverbio también; aunque al final del nivel A1 se explica la diferencia entre estos dos adverbios, muchos alumnos del nivel A2, a pesar de la práctica, siguen cometiendo este error, convirtiéndose así en un aspecto que suele fosilizarse y considerarse bajo los criterios de errores residuales.

- *Yo también* por Yo tampoco. [8]
- *Nombre de mi padre es Chami, él es jubilado y tiene 54 años, el es no bajo no alto también.*

---

[3] Error de un informante del nivel A2.2.
[4] Error de un informante del nivel A1.2.
[5] Error de un informante del nivel A1.1 .
[6] Extraído de una actividad realizada en clase del nivel A1.1.
[7] Los errores se deben posiblemente al trato pedagógico, con mayor presencia en los sustantivos cuyas terminaciones son: -dad y -ción y el género para los meses (del año) y días (de la semana).

[8] Apuntes del investigador. Error extraído del nivel A2.1.

De igual manera, dentro de este criterio se encuentran los errores a causa de estructuras sintácticas erróneas. Ello debido a que las estructuras sintácticas del turco no son nada parecidas a la del español, lo que hace que los aprendices tengan grandes problemas para estructurar una oración en los niveles iniciales, por lo que muchos de ellos tienden a usar las estructuras de las lenguas conocidas para formar las oraciones.

- Mi casa tu casa más grande. *(Evim evinden daha büyük).*
- Yo quiero ese azul carro. *(O mavi arabayı istiyorum).*
- Trabajo en humanos recursos. *(Insan kaynağında çalışıyorum).*
- Estoy triste porque no he buscado tu en mi casa. *(I'm sad because I have not found you in my house).*
- Yo y mi hermano cocinamos para celebrar. *(Ben ve ağabeyim kutlamak için pişirdik).*

4.1.4. Errores morfológicos

En este subapartado se clasificarán los errores con formación desconocida en la lengua española pero que el alumno turco utiliza en su Interlengua.

4.1.4.1. Errores de forma

En cuanto a la formación de verbos existen unos errores provocados por un mal manejo de pronombres o de su conjugación. Para presentarlos en una forma más clara se tendrán en cuenta cinco[9] aspectos básicos de los errores:

- Confusión de la forma de los verbos reflexivos más su pronombre.
  - *Mi apellida.*
  - *Me apellidos CENTINKAYA.*[10]
- Verbos conjugados sin concordancia con el pronombre personal
  - *Yo habla Turca.*
  - *La casa tienes 3 habitaciones.*
- Verbos conjugados como el verbo modelo gustar y su concordancia con el pronombre de objeto directo.
  - *Me gusto ir a conserto.*
  - *Yo sé que te gustas el alcohol.*
- Alteración de la forma de los verbos irregulares del presente de indicativo
  - *Yo prefero levantarse temprano.*
  - *Los pajaron volan por la mañana.*
- Formas arbitrarias para el participio pasado[11].
  - *Yo he hice comida para ti.*
  - *Ha abrido la puerta.*
  - *He hecha la tarea.*[12]

---

[9] Los cuatro primeros aspectos son errores identificados en alumnos del nivel A1.
[10] En Turco los apellidos se escriben en mayúscula sostenida.
[11] Errores de estudiantes del nivel A2 en producciones orales y escritas.
[12] Error cometido por una alumna del nivel A2, a causa de la generalización de la regla del femenino. Extraído de los apuntes del investigador.

4.1.4.2. Adjetivos

Dentro de esta categoría, los errores morfológicos se presentan muy a menudo, principalmente en el nivel A1. A continuación, algunos de los errores hallados en el corpus:

- *Mi casa puede ser blanco o azúl.*
- *Una pequeño casa.*
- *Soy turco.*[13]
- *Las flores son amarillo.*[14]

4.1.5. Errores discursivos

Los errores de este ámbito se articulan en torno a tres grandes variables de las cuales pueden clasificarse en: tiempo, personas y espacio. Cabe resaltar que los errores de tipo discursivo se identificaron en el corpus de los alumnos de nivel A2 con mayor presencia en la confusión de tiempos verbales del pasado.[15]

- Pero cuando hemos jugado futbal nuestro amigo he rompido su piel.
  (Ama biz futbol oynarken arkadaşım bacağını kırdı).

- Tenia una novia hace 2 meses, creo que me gusto le o le he amado pere despues teniamos muchos problemas. Por eso hemos terminado nuestra relación.
  (2 ay önce bir kız arkadaşım vardı, ben onu sevdiğimi ve onun da beni sevdiğini düşündüm, ama sonra çok problemlerimiz oldu. Bu yüzden ilişkimizi bitirdik.)

- En mi ultima vacacion, Yo estaba en Esmirna por dos semana
  (Benim son tatilimde, iki hafta İzmir'deydim).

4.2. Criterio de estrategias superficiales

En este apartado se categorizarán los errores a partir de criterios descriptivos como lo son: adición, omisión, falsa colocación y falsa elección de elementos lingüísticos que caracterizan la interlengua de este grupo de alumnos de los niveles A1 y A2.

4.2.1. Adición

Los errores hallados en el corpus oral y escrito podrán ser clasificados dentro de las categorías gramaticales y para poder tener una visión más clara de ellos, se organizarán de la siguiente manera:

4.2.1.1. Adición de artículos

[13] Mensaje emitido por una alumna.
[14] En turco los adjetivos no declinan ni en género ni número.
[15] En la traducción de las oraciones puede observarse que los tiempos verbales del pasado en turco se resumen a uno, cuando en español se necesitan tres o dos como mínimo para poder relatar un acontecimiento correctamente.

En general, los artículos conforman uno de los aspectos que marca la interlengua de los alumnos turcos de los niveles iniciales. Muchos de ellos no identifican con claridad el uso adecuado del artículo determinado, ya sea por género o por número. Muestra de ellos son los siguientes errores encontrados en el corpus:

- *Me gusta beber la cerveza y salir con mis amigos.*[16]
- *Esta verano me voy a la Brasil por la primera vez.*[17]
- *Yo soy la profesora de ingles.*[18] (Ben ingilizce öğretmeniyim).

4.2.2. Omisión

Los errores, dentro de esta categoría, se entienden cuando un elemento lingüístico que cumple una función fundamental y obligatoria dentro de una oración ha sido suprimido a causa de algún factor.

4.2.2.1. Omisión de verbos

Este fenómeno ocurre al haber algún rasgo lingüístico similar entre el idioma turco y el español, principalmente en la declinación de los verbos y su concordancia con el sujeto. Muchos de los aprendices encuentran este aspecto como un punto positivo para el aprendizaje, sin embargo, la cópula verbal Ser y Estar, suele ser un área de dificultad para los aprendices turcos.

- *Mi apellido Yiğit.*[19]
- *Yo necesito tú, como mi mejor amigo.*[20]

4.2.2.2. Omisión de pronombres

Durante el período de observación, pudo notarse que los aprendientes turcos suelen suprimir o evitar el uso de los pronombres de objeto directo e indirecto, bien debido a la falta de instrucción en el uso de ellos en la lengua meta, bien a conflictos personales (cansancio, desmotivación, presión del acto comunicativo) o bien a la interferencia de la LM o L2. Ejemplarizan lo dicho sobre uso de pronombres personales (1), pronombres enclíticos (2) y proclíticos (3).

- *Ahora soy bien, es bien tambien. (1)*
- *Cuele la limonada y mezclar con el resto de agua.(2)*
- *Por eso quiero describir la dirección de mi piso. (3)*

4.2.2.3 Omisión de preposiciones

---

[16] Este error pudo haber sido inducido por un mal trato pedagógico. Después del verbo gustar los sustantivos llevan artículo determinado. (error de un informante del nivel A1.2).

[17] Este error se debe a la hipergeneralización de la forma. En español los sustantivos llevan un artículo. (error de un informante del nivel A2.1).

[18] Error de interferencia de la lengua materna. (error de un informante del nivel A2.2).

[19] Error de interferencia de la lengua materna.(Error de un informante del nivel A1.1).

[20] Error de interferencia de la lengua materna. (Error de un informante del nivel A2.1).

En el corpus puede identificarse la omisión de las preposiciones *"a" y "de"* en los siguientes casos:

Preposición *"a"* cuando acompaña a un pronombre indirecto.

- *Nosotros no importa porque tenemos otras cosas para pensar.*

Preposición "*de"* cuando cumple función de contenido de materia.

- *...Cuchara azucar...*
- *...Vaso zumo..*

En la expresión hecha:

- *Hablo... y um poco Español.*

4.2.2.4 Omisión de artículos

Los artículos definidos e indefinidos son el componente lingüístico con mayor cantidad de errores registrados dentro de esta categoría de análisis de error. Ejemplos para cada caso son:

- *Mi casa está cerca de plaza.*
- *Toma metro.*
- *Tengo pelo negro y largo.*
- *Te gustas alcohol...*
- *Luego voy a trabajo.*

4.3. Criterio etiológico

Dentro de este criterio podría mencionarse que el error se debe al resultado de una competencia lingüística insuficiente del alumno cuando se enfrenta a una situación comunicativa y decide transmitir un mensaje con los medios disponibles. Dentro de las estrategias que ayudan a describir los criterios etiológicos se tienen: la transferencia y la interferencia.

4.3.1. Transferencia

El turco se caracteriza por ser una lengua completamente diferente del español. La sintaxis y la morfología de esta lengua aglutinante comprueban que son lenguas muy lejanas, con pocas características o rasgos lingüísticos en común, pero dentro de esas características se tienen los préstamos léxicos de los idiomas francés y árabe, aspecto único que favorece la adquisición de vocablos.

4.3.1.1. Errores intralinguales

Los errores dentro de esta categoría suelen ocurrir cuando el aprendiz se encuentra en un momento de conflicto interno con las reglas de la L2. Dentro de este criterio se clasifican los errores en simplificación y generalización (hipergeneralización, hipercorrección).

4.3.1.1.1. Errores de simplificación

Este tipo de errores es muy frecuente en los primeros niveles de aprendizaje de una lengua, en especial cuando el alumno se encuentra bajo la presión del acto comunicativo u otros factores personales como son la desmotivación, el descuido y el cansancio.

- *Cuele la limonada y mezclar con el resto de agua.*[21]
- *Yo hablar Inglés, Turco y un poco de Español.*[22]

4.3.1.1.2. Errores de generalización

Los errores de esta categoría se presentan cuando el usuario aplica una regla única para cualquier caso lingüístico.

- Hipergeneralización: es una aplicación inadecuada de la regla en la que se generalizan el uso de ella a casos en que esta no se aplica.
  - *Pero cuando hemos jugado futbal nuestro amigo he rompido su piel.*[23]
  - *Estoy feliz que venís aqui.*[24]
- Hipercorrección: son los errores de tipo lingüístico que provienen del afán de corregir o evitar los errores comunes. Muchos alumnos de los niveles básicos bajo la presión del docente y la importancia que se le da al acento gráfico, suelen cometerlos. Los errores detallados corresponden únicamente al corpus de producción escrita. Los errores ortográficos suelen ser más de tipo individual que grupal.
  - *Aléman, Facíl, Subéte, Soy Estáturó promedio, Habitacíones y 2 habitaciónes, podrámes comer muchas comidas, Antés, Azúl, Marrónes, Ahora estoy en mi casa con mis amigos ¿Dondé eres?, ¿Qúe tal?*

4.3.1.1.3. Errores de traducción literal

En muchos casos la traducción literal de la lengua materna o de otra lengua extranjera puede llevar al usuario de una lengua a encontrar la expresión adecuada o similar en la lengua meta, logrando trasmitir el mensaje y generando un acto de comunicación adecuado, preciso; sin embargo, en muchos casos ocurre todo lo contrario y se rompe el hilo de comprensión del mensaje o en peores casos, la traducción literal llega a convertirse en generadora de mensajes incoherentes o irritantes, tales como los extraídos del corpus:

- *No solo comeramos comida. (Sadece yemek yemeyeceğiz)*[25].
- *La proxima semana yo voy a tu lado.(Gelecek hafta yanına geleceğim)*[26].
- *Estoy trabajando. (Ders çalışıyorum)*[27].

---

[21] Error de un informante del nivel A2.2.
[22] Error de un informante del nivel A1.1.
[23] El alumno ha generalizado el uso del pretérito perfecto como modo verbal único del pasado (error de un informante del nivel A2.2).
[24] Al alumno turco se le dificulta determinar, recordar y aplicar el uso del subjuntivo (error de un informante del nivel A2.2).
[25] Error de un informante del nivel A2.2.
[26] Error de un informante del nivel A2.1.
[27] En una traducción literal: estoy trabajando la lección; en español estoy estudiando. Error de un informante del nivel A1.2.

4.3.1.1.4. Errores de diccionario

Muchos de los alumnos turcos hacen uso de diccionarios o traductores electrónicos encontrados en la Red, por esta razón es común observar errores de este tipo, ya que aún no existe un traductor que arroje traducciones aceptadas, precisas o adecuadas y para el caso de los diccionarios, a veces son muy básicos o no informan adecuadamente debido a las características técnicas de ellos[28]. Para ejemplificar este caso, se presenta el siguiente error extraído del corpus.

- *Frecuente los medios de limones[29]. (Limonların yarısını sık).*
- *...el doctor pueden ver ...eh... ella...[30] (Doktor ona bakabilir).*

4.3.1.2. Errores interlinguales

Es evidente que durante los primeros niveles, los aprendices de lenguas extranjeras hacen uso del sistema lingüístico de su lengua materna o de una segunda lengua para realizar construcciones de formas sintáctica o morfológica. Para describir de una forma adecuada estos tipos de errores, se les clasificarán dependiendo de la categoría gramatical al que pertenezcan.

Artículos determinados: comprender el uso de los artículos en español puede convertirse en un dilema para el aprendiz turco si el docente no sabe determinar la metodología para explicar los usos básicos desde los primeros niveles. Dentro de los errores de interferencia, este fue el más frecuente. Los informantes, en sus producciones tanto oral como escrita, emplean el artículo determinado de igual manera que en su lengua materna, demostrando así que no dominan esta categoría gramatical.

- *Todos días...*
- *Mi casa está cerca de plaza.*
- *Esta en segundo piso.*
- *yo soy la profesora de ingles[31].*

Número gramatical: este tipo de error suele ser muy frecuente en los alumnos del nivel A1.

- *Tengo cinco tatuaje_[32] (Benim beş dövmem_ var).*
- *En la casa hay dos cuarto_ de baño. (Evde iki banyo_ var).*

Con este último criterio se finaliza la clasificación de errores.

---

[28] Una de las posibles causas de este problema es la falta de impresión de buenos diccionarios y la escasez de ellos en las librerías del país.

[29] El aprendiz seguramente buscó la forma imperativa del verbo *sıkmak* (exprimir), en este caso correspondería a la forma del imperativo *sık* , sin percatarse de que esta misma palabra significa a menudo, frecuente en el idioma turco.

[30] El verbo *Bakmak* puede ser traducido como ver, cuidar, buscar, considerar, entre otros.

[31] Yo soy profesora de inglés.

[32] En el idioma turco, cuando al sustantivo le antecede un número cardinal, el sustantivo no declina en número; es decir, no se necesita agregarle al sustantivo el morfema que indica el plural, por tal motivo se considera interferencia de la lengua materna.

CONCLUSIONES

Gracias a esta investigación pudo esclarecerse, describirse y obtenerse un panorama general de los errores verbales en la IL de los alumnos turcos en los niveles iniciales A1, A2, según los criterios descritos en el MCER.

Dentro de los objetivos planteados para llevar este trabajo a cabo, pudo cumplirse cada uno de ellos, logrando analizar, determinar y clasificar los diferentes tipos de errores según los criterios del Análisis de Error. El AE nos ayudó a comprobar las áreas de dificultades que los alumnos turcos presentan en el aprendizaje del español, en cuanto a su sistema de comunicación verbal. Entre las dificultades halladas tenemos: El uso de los artículos definidos, el uso y contraste de los verbos *"ser" y "estar"* y el uso de las preposiciones "*a" y "de",* sin incluir los otros aspectos que de igual manera deberían tenerse en cuenta como áreas de dificultad. Además, podría mencionarse que para una próxima investigación, como meta, podría compilarse con un número mayor de informantes que nos permitiera de alguna manera obtener más información para hallar áreas de dificultad que no lograron evidenciarse en este corpus.

Durante la explicación y la examinación de los errores, se notó que muchas de las dificultades se deben al trato pedagógico, la interferencia de la LM y L2 y otros aspectos como el afán de completar el proceso comunicativo. A pesar de que los idiomas turco y español están distanciados a causa de las familias lingüísticas, los docentes, el plantel educativo y, sobre todo, los alumnos han puesto mucho interés en la cualificación del proceso de enseñanza - aprendizaje. Gracias a este trabajo mutuo se ha podido llegar a las conclusiones que se han expuesto.

Todo este trabajo sirve para reflexionar sobre el hecho de que aún hay mucho más material por investigar no solo en lo que concierne a la interlengua de los alumnos turcos a nivel verbal sino también en otros aspectos pedagógicos que ayuden al docente y a los alumnos que aprenden español como lengua extranjera, en este hermoso país euroasiático y, para los investigadores, la posibilidad de encontrar bases que sustenten y guíen futuras investigaciones.

Para resumir, podría considerarse que los resultados presentados en este estudio no deben ser generalizados, definitivos o aplicables a toda IL. Sin embargo, creemos que se han ofrecido datos interesantes que a todo docente de español como lengua extranjera puede servirle para llevar el proceso de enseñanza aprendizaje en Turquía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Centro Virtual Cervantes. (2017). CVC (Centro Virtual Cervantes). Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado el 25 de junio de 2017 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
- Chomsky, N. (1965). Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge (Mass.). MIT Press, cop.
- Chomsky, N. (1965). Syntactic Structures. Londres: Mouton.
- Consejo de Europa (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Instituto Cervantes.
- Corder, S. P. (1967). The significience of learners' errors. International review Applied Linguistics. (pp.161-170). Recuperado de: http://www.uky.edu/~tmclay/Corder%201967.pdf
- Corder, S. P. (1981). Error analysis and interlanguage. Oxford University Press.
- Fernández, S. (1997): Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera, Madrid: Edelsa.
- Instituto Cervantes. (2008). Plan Curricular del instituto Cervantes. Madrid, Biblioteca Nueva.
- Larsee-Freeman and long. (1991). An introduction to the second language research. London: Longman.
- Martínez, G. P. (2006-2007). El español en Turquía. Enciclopedia del español en el mundo, Anuario del Instituto Cervantes. (pp. 343-346). Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_76.pdf
- Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española (22.aed.). Madrid, España.
- Real Academia de la Lengua Española y Asociación de Academias Americanas (2009), Nueva Gramática de la Lengua Española, Madrid: Espasa Calpe.
- Santos Gargallo, I. (2004): "El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo", en SÁNCHEZ LOBATO, J. E SANTOS GARGALLO, I. (eds) (2004): Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE), Madrid: SGEL, (pp. 391-410).
- Vázquez, G. (1986). "Hacia una valoración del concepto de error", Actas de las I Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera, Ministerio de Cultura, (pp. 151-163).
- Vasquez,G (1999). ¿Errores?:¡sin falta! Madrid: Edelsa.

Introducir el componente fónico en el aula de ELE para niños

Aarón Pérez Bernabeu
Editorial Edinumen

Cada vez más investigaciones avalan que la motivación es un elemento fundamental en el buen aprendizaje de una lengua extranjera (Rodríguez-Lifante, 2015). Un alumno motivado rinde más: aprende más rápido, busca oportunidades de comunicación en más espacios de su vida y sabe diferenciar bien lo que le sirve de lo que no en su proceso de aprendizaje. Nos preguntamos, entonces, ¿qué motiva a un niño no nativo a aprender español? Aquí la cuestión se desplaza al contexto familiar: seguramente ese niño está en una clase porque tiene algún familiar hispanohablante, o ha sido llevado allí en busca de un futuro mejor, ya que hoy en día es patente la relación estrecha que hay entre el conocimiento multilingüístico y el potencial éxito laboral. Al margen de las razones por las que un familiar escoge llevar a un niño a aprender español o se hace obligatorio en el colegio en el que este aprende, lo importante es centrarnos en por qué un niño no nativo debe o puede aprender otra lengua al mismo tiempo que adquiere la suya propia.

Aquí entra en juego la eterna disputa entre dos conceptos: aprendizaje y adquisición de las competencias lingüísticas (Krashen, 1987; Centro Virtual Cervantes, 1997). Otros especialistas distinguen entre «adquisición» (control de una regla lingüística) y «desarrollo» (su aplicación en una gran gama contextual) (Alcaraz y Martínez, 1997: 27). La bibliografía sobre este asunto no se pone de acuerdo, pero la creencia popular, aunque no utilice estos términos especializados, argumenta que cuando una persona aprende una lengua extranjera siendo niño, no la aprende, la adquiere y, por lo tanto, se comporta igual en ambas lenguas, es decir, es "bilingüe".

Sin embargo, se piensa que cuando crecemos ya no adquirimos las lenguas, las aprendemos, lo que supone un esfuerzo extra y la frustración añadida de nunca llegar a "sonar como un nativo". Estas creencias sobre el aprendizaje y la adquisición hacen que para los familiares sea preferible la adquisición de una lengua al aprendizaje en el futuro, y tratan, en ocasiones, de anegar de input al niño para que su contexto de aprendizaje sea lo más bilingüe o multilingüe posible, es decir, que desarrolle dos o más lenguas a la vez.

La distinción entre adquisición y aprendizaje recae todavía de manera más profunda sobre la pronunciación, ya que diversos investigadores están demostrando que existen periodos sensibles a nivel neurológico muy tempranos para la adquisición de los sonidos de una lengua (Kuhl, 2010). Esto no significa que los niños no sean capaces de adquirir los sonidos de dos lenguas maternas, sino que se han demostrado distintos tramos de edad en

los que, conforme avanza el tiempo, se pierde la capacidad de distinguirlos con eficacia. Por lo tanto, es evidente que es de vital importancia el momento concreto en el que se inicie el input y el uso de una lengua. No obstante, deben tenerse en cuenta las diferencias entre cómo un niño adquiere su primera lengua (L1) y cómo aprende una segunda lengua (L2), aunque sea en momentos temporalmente paralelos; ya que la L1 se aprende de manera inconsciente en la interacción no planificada, mientras que la L2 se suele aprender en un contexto de instrucción planificada y de manera más consciente (Navarro Romero, 2010: 120-121).

Con ello, queremos evidenciar la necesidad de sacarle partido a las actividades confeccionadas ex profeso para un aprendizaje de L2 dirigido a niños. Sin entrar en cómo aprenden/adquieren mejor los niños, debemos considerar cómo se comporta su cerebro en la adquisición del componente fónico de una lengua que aprenden al mismo tiempo que su primera lengua (Cuetos, 2012: 55). Es imprescindible trabajar la pronunciación de una manera explícita, aunque no cargada de metalenguaje, para conseguir este objetivo.

Es bastante común conocer a alguien que ha aprendido español desde hace años o que vive en un país hispanohablante y, aunque ha conseguido un nivel estructural de la lengua muy adecuado, no consigue hacerse entender del todo por su prosodia o por sus errores segmentales. O se hace entender, pero sus errores fonéticos hacen que conversar con esa persona sea "un suplicio". Esto pone el foco en la importancia de trabajar conjuntamente con la fonética en el aula, siempre a través de elementos lúdicos o imbricados en la práctica comunicativa, con el fin de que sean significativos (Gil, 2012: 35).

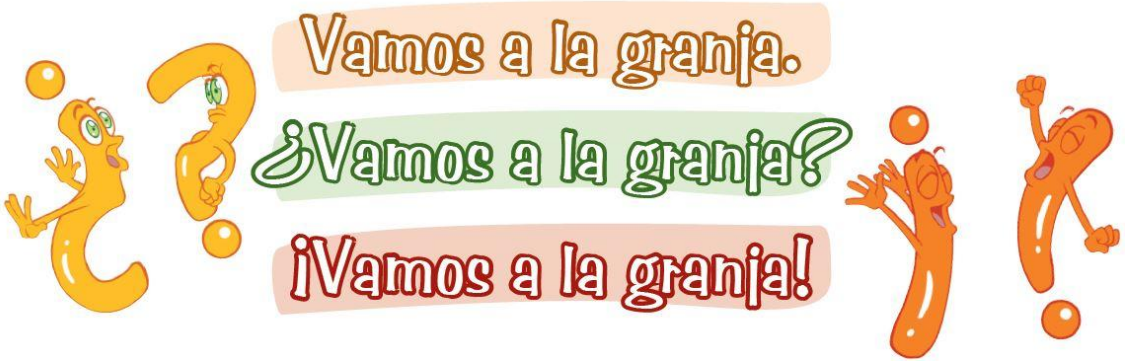
El periodo entre 8 y 12 años de edad es un momento clave, pues es en el que el cerebro se va especializando en el cálculo de estadísticas sonoras. Van perdiendo capacidad de percepción abierta, pero van mejorando en discriminación y corrección: se van categorizando por tramos los distintos aspectos de la fonética y fonología de su lengua. Sin embargo, debemos plantearnos si lo que se busca es un acento nativo o un acento inteligible en los aprendientes. Y en el caso de buscarse un acento nativo, ¿qué nativo? ¿de qué variedad? Como dice Gil (2012:19), «debemos aceptar las distintas modalidades con las que puede pronunciarse correctamente una lengua y, por tanto, distintos modelos de *hablante nativo*». Esto no significa que no deba trabajarse, por tanto, la pronunciación, ya que, podríamos pensar, si no hay un acento único y correcto, cualquiera vale. No es así, ya que el criterio que deberíamos seguir es el de la inteligibilidad y la propia necesidad y aptitud del estudiante: cuál es su meta. Para lograr este objetivo, debemos contar con actividades focalizadas que nos permitan acercar o alejar la atención sobre la que ponemos el objetivo de clase o de curso.

Un buen ejemplo de actividades focalizadas en la pronunciación para niños se puede consultar en la colección *Clan 7 con ¡Hola amigos!*[33] de la Editorial Edinumen. Encontramos fundamentalmente canciones, trabalenguas, actividades de vinculación color-grafía, etc. con los que se busca que el proceso de adquisición fónica se asemeje

[33] La colección *Clan 7* viene acompañada de un curso interactivo desarrollado por la Editorial Edinumen en colaboración con el Instituto Cervantes llamado *¡Hola amigos!*, accesible a través del CD o de la plataforma Eleteca 4.0, gracias al cual se puede fomentar el trabajo autónomo de una manera lúdica y divertida para el aprendiente.

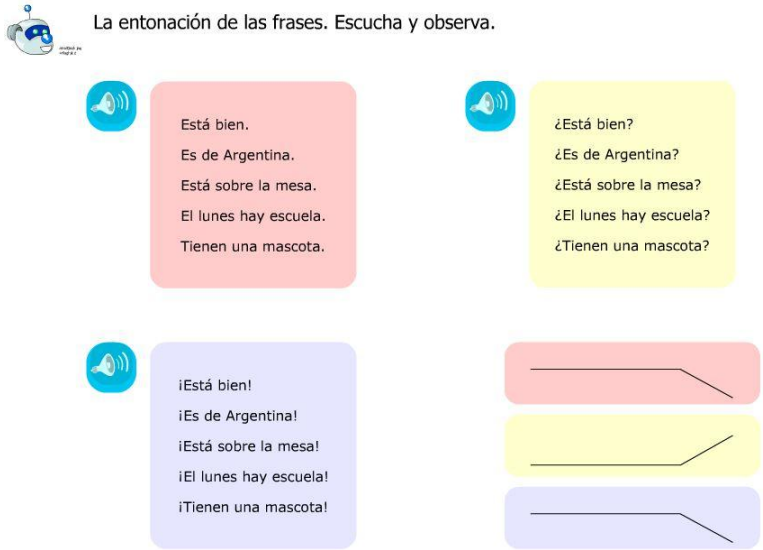
al máximo con el que se llevaría a cabo en su L1: el componente lúdico, el afectivo, la relación con el significado y la alfabetización.

Lo más relevante de estas actividades es que trabajan tanto la prosodia —que aporta la naturalidad que precisan los hablantes para que consigan lo que quieren en el intercambio comunicativo— como los sonidos propios de la lengua que distinguen significado entre unos significantes y otros. Permite, también, la flexibilidad necesaria para adaptar las actividades a las necesidades fonéticas de cada estudiante, ya sea por su lengua materna, por su aptitud, por su atención, etc.



Clan 7, Nivel 1, p. 45

Como se puede contemplar en la imagen, la actividad del nivel 1 de *Clan 7* trabaja la entonación en tres patrones sencillos (aserción, interrogación y exclamación) vinculados no solo a su ortografía, sino también al contexto de la unidad («Unidad 6: ¿Dónde está el caballo?», cuyo contexto de aprendizaje es una granja). De este modo, el profesorado podrá adaptar esta imagen al contexto de aprendizaje que sigue en la unidad, pues está vinculado temática y funcionalmente (a continuación, los estudiantes tendrán que hacer preguntas sobre dónde están ciertos animales u objetos en un cuadrante). Esta cuestión puede ampliarse en el curso interactivo *¡Hola amigos!*, donde hay, como se puede observar a continuación, actividades interactivas para profundizar en la entonación de las frases.



¡Hola amigos!, Nivel 1, Unidad 6, «Mira cómo suena»

¡Hola amigos!, Nivel 1, Unidad 6, «Mira cómo suena»
Actividades de percepción, discriminación y producción

Estas actividades interactivas permiten al estudiante, desde un dispositivo individual, realizar actividades de percepción, de discriminación y de producción, corregibles por el docente y tratables en Praat, un programa que permite visualizar y manipular la onda sonora de sus estudiantes, algo que permite multitud de actividades donde los niños puedan «creativizar» su propia curva melódica y comprender la relación entre lo físico y lo sonoro.

Clan 7, Nivel 2, p. 53

En el ejemplo de la página anterior del nivel 2 de *Clan 7* observamos la presentación de la acentuación a través de una actividad que matiza entre tres tipos de palabras (agudas, llanas o esdrújulas). Aquí no se emplea el metalenguaje y se trabaja en un contexto significativo que trata de repasar actividades cotidianas (y, a la vez, curiosas), un ámbito temático que se presentó en la primera unidad de este nivel. Los estudiantes podrán codificar no solo el aspecto ortográfico, sino también el prosódico, de la acentuación, vinculándola a los distintos colores propuestos para distinguirla.

Clan 7, Nivel 4, p. 21

Y, para terminar, proponemos un ejemplo de actividad segmental (es decir, de los sonidos) del nivel 4 de *Clan 7*. En este caso se trata de un texto real (un poema de Federico García Lorca) sobre el que se pone el foco en la pronunciación, en distintos contextos lingüísticos, de la /ɾ/, vibrante alveolar simple. Así, el profesorado puede trabajar con textos auténticos la aparición de un sonido de manera focalizada y contextualizada y contrastar la diferencia de pronunciación entre la /ɾ/ en posición de ataque complejo (*tend**r**ás*), ataque simple (*quie**r**o*) o coda (*se**r***).

En conclusión, es perceptible la diferencia entre la adquisición de la pronunciación de una L1 y la enseñanza explícita de la pronunciación en el caso de estudiantes de español como segunda lengua. Los resultados corroboran los beneficios de esta enseñanza explícita, tales como compensar las limitaciones fisiológicas del cerebro humano para adquirir la pronunciación de una L2. Con este breve artículo queremos abordar un asunto llevado a las aulas de ELE para niños con el fin de confirmar que la enseñanza explícita de la pronunciación para niños no es baladí y supone un valor añadido al mayor o menor esfuerzo de aprender/adquirir lenguas desde edades tempranas.

Bibliografía

- Alcaraz Varó, E. y Mª A. Martínez Linares (1997): *Diccionario de lingüística moderna*. Barcelona: Ariel.
- Centro Virtual Cervantes (1997): «Adquisición de segundas lenguas». En *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/adquisicion.htm. Consultado el 12/09/2017.
- Cuetos, F. (2012): *Neurociencia del Lenguaje. Bases neurológicas e implicaciones clínicas*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Gil, J. (ed.) (2012): *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*. Madrid: Edinumen.
- Krashen, S.D. (1987): *Principles and practice in second language acquisition*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall International.
- Kuhl, P. (2010): «The linguistic genius of babies». En *TED. Ideas worth spreading*. Disponible en: https://www.ted.com/talks/patricia_kuhl_the_linguistic_genius_of_babies?platform=hootsuite. Consultado el 12/09/2017.
- Navarro Romero, B. (2010): «Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta». *Philologica Urcitana*, vol. 2. 115-128.
- Rodríguez-Lifante, A. (2015): *Motivación y actitudes como variables afectivas en aprendices griegos de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Alicante: Universidad de Alicante.
- Valero, P. (coord.) (2013-2015): *Clan 7 con ¡Hola amigos!* Niveles 1-4. Madrid: Edinumen.

La narración digital colaborativa como estrategia para el desarrollo de competencias en español como lengua extranjera

Mónica Souto González
Universidad del Bósforo

RESUMEN

El presente artículo muestra los resultados de una investigación sobre el uso de la narración digital colaborativa como herramienta para el desarrollo de competencias en la clase de ELE. El estudio se llevó a cabo en un grupo de estudiantes adultos en un contexto de enseñanza no reglada. Los resultados obtenidos muestran que la creación de una historia de manera colaborativa y empleando herramientas digitales puede ser de ayuda en el desarrollo de la competencia lingüística en la clase de español como lengua extranjera. Por otro lado, el trabajo en grupos cooperativos tiene un impacto significativo para la motivación e implicación de los estudiantes, propiciando el aprendizaje entre pares y ayudándolos a desarrollar habilidades metalingüísticas.

Palabras clave: ELE; narrativa digital; TIC; trabajo cooperativo

1. Introducción

Vivimos en sociedades que tienden cada vez más al plurilingüismo, por lo que la necesidad de formarse en idiomas extranjeros es un componente importante en la vida de muchas personas. La decisión de emprender este tipo de estudios está fomentada por motivaciones e intereses que dependen de cada individuo, por ende, es fundamental crear oportunidades de aprendizaje que faciliten la adquisición de una lengua extranjera en base a las aptitudes, estilos cognitivos, personalidad y estrategias de aprendizaje propias de cada cual y adaptadas a los diferentes contextos de enseñanza-aprendizaje.

La enseñanza de ELE en situaciones de no inmersión presenta la dificultad de que el estudiante, por lo general, limita su exposición a la lengua meta a las horas de la clase presencial. Si, además, el contexto es la enseñanza no reglada, el éxito del aprendizaje está fuertemente condicionado por la motivación intrínseca, ya que no hay razones de fuerza mayor -entiéndase la obligatoriedad de completar un ciclo formativo- que hagan al estudiante aplicarse para alcanzar los objetivos que exige el nivel del curso.

En la base del presente trabajo se halla la preocupación personal por encontrar formas de mantener al estudiante "conectado" cuando termina la sesión de clase, involucrándolo en actividades o proyectos que, de forma amena, mantengan su atención no solo en lo que está aprendiendo y cómo, sino también en el grupo, en la interacción con sus compañeros. A partir de esta idea y teniendo en cuenta distintas metodologías innovadoras se elaboró una propuesta didáctica consistente en la creación colaborativa de una narración digital sobre un tema elegido por los estudiantes, que debía incluir los contenidos trabajados durante todo el curso.

2. Marco teórico

Los pilares teóricos sobre los que se fundamenta la investigación son: la incorporación de las TIC en la clase de lenguas, el concepto de narrativa digital y los beneficios de su uso en educación y, por último, el trabajo colaborativo y su implementación en el aula.

2.1. Las TIC en la clase de ELE

El sistema educativo en general se encuentra inmerso en un proceso de cambios e innovación con vistas a adaptarse a las necesidades de una nueva generación marcada por la globalización, el acceso masivo a la información y el uso de las nuevas tecnologías. Se habla de "modelo educativo de la sociedad del conocimiento". En el campo específico de la enseñanza de ELE también existe preocupación sobre qué tipo de metodología aplicar, qué contenidos se deben enseñar y cómo hacerlo, para cubrir las necesidades del aprendiente del siglo XXI, que se desenvuelve en un mundo multicultural. En la clase de ELE de nuestros días el manual es solo una parte del aprendizaje, en el que también intervienen -y cada vez más- otros elementos como ordenadores, pizarras digitales, tabletas y teléfonos inteligentes, que permiten acceder a contenidos, profundizar y poner en práctica lo que se aprende de una forma más dinámica y motivadora.

El "Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación" (MCER), marca como objetivo educativo prioritario la preparación para la ciudadanía democrática, otorgando especial importancia a "Propiciar métodos de enseñanza de lenguas modernas que fortalezcan la independencia de pensamiento, de juicio y de acción, combinados con las destrezas sociales y la responsabilidad social" y se enfatiza "el valor de promover el desarrollo de enlaces e intercambios educativos y de explotar todo el potencial que tienen las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información" (MCER, 2011).

En referencia a las razones que justifican el uso de las TIC en la clase de lenguas, Trujillo (2007) señala que la incorporación a una sociedad con destrezas tecnológicas y de manejo de la información, supone una marca de alfabetización añadida a la capacidad de leer y escribir textos, por lo que el uso de las TIC en el aula puede contribuir de manera efectiva a la educación para la vida en la sociedad de la información. Además, las TIC permiten un aprendizaje de las lenguas constructivista y centrado en el estudiante, con utilización integrada de las

destrezas comunicativas y que hacen posible la aplicación de un enfoque plurilingüe gracias al valor multilingüe de la red. También menciona el valor de Internet como fuente de textos auténticos que el docente puede enriquecer con elementos gráficos y sonoros de apoyo al texto escrito. Señala que las TIC facilitan el trabajo cooperativo gracias a herramientas como wikis, podcasts, blogs o plataformas de enseñanza virtual, que permiten diferentes niveles de interacción entre estudiantes, con el tutor y con los textos. Por último, menciona la cantidad ingente de información a disposición de los usuarios, que exige una capacidad crítica, tanto para la selección de materiales de calidad como para el análisis ideológico y axiológico y sostiene que el mejor entorno para el desarrollo de esta capacidad crítica es la escuela y el contexto de aprendizaje de lenguas (Trujillo Sáez, 2007).

Según Fernández et al. (2012), la denominada web 2.0 ha cambiado radicalmente el panorama de lo que ofrecen las TIC para la didáctica de las lenguas. Permite el acceso a documentos reales y actuales sea para uso didáctico o recreativo, en diferentes formatos (texto, audio, vídeo) facilitando el diseño de actividades significativas y la creación de oportunidades de aprendizaje. También facilitan la comunicación y la interacción a través de herramientas de videoconferencia, mensajería o chat que pueden emplearse para entrar en contacto con hablantes nativos en cualquier lugar, ampliando el espacio de clase al mundo real.

La bibliografía analizada presenta algunas diferencias en la temática (algunos trabajos están centrados en herramientas, otros en el desarrollo de competencias) pero hay un planteamiento que los acomuna. Todos los autores coinciden en que "no tiene sentido hablar de las TIC en la enseñanza de lenguas sin una visión científica basada en la didáctica de lenguas" (Simons, 2010). Para que la implementación de las TIC en la clase de ELE sea eficaz, deben confluir tres tipos de conocimientos (Fernández et al., 2012)[34]:

- El conocimiento de los contenidos de las materias lingüísticas.
- El conocimiento de la didáctica de las lenguas.
- El conocimiento de los recursos y las herramientas más eficaces para la enseñanza de las materias lingüísticas.

2.2. Narrativa digital

Jenkins y Gravestock (2014) sitúan los orígenes de la narración digital en los trabajos pioneros llevados a cabo por Dana Atchley y Joe Lambert, surgidos como reflejo de la creciente accesibilidad a la tecnología, además de un cambio cultural que hizo que los consumidores se convirtiesen en productores, que se mantiene hasta nuestros días. Inicialmente el uso de la narración digital se centraba en la creación de historias personales, archivos de historias digitales, historias conmemorativas, historias vocacionales, historias educativas e historias en medicina y salud (Jenkins & Gravestock, 2014), citando a McLellan, 2006. En la actualidad, el uso de la narración digital se ha expandido a muchísimos más ámbitos y su uso extensivo en educación ha llevado a identificarla como una pedagogía social que aborda el aprendizaje como un proceso colaborativo (Jenkins & Gravestock, 2014).

Existen varias definiciones de narrativa digital. Para Robin (2006) se trata de "…la idea de combinar el arte de contar historias con una variedad de multimedia digital, como imágenes, audio y vídeo". Para Rodríguez (2006) es importante distinguir entre narración cotidiana y narración de ficción o poética y define el relato digital como un nuevo género consistente en un objeto virtual capaz de poner en dinámica las dimensiones técnicas y estéticas. La narración digital según Rodríguez y Londoño, "por su propia naturaleza, en evolución y cambiante, es difícil de definir (…) parecen una colección de mensajes o discursos en soporte digital que comparten el tener una estructura narrativa (algo redundante)" (Rodríguez Illera & Londoño Monroy, 2009). Estos autores identifican dos tipos de relato en cuanto a interactividad. Los tradicionales, que cuentan con un único creador y una trama lineal. No pueden cambiarse o modificarse por lo que, por su esencia, no son interactivos. El segundo

[34] Propuesta adaptada del modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), disponible en http://www.tpack.org/

tipo se refiere a relatos que no están preconcebidos desde el inicio, por lo que su trama puede no ser lineal ni cronológica. El usuario puede modificarlos convirtiéndose en autor. Todas las anteriores definiciones pueden resumirse en la de la *Digital Storytelling Association*:

> *"Digital Storytelling es la expresión moderna del arte antiguo de la narración. A lo largo de la historia, la narración se ha utilizado para compartir conocimientos, sabiduría y valores. Las historias han tomado muchas formas diferentes. Las historias se han adaptado a cada medio que ha surgido, desde el círculo de la fogata a la pantalla grande y ahora a la pantalla del ordenador"*[35].

Diversos autores señalan las grandes ventajas de incorporar la narrativa digital en la educación. En primer lugar, en los diferentes estudios sobre el tema, destaca su valor como mecanismo para generar motivación y promover la implicación personal (Matthews-DeNatale, 2008) (Reinders, 2011) (Robin, 2006), (Rodríguez Illera & Londoño Monroy, 2009) (Tsou, Wang, & Tzeng, 2006). Además, como forma de alfabetización digital para el desarrollo del sentido crítico y la toma de decisiones sobre las formas de representación y expresión más adecuadas para lo que se desea transmitir (Robin, 2008) (Rodríguez Illera & Londoño Monroy, 2009). También, su utilidad en la práctica de conceptos o para el anclaje de conocimientos (Reinders, 2011) (Robin, 2006) (Rodríguez, 2006) (Tsou, Wang, & Tzeng, 2006). Los estudios también indican que la creación de historias digitales contribuye al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, ya sea en la lengua nativa o en la extranjera (Rodríguez Illera & Londoño Monroy, 2009) (Rodríguez, 2006) (Tsou, Wang, & Tzeng, 2006).

Como limitaciones o dificultades en el uso pedagógico de la narrativa digital, se señalan la importancia de un cierto grado de conocimiento técnico y la necesidad de destinar gran cantidad de tiempo a la actividad, tanto en la organización de la misma como en la creación de la historia (Reinders, 2011) (Tsou, Wang, & Tzeng, 2006).

2.3. Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo (AC) "surge en EEUU a lo largo del siglo XX como un revulsivo contra la concepción educativa predominante, que ponía énfasis en el individualismo (se forma al aprendiz en destrezas individuales), la memorización (sin razonamiento ni reflexión), la competición (cada aprendiz es evaluado en comparación con el resto de compañeros, los mejores reciben premios), la búsqueda de objetividad (con test de elección múltiple, corrección automatizada, evaluación con relación a una norma estándar), etc." (Cassany, 2004).

Para Johnson et al. (1999), "el aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás" (Johnson et al., 1999). Estos autores clasifican los grupos de aprendizaje en tres categorías:

- Grupos formales: funcionan durante un período que puede ir desde varias horas hasta varias semanas.
- Grupos informales: duran desde unos pocos minutos hasta una hora de clase.
- Grupos de base cooperativos: funcionan a largo plazo y son grupos de aprendizaje heterogéneos, con miembros permanentes.

Además, dan indicaciones sobre cómo lograr que la cooperación funcione bien nombrando cinco elementos: interdependencia positiva; responsabilidad individual y grupal; interacción estimuladora; enseñanza a los estudiantes de algunas prácticas interpersonales y grupales imprescindibles; evaluación grupal. Como resultados de la aplicación del trabajo en cooperación, señalan mayores esfuerzos por lograr un buen desempeño, relaciones más positivas entre los alumnos y una mayor salud mental (fortalecimiento del yo, sentido de la propia identidad y capacidad de enfrentar la adversidad y las tensiones, entre otras).

Rué (1998) enumera una serie de funciones para el desarrollo de la cooperación al interno de un grupo:

[35] Definición recuperada del libro "Digital Storytelling", Matthews-DeNatale, 2008 y traducida por la autora de este trabajo.

- Ponerse de acuerdo sobre lo que hay que realizar.
- Decidir cómo se hace y qué va a hacer cada cual.
- Realizar los correspondientes trabajos o pruebas individuales.
- Considerar cómo se complementa el trabajo; ejecutar individualmente cada una de las partes, a medida que se van analizando las diversas realizaciones, en función de criterios preestablecidos, bien por el profesor, bien por el propio grupo.
- Valorar en grupo los resultados, en función de los criterios asumidos o explicitados con anterioridad.

2.3.1. Escritura cooperativa

Para la realización de un trabajo de composición en cooperación se dan situaciones que reflejan las características del aprendizaje cooperativo, puesto que hay distribución de roles que necesariamente se complementan (autor, lector, corrector de la gramática) para el conseguimiento de los objetivos de la tarea. Las tareas cooperativas de aprendizaje en discurso escrito tienen las siguientes características (Cassany, 1999):

- Cada componente del equipo asume "responsabilidades" diferentes y complementarias, y puede actuar, en consecuencia, como "experto" para el resto del equipo y construir "andamiajes".
- Las actividades tienen "interdependencia positiva" y esto hace que cada miembro esté motivado en ayudar a los compañeros, lo que no ocurre en redacciones individuales donde "lo que escribe un aprendiz no tiene incidencia en el aprendizaje de sus compañeros" y tampoco en la redacción competitiva, "en la que ayudar al compañero puede significar que su texto sea más valorado que el propio".

El mismo autor enumera una serie de procedimientos que pueden ayudar a los equipos a crear interdependencia positiva (Cassany, 1999): establecer calificaciones colectivas, consistentes en que la nota final sea el promedio de las calificaciones de todos los miembros del equipo; valorar positivamente las ayudas que cada miembro ofrece a sus compañeros de equipo; emplear la evaluación formativa durante el proceso, a partir de encuestas y formularios de auto y heteroexploración, porque "permiten incrementar la conciencia y la responsabilidad del grupo y de cada uno de sus miembros, además de mejorar sus destrezas sociales de comunicación".

Camps (1998, citada por Cassany, 1999) argumenta que, en la composición, el trabajo cooperativo aporta los siguientes beneficios:

- Permite verbalizar los problemas de la composición, hacerlos conscientes y resolverlos cooperativamente.
- Favorece la capacidad de hablar sobre la lengua.
- Permite distribuir entre compañeros la carga cognitiva de la producción textual, ya que asume una parte de esta carga al adoptarse roles diferentes.

3. Diseño de la investigación

3.1. Método

Para realizar este trabajo se adoptó una perspectiva interpretativa. Se trata de una investigación cualitativa llevada a cabo mediante el método de estudio de caso exploratorio con observación participante. Parte de los datos se

recogieron a través de entrevistas informales y notas resultantes de la observación directa de lo que sucedía en clase. Además, se aplicó una encuesta en la que los estudiantes evaluaron la actividad realizada.

La investigación es un primer intento de búsqueda de soluciones a problemas que se presentan en un contexto muy concreto: las clases de ELE de frecuencia semanal que ofrece el Instituto Cervantes de Estambul. La distancia entre una sesión y otra y el hecho de que se trate de enseñanza no reglada, hace difícil mantener a los estudiantes implicados más allá del momento de la clase y esto se traduce en una alta tasa de abandono, especialmente en los niveles iniciales. Por lo tanto, el criterio para la selección de los estudiantes fue: adultos participantes en un curso presencial de ELE en el Instituto Cervantes de Estambul, de nivel inicial de frecuencia semanal.

3.2. Problema

El problema de partida de esta investigación es encontrar maneras alternativas a los deberes tradicionales para lograr que estudiantes de un curso de ELE en la enseñanza no reglada se mantengan vinculados al aprendizaje y práctica de la lengua meta entre una sesión de clase y otra. En lo concreto, se ha planteado la siguiente pregunta: ¿La creación de una historia digital de forma cooperativa, fuera de la clase presencial, puede ayudar a los estudiantes de ELE al desarrollo de competencias en la lengua meta?

3.3. Objetivos generales

Analizar si la narración digital cooperativa puede ser una herramienta válida para la práctica activa de la lengua objeto de aprendizaje fuera de la sesión de clase. Además, comprender los fenómenos que acompañan la puesta en práctica de la propuesta didáctica, que incluye dinámicas de aprendizaje cooperativo y uso de las TIC.

3.4. Cuestiones de investigación

- ¿Qué impacto tiene el aprendizaje cooperativo en el desarrollo de la afectividad y el espíritu de grupo?
- ¿Cómo incide la actividad de creación cooperativa de una historia digital en la motivación e implicación de los estudiantes?
- ¿De qué manera la inclusión obligatoria de los contenidos lingüísticos del curso convierte la actividad de narración en una oportunidad de práctica?
- ¿Qué impacto tiene la interacción entre estudiantes de diferente nivel de competencia, en el desarrollo de estrategias para aprender a aprender de los otros?

Con este estudio se esperaba demostrar que el trabajo colaborativo tiene un efecto positivo en las dinámicas de grupo, creando un ambiente afectivo en el que los estudiantes se sienten más cómodos para aprender, como sostienen autores como Johnson, Johnson, & Holubec (1999), Kagan (1999). Al mismo tiempo, que la creación conjunta de una historia digital es un factor motivador que resulta en una mayor implicación por parte de los estudiantes y que, además, el hecho de tener que incluir en la historia digital los contenidos que se están trabajando en el curso, les permite practicar y profundizar en la materia, como se indica en trabajos de Di Blas et al. (2009), Frazel (2010), Reinders (2011) y Socas y González (2013), entre otros. Por último, se quería demostrar que la redacción en cooperación entre personas de diferente nivel de competencia ayuda a desarrollar estrategias de aprendizaje entre pares, pues, como argumenta Cassany (1999) en situaciones de interdependencia positiva los miembros están motivados para ayudar a sus compañeros.

3.5. Caso de estudio

El estudio se realizó en un grupo de estudiantes de ELE del Instituto Cervantes de Estambul, en el período del 14 de enero al 1 de abril de 2017. El grupo estuvo formado por 13 alumnos -5 mujeres y 8 hombres- de edades diferentes, en contexto de no inmersión y enseñanza no reglada.

Para poder desarrollar la investigación, a los estudiantes se les asignó como tarea la creación de una historia de forma cooperativa, organizados en pequeños grupos de tres o cuatro estudiantes y utilizando herramientas digitales. Aunque se facilitó una lista de sugerencias, a los estudiantes se les dio libertad a la hora de escoger la herramienta para la creación del producto digital.

3.6. Técnicas de recogida de información

Para la recogida de información se usaron técnicas de naturaleza cualitativa, más exactamente, entrevistas informales a todos los participantes y observación participante de la profesora a lo largo de todo el proceso, documentada a través de un diario. Además, se obtuvieron datos mediante una encuesta a la que respondieron los estudiantes al finalizar la actividad didáctica.

3.7. Formación de los grupos de trabajo

3.7.1. Formación de los grupos

Para escoger a los componentes de cada grupo, se eligió la modalidad de interacción entre pares (Tudge, 1994, citado por Carrió, 2007), consistente en integrar a individuos con distintos niveles de aprendizaje para que colaboren entre ellos, con el profesor actuando como mediador. El criterio principal para la formación de los grupos fue el nivel de desempeño académico y con el objetivo de crear un ambiente de trabajo productivo, se prestó atención a que en cada grupo hubiese estudiantes con mayor disposición para ayudar y otros más necesitados de ayuda. "El aprendizaje cooperativo (…) es particularmente necesario en las aulas en las que los alumnos presentan una gran diversidad en sus niveles de desempeño, ya que puede ayudar a lograr que esa diversidad se convierta en un recurso, en vez de en una dificultad" (Slavin, 1999). También se tuvo en cuenta que el grupo fuese heterogéneo en cuanto a edades y género, intentando alcanzar una distribución equilibrada entre estudiantes más experimentados y otros más jóvenes y entre hombres y mujeres. Los grupos compuestos por estudiantes con diferentes rendimientos y distintos intereses permiten que los alumnos tengan acceso a diversas perspectivas y métodos de resolución de problemas y producen un mayor desequilibrio cognitivo, necesario para estimular el aprendizaje y el desarrollo cognitivo de los alumnos (Johnson et al., 1994).

4. Discusión y resultados

Teniendo en cuenta el análisis de las diferentes entrevistas, la observación de las actitudes y comportamiento de los estudiantes y el resultado de las actividades de evaluación realizadas durante el curso, se podría concluir que la creación de una historia digital cooperativa fue útil para el desarrollo de algunas competencias en ELE, aunque no exactamente de la forma que se esperaba al inicio de la investigación.

Una de las cuestiones de investigación se centraba en comprobar qué impacto tiene la interacción entre estudiantes de diferente nivel de competencia en el desarrollo de estrategias para aprender a aprender de los otros. Los resultados de la observación por parte de la profesora indican que dos de los estudiantes que empezaron el curso con más dificultades, adoptaron los sistemas de estudio de los "líderes" del propio grupo, haciendo pequeños resúmenes en sus cuadernos, listas de palabras nuevas con su traducción y frases de ejemplo de uso. En otros dos grupos, los estudiantes no adoptaron totalmente sistemas de estudio, pero sí desarrollaron confianza en los conocimientos de los compañeros, lo que los llevó a abandonar el hábito de recurrir al profesor como fuente única de respuestas correctas. El resultado más destacable de este intercambio entre pares es que todos los estudiantes adquirieron habilidades metalingüísticas en mayor o menor medida, lo que coincide con algunas de las ventajas del trabajo cooperativo, señaladas por Camps (1998) citada por Cassany (1999). Se trata de un aspecto de extrema importancia, puesto que ampliar el conocimiento declarativo o explícito sobre el funcionamiento del idioma contribuye enormemente al desarrollo de la conciencia lingüística. Durante el desarrollo del curso, se notaron los progresos que hicieron los estudiantes a la hora de hablar del español utilizando el español. Hacia el final del curso todos eran capaces de dar explicaciones al resto del grupo sintetizando conceptos, relacionando funciones y estructuras y empleando el metalenguaje, un hábito que

empezó con la creación conjunta de la historia y que se mantuvo con el trabajo en grupos cooperativos hasta el final del curso. De todos modos, llama la atención que los estudiantes no tenían plena conciencia de este progreso. En las entrevistas, algunos -los que partían con un nivel de desempeño más alto- declararon no haber aprendido mucho de sus compañeros, pero que haberles enseñado algo los había ayudado a mejorar su propio conocimiento, mientras que los estudiantes clasificados en las categorías de desempeño medio y bajo sí que manifestaron haber aprendido de sus compañeros. En todos los casos, relacionaron el aprendizaje exclusivamente con contenidos gramaticales o de vocabulario. Esto podría explicarse porque, mientras que en las clases sí se usaba en todo momento el español, en el trabajo fuera de la vista de la profesora la mayoría de los estudiantes indica que el español lo usaban solo a veces. Durante la entrevista, explicaron que en todo lo relacionado con la organización del trabajo preferían comunicarse en turco y que el español lo empleaban para lo estrictamente relacionado con la historia que querían contar. Esto último también quedó reflejado en la encuesta final sobre la actividad.

Aunque los trabajos de varios autores señalan el beneficio de incorporar la narrativa digital como herramienta para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, en este estudio resultó que fue el trabajo cooperativo entre estudiantes de diferente nivel de competencia lo que más influyó en el progreso para el uso de la lengua. Esto podría atribuirse a que se trata de estudiantes que tienen un nivel inicial de conocimiento de la lengua meta y que en el momento de crear la historia les faltaban elementos para poder usar el español de manera más efectiva. Se trata de una suposición que requeriría investigaciones sucesivas centradas en este aspecto específico.

Otro de los temas de indagación consistía en conocer qué impacto tiene el aprendizaje cooperativo en el desarrollo de la afectividad y el espíritu de grupo. Como se esperaba, los estudiantes llegaron a establecer interdependencia positiva ya que buscaban el éxito como conjunto, no individualmente, estimulando a y cooperando con los compañeros que presentaban más dificultades para que también destacasen (Johnson et al., 1999). Este resultado se observó en tres de los cuatro equipos y el ambiente de trabajo afectivo se fue extendiendo del grupo a la clase. Los equipos que se formaron con el objetivo de la creación de la historia se mantuvieron a lo largo del curso de manera voluntaria, lo que fue una sorpresa para la profesora, quien pensó que una vez finalizado el trabajo en común los estudiantes volverían a agruparse en clase en asociaciones determinadas por afinidad en cuanto a edad, intereses comunes o amistad previa. En el grupo en el que no se logró el resultado esperado, la responsabilidad puede atribuirse a la actitud de uno de los miembros, que no obstante los esfuerzos demostrados por parte del resto del equipo -y de la profesora- no logró integrarse ni llevar a cabo con éxito las actividades planteadas. Este estudiante no respondió a la encuesta y en la entrevista, resultó que no había participado en la creación de la historia. Por lo tanto, tampoco hizo la actividad de evaluación mediante la rúbrica. Independientemente de su actitud, no sufrió el rechazo de sus compañeros. Al contrario, todo el grupo clase comprendió que se trataba de una persona con problemas de socialización y se hicieron esfuerzos para que siguiera progresando, aunque fue en vano.

En cualquier caso, por las respuestas de la encuesta de autoevaluación, las entrevistas y las observaciones de clase, se desprende que el trabajo en cooperación creó un clima afectivo en clase y desarrolló el espíritu de grupo.

Con respecto a cómo incide la actividad de creación cooperativa de una historia digital en la motivación e implicación de los estudiantes, se encontraron resultados ligeramente diferentes a lo esperado. En la literatura consultada, los autores (Matthews-DeNatale, 2008) (Reinders, 2011) (Robin, 2006), (Rodríguez Illera & Londoño Monroy, 2009) (Tsou, Wang, & Tzeng, 2006) establecen una relación directa entre este tipo de actividad y el aumento de la motivación e implicación. Si bien es cierto que para la mayoría del grupo la creación de la historia digital fue una actividad motivadora, también resulta que no todos se implicaron de la misma manera. En la encuesta para evaluar la actividad, la mitad de la clase indica que una de las personas del grupo trabajó más que el resto. En la autoevaluación, se ve con más detalle la diferencia en la implicación. Además, muchos estudiantes señalaron que fue una actividad difícil y que les llevó mucho tiempo. Lo que los estudiantes mencionaron durante las entrevistas como elemento motivador fue el trabajo de equipo, más que la actividad de narración

digital en sí misma. En pocas palabras, según los resultados no puede decirse que la actividad de narración digital sea un elemento que potencie la motivación y el deseo de involucrarse, pues algunos estudiantes la ven como una actividad difícil y que consume mucho tiempo. Este dato coincide con lo planteado en los trabajos de (Reinders, 2011) y (Tsou, Wang, & Tzeng, 2006), que enumeran entre las desventajas de la narrativa digital la necesidad de destinar ingentes cantidades de tiempo, ya sea a la organización de la tarea o a la creación de la historia.

Como se ha mencionado antes, tres de los cuatro grupos usaron el formato vídeo para presentar su historia y el cuarto grupo lo utilizó para contar solo el final. En tres de los grupos se usó *Powtoon* y en uno *Windows Media Maker*, pero no todos los estudiantes fueron capaces de nombrar la herramienta empleada. Esto hace pensar que solo conocen las herramientas los que se encargaron de la parte de edición. En cuanto al motivo de la elección, hay variedad en las respuestas. Algunos argumentaron que les permitió crear animaciones, otros que la conocían ellos mismos o sus compañeros. Para el 20% de los estudiantes usar la herramienta fue una fuente de distracción del trabajo que tenían que realizar durante una buena parte de la tarea, para el 60% solo en algunas ocasiones. También el 60% señala que la herramienta empleada influyó en la historia y casi todos explican que les sirvió de inspiración. A pesar de encontrar la actividad difícil, casi todos los estudiantes respondieron que les gustó usar la tecnología y el 70 % consideró que el empleo de las TIC era más apropiado para una actividad de narración en cooperación. Los diferentes datos llevan a concluir que para los estudiantes "el aprendizaje de las tecnologías se realiza como medio, pero no como un fin en sí mismo para alcanzar un objetivo más amplio" (Rodríguez Illera & Londoño Monroy, 2009), en este caso, la creación de la historia digital del equipo.

La última cuestión de investigación se centraba en determinar de qué manera la inclusión obligatoria de los contenidos lingüísticos del curso convertía la actividad de narración en una oportunidad de práctica. Como era de esperar y como queda recogido en estudios de varios autores (Reinders, 2011) (Robin, 2006) (Rodríguez, 2006) (Tsou, Wang, & Tzeng, 2006), la creación de una historia digital es una manera de anclar conocimientos. Todos los estudiantes señalaron que al hacer la actividad practicaron lo aprendido en clase, aunque en diferente medida. Además, la mayoría indicó haber aprendido cosas nuevas, aunque casi todos se refieren a vocabulario que no habían estudiado en clase, pero que necesitaron para poder contar la historia. Uno de los grupos -el tres- comentó en las entrevistas que tuvo que estudiar algunos contenidos antes de que se impartieran en la clase porque querían preparar su trabajo con tiempo. También cabe señalar que las diferentes historias creadas les sirvieron de práctica tanto para el grupo que contaba la historia como para el resto de la clase, pues las actividades que seguían la presentación del trabajo comportaban una revisión de lo estudiado en la sesión presencial. Al preguntárseles qué había sido más importante, si contar la historia o practicar la lengua, solo uno de los estudiantes dio más relevancia a la historia. El resto se dividió entre dar la misma importancia a la actividad de narrar y a la práctica, o más relevancia a la práctica.

Queda por determinar cuánto de la práctica realizada en la creación de la historia está reflejada en los resultados finales del curso, pues la narración digital no fue la única de las actividades de revisión de contenidos. Por lo tanto, no puede establecerse una relación directa entre los beneficios de la propuesta didáctica para el desarrollo de los conocimientos relacionados con los contenidos del curso.

5. Conclusiones

Los resultados obtenidos en la investigación dieron respuesta a las distintas cuestiones que se plantearon al inicio de la misma. Respecto al impacto que tiene el aprendizaje cooperativo en el desarrollo de la afectividad y el espíritu de grupo, se encontró que da lugar a que se establezca un clima de trabajo propicio para el aprendizaje, que fomenta la motivación e implicación por parte de los alumnos.

La inclusión obligatoria de los contenidos lingüísticos del curso, convierte la actividad de narración en una oportunidad de práctica, aunque no puede establecerse una relación directa entre la misma y un buen resultado de aprendizaje. Esto se debe a que la creación de la historia es solamente una de las varias posibilidades para repasar los temas de clase que se les ofrece a los alumnos. Sí se encontró que durante la escritura de la narración

los estudiantes aprenden vocabulario nuevo que no estudian en clase, pero que necesitan para expresar las ideas que quieren transmitir.

La interacción entre estudiantes de diferente nivel de desempeño ayuda al desarrollo de habilidades de aprendizaje entre pares. Los estudiantes con niveles de desempeño más bajo aprenden a aprender de sus compañeros, desarrollando por imitación estrategias de estudio que antes no poseían. El resultado más significativo de esta interacción en grupos cooperativos heterogéneos trabajando en interdependencia positiva es que, en todos los casos, aunque en mayor o menor medida, los estudiantes desarrollaron habilidades metalingüísticas, lo que es fundamental para la maduración de la conciencia lingüística.

Por todo lo anterior, se puede concluir que la creación de una historia de manera cooperativa y empleando herramientas digitales, puede ser de ayuda en el desarrollo de la competencia lingüística en la clase de lengua extranjera.

La puesta en práctica de la actividad fue un proceso que dio respuesta a las cuestiones de investigación, pero al mismo tiempo, generó algunos interrogantes. Por ejemplo, en la fase de creación de la historia, se dejó plena libertad a los estudiantes tanto en la distribución del trabajo como en la elección del tipo de producto a presentar y, en consecuencia, de la herramienta a elegir. Como resultado, no todos los alumnos se involucraron de la misma manera y, además, hubo falta de diversidad en los formatos de los trabajos, así que los estudiantes no aprovecharon la oportunidad para conocer nuevos medios de creación de contenidos digitales. Sería conveniente investigar si con un control más estricto de la fase de creación de la historia se hubiese obtenido un resultado diverso.

Bibliografía

- Carrió, M. L. (2007). Ventajas del uso de la tecnología en el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación, 41 (4).*
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura.* Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2004). Aprendizaje cooperativo para ELE. *Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera.* (págs. 11-30). Múnich: Instituto Cervantes.
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación yprácticas educativas mediadas porlas tecnologías de la informacióny la comunicación. Una mirada constructivista. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación, Nº 25*, 1-24. Obtenido de http://www.redalyc.org/html/998/99815899016/
- Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, Nº 72*, 17-40.
- Collazos, C. A., & Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el "aprendizaje colaborativo" en el aula. *Educación y Educadores, Nº 9 (2)*, 61-76. Obtenido de http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v9n2/v9n2a06.pdf
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida.* México: McGraw-Hill.
- Fernández Campos, A., González Mendizábal, I., & Pérez Gómez, M. (2012). Enseñanza de lenguas y TIC. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, Nº 59*, 63-71.
- Goodrich, H. (1996). Understanding Rubrics. *Educational leadership, V. 54 Nº 4.*
- Ibarra Sáiz, M. S., & Rodrígez Gómez, G. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de educación, 359*, 206-231. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4014305
- Iborra Cuéllar, A., & Izquierdo Alonso, M. (2010). ¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo? Una propuesta valorando el proceso, el contenido y el producto de la actividad grupal. *Revista General de Información y Documentación, V. 20*, 221-241.
- Jenkins, M., & Gravestock, P. (2014). Digital storytelling in higher education. *Lifewide magazine*, 44-46.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula.* Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Landone, E. (2004). El aprendizaje cooperativo del ELE: Propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas. *red ELE. Revista electrónica de didáctica. Español lengua extranjera, Nº 0.*
- Martínez Rojas, J. C. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y uso. *Avances en Medición, 6*, 129-134.
- Matthews-DeNatale, G. (2008). *Digital Storytelling.* Boston: Simmons College. Obtenido de https://pdfs.semanticscholar.org/ec53/75342f39c5b7afec5b22bff6177bdedd5bf6.pdf

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Cooperación Internacional. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones / Grupo ANAYA, S.A.
- Pliego, N. (2011). El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural. *Hekademos. Revista educativa digital. Año IV, Nº 8*, 63-76.
- Reinders, H. (2011). Digital Storytelling in the Foreign Language. *ELTWorldOnline.com, 3*. Obtenido de http://files.campus.edublogs.org/blog.nus.edu.sg/dist/7/112/files/2012/07/Digital-Storytelling-in-the-Foreign-Language-Classroom_editforpdf-2jxajft.pdf
- Robin, B. (2006). The educational uses of digital storytelling. *Technology and teacher education annual, V. 1*, 709. Obtenido de http://digitalliteracyintheclassroom.pbworks.com/f/Educ-Uses-DS.pdf
- Robin, B. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into practice, V. 47, N. 3*, 220-228. Obtenido de http://digitalstorytellingclass.pbworks.com/f/Digital%2520Storytelling%2520A%2520Powerful.pdf
- Rodríguez Illera, J. L., & Londoño Monroy, G. (2009). Los relatos digitales y su interés educativo. *Educação, Formação & Tecnologias, V. 2 (1).*
- Rodríguez, J. A. (2006). *El relato digital. Hacia un nuevo arte narrativo.* Bogotá: Libros de arena.
- Rué, J. (1989). El trabajo cooperativo por grupos. *Cuadernos de Pedagogía, Nº 170*, 18-20.
- Rué, J. (1998). El aula, un espacio para la cooperación. En C. (. Mir, J. Castelleiro, T. Castelló, C. I., M. García, A. Jorba, . . . M. y. Torredemer, *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia* (págs. 17-49). Barcelona: Graó.
- Sánchez Godoy, I., & Casal Madinabeitia, S. (2016). El desarrollo de la autonomía mediante las técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula de L2. *Porta Linguarum, Nº 25*, 179-190.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave: evaluar para aprender.* Barcelona: Graó.
- Sanmartí, N. (2007). *Evaluar para aprender.* Barcelona: Graó.
- Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid. (2008). *Aprendizaje Cooperativo. Guías rápidas sobre nuevas metodologías.* Madrid: Servicio de Innovación Educativa (UPM).
- Simons, M. (2010). Perspectiva didáctica sobre el uso de las TIC en clase de ELE. *Marco ELE. revista didáctica español como lengua extranjera, Nº 11.* Obtenido de http://marcoele.com/descargas/11/simons-tic.pdf
- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica.* Buenos Aires: Editorial Aique.
- Trujillo Sáez, F. (2002). Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua. *Publicaciones, Vol. 32*, 147-162. Obtenido de http://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/issue/view/146
- Trujillo Sáez, F. (2007). Enseñar nuevas lenguas en la escuela: L1, L2, LE…, NL. *Revista de Educación, Nº 343*, 71-91.

- Tsou, W., Wang, W., & Tzeng, Y. (2006). Applying a multimedia storytelling website in foreign language learning. *Computers & Education, 47*, 17-28.

Anexos

Tabla 1. *Herramientas sugeridas para la creación de las historias.*

Organizar las ideas	Contar la historia		
	Cómics	Libros digitales	Presentaciones
Bubbl.us Mindomo Popplet Creately	Pixton Makebeliefscomix Storyboardthat	Storybird Creappcuentos Mystorybook	Prezi Genial.ly Emaze Powtoon Goanimate

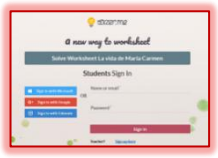
Tabla 2. *Herramientas empleadas por los estudiantes.*

	Powtoon permite crear presentaciones animadas muy atractivas. Se puede trabajar a partir de plantillas o crear desde cero. Se arrastran los distintos elementos que se quiere incluir en la presentación y, además, se pueden añadir pistas de audio. No es muy difícil de utilizar, pero se necesita un cierto período de aprendizaje, especialmente para controlar las transiciones entre escenas.
	Windows MovieMaker es un software de edición de vídeo de Microsoft. Permite incluir transiciones entre escenas, títulos, subtítulos, pistas de audio, entre otros. Es muy fácil de utilizar pues para editar es suficiente arrastrar los elementos que se desea incluir.
	Publitas permite transformar los pdf en publicaciones digitales. Para utilizarla es necesario registrarse y permite un número limitado de publicaciones de forma gratuita.

Herramientas utilizadas por la profesora en las clases

Tabla 3. *Herramientas usadas en la creación de actividades.*

	Los estudiantes utilizaron la versión gratuita de Powtoon, que no permite exportar los vídeos, por lo que para verlos había que hacerlo desde la herramienta y no se podían compartir. Para poder crear las actividades de comprensión se hizo una grabación con Screencast-O-Matic de la proyección desde Powtoon. Esto permitió el trabajo posterior con los vídeos.
EDpuzzle	Se utilizaron los vídeos de los estudiantes para crear "vídeo test" con preguntas para verificar la comprensión lectora. Esta herramienta permite hacer un seguimiento que permite no solo ver quién realiza las actividades, sino cuántas veces necesita ver el vídeo para responder a las preguntas. Esto puede ayudar al profesor a detectar dificultades.

	Se creó una hoja de trabajo para las actividades de comprensión del vídeo del grupo 2 con la aplicación *wizer.me* (http://app.wizer.me/). Esta herramienta cuenta con la opción “auto corregible” que da retroalimentación directa al estudiante al terminar su trabajo.
Kahoot!	Se creó una competición sobre las costumbres en España respecto a las comidas, que es uno de los contenidos socioculturales trabajados en el curso. *Kahoot* es una herramienta de gamificación que permite crear concursos en los que el estudiante responde a las preguntas utilizando su teléfono móvil.
padlet	Los diferentes productos realizados por los estudiantes y las actividades creadas por la profesora se reunieron en un mural de *Padlet*. Se trata de una herramienta muy fácil de emplear en la que se pueden incrustar o cargar diferentes tipos de contenido.

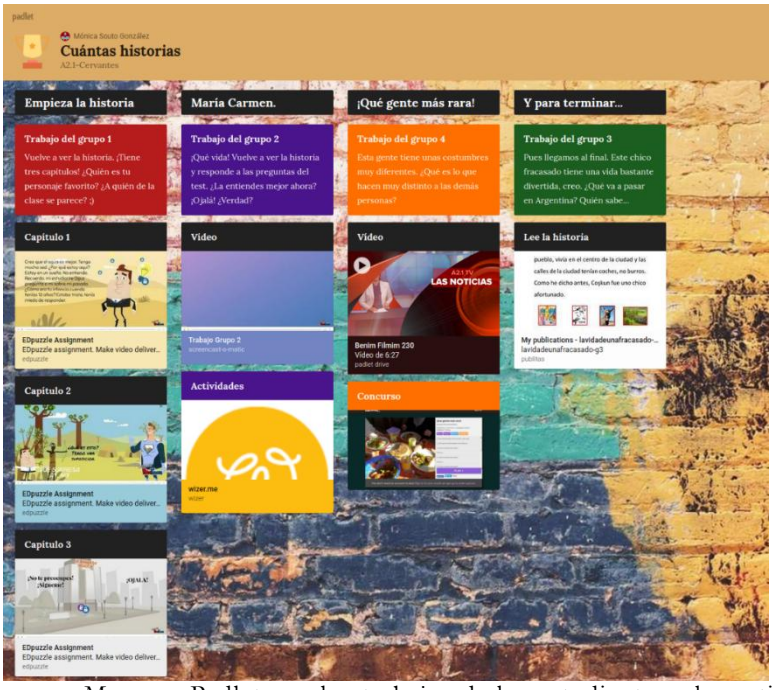


Figura 1. Muro en Padlet con los trabajos de los estudiantes y las actividades.

AUTOEVALUACIÓN

	Siempre	A veces	Nunca
Me sentí a gusto trabajando con mi grupo.			
Usé el español para comunicarme con mis compañeros mientras preparábamos el trabajo.			
Escuché y respeté las opiniones de los otros.			
Me ajusté a mi rol y mi parte del trabajo.			
Me esforcé en realizar correctamente mi trabajo.			
Revisé mi trabajo antes de presentarlo.			
Entregué a tiempo mi parte del trabajo.			
	Mucho	**Bastante**	**Poco**
Practiqué los temas del curso mientras hacíamos el trabajo.			
Aprendí cosas nuevas mientras hacíamos el trabajo.			
Aprendí de mis compañeros mientras hacíamos el trabajo.			
Aporté ideas para la organización del trabajo.			
Aporté ideas para la creación de la historia.			
Me gustó usar la tecnología.			
Estoy satisfecho/a con el resultado que conseguimos como equipo.			

Pienso que, para mi aprendizaje de español, esta actividad ha sido:

Poco útil				**Muy útil**

Figura 2. Encuesta de autoevaluación.

EVALUACIÓN DEL TRABAJO DEL GRUPO

EL TRABAJO EN EQUIPO

	TENEMOS QUE MEJORAR (1)	TRABAJAMOS BASTANTE BIEN (2)	TRABAJAMOS DE FORMA EXCELENTE (3)
Roles	Nadie tuvo un rol claro. Cada uno hizo lo que quiso o lo que pudo.	Teníamos roles, pero a veces unos hicieron las tareas de otros.	Los roles estaban definidos y todos hicieron su parte de la tarea.
Implicación y responsabilidad	Uno de los miembros del grupo no participó ni asumió ninguna responsabilidad.	Aunque todos participamos, una persona hizo la mayor parte del trabajo. La responsabilidad la tuvo una sola persona.	Todos los estudiantes participaron y compartieron por igual la responsabilidad de las tareas.
Resolución de problemas	Solo una persona resolvió los problemas o ayudó a los otros a resolverlos.	La mayor parte del grupo intentó resolver los problemas o ayudó a los otros.	Todos buscaron y sugirieron soluciones a los problemas.
Gestión del tiempo	Todos hicieron su parte con retraso y tuvimos que pedir tiempo extra para entregar el trabajo.	Fue difícil entregar el trabajo a tiempo porque una persona entregó tarde su parte.	No tuvimos problemas. Nadie se retrasó y entregamos el trabajo a tiempo.
Actitud	Alguien del grupo criticó de forma negativa el trabajo de los otros. No apoyó ninguna de las ideas y su actitud afectó el trabajo del grupo.	Las críticas fueron constructivas generalmente, pero no siempre. A veces tuvimos problemas para mantener la actitud positiva.	Todos escuchamos a los otros e hicimos críticas constructivas para mantener la unión. Tuvimos siempre una actitud positiva.

Puntos para el trabajo en equipo: _____ /15

LA HISTORIA

	TENEMOS QUE MEJORAR (1)	TRABAJAMOS BASTANTE BIEN (2)	TRABAJAMOS DE FORMA EXCELENTE (3)
Herramientas / aplicaciones multimedia	Escogimos la herramienta porque solo conocíamos esa. La historia depende totalmente de lo que sabíamos hacer con la herramienta.	Escogimos la herramienta porque nos gustaba. La historia depende parcialmente de lo que pudimos hacer con la herramienta.	Escogimos la herramienta porque es la mejor para contar nuestra historia. La historia no depende de la herramienta.
Edición y elementos multimedia	El trabajo está editado de manera pobre y contiene solo texto. No es visualmente atractivo.	El trabajo está bastante bien editado, pero hay poca variedad de elementos. Es bastante atractivo visualmente.	El trabajo está muy bien editado. Hay variedad en el uso de elementos (contiene texto, audio, imagen...). Resulta muy atractivo visualmente.
Argumento	La historia es muy simple o poco lógica. Es difícil de entender lo que queremos contar.	La historia es bastante interesante, pero tiene fallos en la secuencia lógica. A veces, no se entiende muy bien lo que queremos contar.	La historia es interesante y/o divertida. Tiene una secuencia lógica. Se entiende perfectamente lo que queremos contar.
Contenidos del curso	Incluimos uno de los temas nuevos, pero sin muchos detalles. Solo usamos o la gramática nueva o el vocabulario nuevo.	Incluimos uno de los temas nuevos del curso con bastante detalle. Usamos la gramática, el vocabulario y también un contexto lógico.	Incluimos más de un tema nuevo y combinamos la gramática, el vocabulario y los contextos lógicos entre ellos.
Corrección	No pudimos ver nuestros errores en el primer borrador. Necesitamos la ayuda de la profesora para mejorar.	Corregimos algunos errores en el primer borrador. Para otros errores necesitamos la ayuda de la profesora para mejorar.	Corregimos casi todos nuestros errores en el primer borrador. Solo necesitamos la ayuda de la profesora en cosas muy difíciles.

Puntos para la historia: _____ /15

Figura 3. Rúbrica de evaluación intragrupo

***

EMBAJADA
DE ESPAÑA
EN TURQUÍA

DIRECCIÓN DE PROGRAMAS
EDUCATIVOS