

# CUADERNOS DE RABAT

ENSEÑANZA DE ELE  
EN MARRUECOS

39/2023



Catálogo de publicaciones del Ministerio  
Catálogo general de publicaciones oficiales

**CUADERNOS DE RABAT 39/2023**

**CONSEJERIA DE EDUCACIÓN**

**Coordinación editorial**  
Juan Andrés González González

**Colaboran**

Alaoui Ismaili, Meriam  
Ben Ayad Jouhaina  
Liazid Abdelkader Sabri  
Martínez Redondo Enrique  
Albiach Oneto Isabel  
Martínez Mondéjar María Jesús  
Lomillo Álamo, Florentino

**Consejo Editorial**

González González Juan Andrés  
Baena Gallé Violeta  
Cerezo Jiménez Pablo  
Medina Vaquero, Manuel

**Imágenes portada y contraportada**

Por cortesía del autor, Juan Andrés González González



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Secretaría de Estado de Educación

Dirección General de Planificación y Gestión Educativa

Unidad de Acción Educativa Exterior

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

Edición: noviembre 2023

NIPO: 847-19-172-X (electrónico)

Cuadernos de Rabat

nº 39

2023

Con gran ilusión presentamos la 39ª edición de los **Cuadernos de Rabat** que es la revista de la Consejería de Educación dedicada a contenidos de didáctica y metodología en la enseñanza ELE. En esta ocasión, hemos reunido un total de 6 artículos que esperamos sirvan para seguir creciendo y ofreciendo contenido interesante para los docentes de español lengua extranjera, así como al resto de profesorado de nuestros centros de titularidad en Marruecos.

Comienza esta publicación con un análisis de la importancia de las TIC en las aulas de ELE en Marruecos a cargo de una colaboradora habitual, la profesora Meriam Aloui, conocedora de cómo se enseñan las lenguas extranjeras en los centros marroquíes de enseñanza primaria y secundaria, y por ende, nuestra lengua y cultura española.

Desde la Universidad Mohammed V de Rabat, la profesora Jouhaina Ben Ayad nos trae las conclusiones de lo que ha sido el aprendizaje en tiempos difíciles de COVID, que han tenido especial dificultad en Marruecos y que nos puedan preparar para nuevas eventualidades de carácter similar.

El CE “Jacinto Benavente” de Tetuán nos presenta su proyecto de innovación sobre Inteligencia Artificial, a través de la creación del Aula del Futuro, en el que el nuevo equipo docente quiere seguir apostando por una educación de los nuevos tiempos.

A continuación, Cuadernos de Rabat presenta dos propuestas didácticas para ELE, una centrada en las TIC y sus posibilidades para desarrollar la competencia lectora y la autonomía del aprendizaje basada en alumnos egipcios y adaptado a los marroquíes, por parte de la profesora Isabel Albiach, y otra basada en el trabajo en el aula a través de los cuentos populares, muy interesante para aplicar en los centros de Marruecos en la enseñanza del español y su cultura, que nos trae la profesora María Jesús Martínez.

En la última colaboración de este número hemos querido recoger el testimonio de lo que es la educación bilingüe en nuestros centros de titularidad del Estado español, del IE “Juan de la Cierva” de Tetuán, sobre todo con la incorporación de dos novedosos ciclos formativos de Grado Superior a cargo del profesor Florentino Lomillo, también habitual de nuestros cuadernos.

Como es habitual con cada número no quiero dejar pasar la ocasión para animar a todo el profesorado de español en Marruecos a utilizar esta plataforma para seguir avanzando como comunidad del conocimiento en la mejora de nuestras prácticas en las aulas, lo que sin duda redundará en una mayor eficacia con nuestro alumnado.

Lorenzo Capellán de Toro

Consejero de Educación

# ÍNDICE

**1**

## **REFORZAR EL APRENDIZAJE DE ELE EN EL AULA MEDIANTE EL USO DE LAS TIC**

Por Meriam ALOUI ISMAILI

---

**2**

## **LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE COVID: UN LOGRO O UN LASTRE EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

Por Jouhaina BEN AYAD

---

**3**

## **UN PROYECTO INNOVADOR: LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL ATERRIZA EN EL CE “JACINTO BENAVENTE” DE TETUÁN**

Por Sabri LIAZID ABDELKADER y Enrique MARTÍNEZ REDONDO

---

**4**

## **DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA Y AUTONOMÍA DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS EGIPCIOS DE ELE MEDIANTE LAS TIC**

Por Isabel ALBIACH ONETO

---

**5**

## **EL CUENTO DE HOY**

Por María Jesús MARTÍNEZ MONDÉJAR

---

**6**

## **BILINGÜISMO EN LA FP EN LA ACCIÓN EDUCATIVA EXTERIOR**

Por Florentino LOMILLO ÁLAMO

# Por Meriam ALAOUI ISMAILI

## REFORZAR EL APRENDIZAJE DE ELE EN EL AULA MEDIANTE EL USO DE LAS TIC

Hoy más que nunca, la competencia digital y la tecnología del conocimiento plantean la necesidad de dar mayor prioridad a la pedagogía digital y un cambio en las prácticas educativas. Las TIC en la clase de ELE brindan a los alumnos una mejor oportunidad de desarrollar sus capacidades intrínsecas, acceso a mayor cantidad de información, nuevas vías de comunicación y aprendizaje y para el profesor es un medio para facilitar y mejorar su labor docente integrándola en sus prácticas pedagógicas, lo cual cumple la función fundamental de mejorar la calidad de la enseñanza del español, respondiendo a las demandas de una sociedad tecnológica y en constante cambio. Estos cambios tienen que ver también con la nueva realidad que ha sido impuesta por el surgimiento del contexto postpandemia, ya que la pandemia ha adelantado de 10 a 20 años el proceso tecnológico. Esta nueva realidad im-

plica nuevas formas de enseñar, de aprender y de pensar.

Para Manuel Castells las TIC son el conjunto de herramientas, equipos, infraestructura (redes y medios) y programas informáticos, que permiten la recogida, almacenamiento, tratamiento, difusión y transmisión de la información. Las TIC no son sólo herramientas que aplicar, sino procesos que desarrollar. (Castells 1999, pp 58.).

El uso de las TIC se ha concretizado en este contexto, ya que esta emergencia ha dado lugar, en general, a la suspensión de las clases presenciales y al cierre de los centros educativos en casi todos los países del mundo, con el fin de evitar la propagación del virus, lo cual dio como resultado la aparición de nuevas modalidades de aprendizaje a distancia y la

movilización del cuerpo educativo para salvar el curso escolar.

Sin Internet era prácticamente imposible la comunicación entre docentes y alumnos. Este medio ofreció una oportunidad extraordinaria para el aprendizaje. Sin lugar a dudas, no todos los alumnos pudieron seguir sus estudios a distancia, a pesar de los esfuerzos invertidos, tanto por los ministerios de educación como por los profesores y los padres en el mundo, para mantener informados a todos los alumnos. Aun así, pensamos que la era de la pandemia ha sido un gran desafío y un reto para todas las entidades e instituciones educativas que han adoptado el modelo de educación a distancia y ha demostrado la importancia del uso de la tecnología en la educación.

Los sistemas educativos de todo el mundo se han visto obligados a cambiar radicalmente su forma de enseñanza, lo que ha requerido una rápida adaptación del profesorado a las nuevas herramientas tecnológicas, un replanteamiento de sus métodos de enseñanza y la búsqueda de nuevas formas de mantener la atención de los estudiantes, a través de los instrumentos principales de comunicación: videoconferencias, correos electrónicos, WhatsApp, redes sociales como Facebook, Instagram, foros, chats, Microsoft Teams, etc. Cada uno de estos medios tiene sus ventajas y sus inconvenientes.

WhatsApp es una de las herramientas más conocidas y más usadas en el mundo. Es la forma de comunicación e interacción virtual predilecta de los jóvenes de hoy en día, permi-

te integrar contactos, crear grupos, compartir un número ilimitado de mensajes, archivos de todo tipo, mandar mensajes escritos, mensajes vocales, imágenes, fotografías, etc. y hacer circular informaciones de manera fácil, rápida y eficaz.

La aplicación WhatsApp ofrece muchas posibilidades a los alumnos, permite consolidar lo aprendido, revisar los contenidos estudiados, interactuar tanto con el profesor como con los demás alumnos creando grupos interactivos, mantener contacto permanente con la lengua, guardar un contacto personal y directo con los alumnos, así que permite trabajar dinámicas y desarrollar competencias de forma lúdica, motivadora y divertida.

## **“La pandemia ha adelantado de 10 a 20 años el proceso tecnológico”**

Se recomienda el uso de WhatsApp como complemento de aprendizaje fuera del aula, con el objetivo de consolidar y revisar los contenidos estudiados en el aula. Permite trabajar con los alumnos de forma individual o colaborativa a través de grupos, enviar trabajos escritos corregirlos y compartirlos entre todos. Sin embargo, Esta herramienta tiene sus desventajas, ya que obliga al profesor estar todo el tiempo pendiente de su teléfono para poder responder a las posibles preguntas de los alumnos o resolver las dudas que puedan surgir, aparte de que ciertos alumnos atrevidos pueden no conformarse con mensajes escritos

y utilizarlo para llamar. Así que muchos profesores prefieren evitar este medio y sustituirlo por otro que respeta más su privacidad.

Facebook es otra de las herramientas pedagógicas dinámicas y efectivas que puede trasladar la práctica docente de lo rutinario y tradicional a nuevos ambientes de aprendizaje. En el informe *El español: una lengua viva* (Fernández Vítóres, 2017) se precisa que el español es la tercera lengua más utilizada en Internet y la segunda más presente en Facebook y Twitter, con un número total de hispanohablantes de aproximadamente 143 millones de usuarios efectivos. Es especialmente interesante por su carácter colaborativo, por ser una plataforma de fácil acceso y por ser la actividad de ocio más habitual entre los jóvenes, aunque no sea utilizado siempre como herramienta de aprendizaje. El reto es encontrar la manera de motivar e incitar a los alumnos a utilizar Facebook como nueva forma de aprendizaje.

El espacio Facebook permite contabilizar las aportaciones y las interacciones de los alumnos, permite saber quién ha entrado y cuántos han visionado los contenidos. Es un espacio de diálogo entre profesores y alumnos, en el que los alumnos pueden comentar los contenidos propuestos y expresar si les gusta o no, permite acercarse a los alumnos más tímidos e incitarles a comunicarse y expresar sus opiniones o sus dudas. Además, los perfiles de los alumnos permiten aportar informaciones personales valiosas sobre los alumnos: sus gustos y preferencias, sus centros de interés, sus preocupaciones...

En Facebook, se pueden crear foros públicos, se pueden publicar muchas contribuciones diarias, recibir notificaciones, reacciones o comentarios en el instante de su publicación. Así que enseñar y aprender español a través de este espacio digital se puede considerar muy posible, solo que se debe sistematizar este proceso de aprendizaje. Con lo cual se afirma la idea de que lo aprendido de una forma significativa puede ser retenido durante un periodo de tiempo más largo (González García, 2000). Sin embargo, el uso de Facebook tiene sus desventajas que obligan al profesor a imponer límites de acceso para evitar la intromisión de alumnos intrusos o curiosos, así que revisar continuamente los comentarios y mensajes de los alumnos antes de publicarlos para evitar situaciones incómodas, ya que ciertas personas no lo toman en serio y lo consideran como un simple medio de distracción. Además, las visualizaciones no significan forzosamente que el alumno ha aprendido algo de lo que ha compartido el profesor.

La omnipresencia de Internet y las tecnologías en nuestra vida, ha cambiado sustancialmente los modos de comunicación de la gente, este cambio afectó también al lenguaje y su evolución hacia formas más dinámicas, rápidas y con peligro a ser cada vez más alejadas de las normas impuestas por la Fundación del español BBVA que es una institución normativa que se desarrolla sobre todo en el entorno electrónico y que tiene como objetivo principal impulsar el buen uso del español en los medios de comunicación (Fundeu BBVA, s.a).

En fin, el contacto con las redes sociales, en concreto Facebook, puede contribuir a una enseñanza aprendizaje más efectiva.

Microsoft Teams para educación se define como un centro digital que combina reuniones, contenidos y aplicaciones en un mismo lugar. Los formadores pueden crear aulas de colaboración, conectarse en comunidades de aprendizaje profesionales y comunicarse con el personal de la escuela. Según la enciclopedia Wikipedia Microsoft Teams es una plataforma unificada de comunicación y colaboración que combina chat, reuniones de vídeo, almacenamiento de archivos e integración de aplicaciones. Microsoft Teams ayuda a formar equipos de trabajo y colaborar en la misma plataforma, permitiendo la edición simultánea de archivos, la interacción con “me gusta” y menciones, la creación de notas, el envío de respuestas y la vinculación de páginas web. La experiencia en la plataforma es personalizable gracias a la integración de aplicaciones.

---

## **“Las TIC es la unión y la fusión entre tres tecnologías: la informática, la comunicación a distancia y los medios audiovisuales”**

Esta herramienta ha sido adoptada por el Ministerio de Educación marroquí en la era de la pandemia como solución alternativa a las clases presenciales, aunque eran muy pocos los que pudieron acceder a través de un código

personal e interactuar como los profesores. Esta herramienta tiene la ventaja de usarse para las diferentes modalidades de enseñanza, o sea presencial, semipresencial o en línea. Permite trabajar de manera flexible, es decir desde cualquier lugar y en cualquier momento y permite también trabajar de forma sincrónica y asincrónica, lo que significa que los alumnos después de haber presenciado una clase presencial o virtual, el Microsoft Teams les ofrece la posibilidad de volver a visualizar los contenidos cuando ellos quieren.

La opción de grabar y publicar vídeos en Microsoft Teams favorece la atención a la diversidad, significa que el alumno puede aprender a su ritmo y según sus necesidades y circunstancias particulares y los profesores tienen la posibilidad de comprobar la visualización de los contenidos por parte de sus alumnos.

TelmidTICE es el programa a distancia que lanzó el ministerio de educación nacional. Esta aplicación totalmente gratuita que adoptó el Ministerio de Educación, consiste en compartir clases grabadas y videotutoriales a través de los canales televisivos nacionales y plataformas digitales, así como secciones virtuales interactivas, cuyo objetivo es el desarrollo del aprendizaje educativo. El acceso a la aplicación se puede realizar a través del teléfono móvil, con el fin de permitir al alumnado seguir sus lecciones de manera fácil y continua, dependiendo del momento y el lugar que sean acordes con sus deseos, sus capacidades y su disponibilidad. Entre las materias impartidas por el programa TelmidTICE figura el español

como lengua extranjera, en los tres niveles de la enseñanza secundaria obligatoria. Los temas tratados corresponden a los que figuran en el currículo nacional y las lecciones están bien organizadas, claras y acompañadas de actividades prácticas. Sin embargo, los alumnos no recurren a estos recursos por desinterés o por ignorancia de su contenido y se contentan con lo que se les inculca en la clase.

Así que, la integración de las TIC en la clase es un proceso que requiere reflexión, planificación, coordinación e implicación por parte del profesor para promover el aprendizaje. Se trata de una transformación en la práctica docente e implica generar una innovación educativa, producir cambios en la metodología, en los contenidos y en el tratamiento del alumno como sujeto activo y responsable de su proceso de aprendizaje, con el fin de lograr un aprendizaje significativo.

Las TIC pueden ayudar a mejorar la eficacia y efectividad de la enseñanza, proporcionando a los estudiantes acceso a una gran cantidad de recursos educativos en línea y herramientas de aprendizaje interactivas. Además, el uso de las TIC en el aula puede motivar a los estudiantes y fomentar su participación en el proceso de enseñanza. Las TIC pueden ayudar a mejorar la motivación, el interés y la participación de los estudiantes, así como fomentar el aprendizaje autónomo y colaborativo, ofrecer a los alumnos una gran cantidad de recursos y herramientas para desarrollar habilidades propias como tener un pensamiento crítico y resolver problemas. La integración de las TIC en la clase se debe hacer de

manera adecuada y planificada. Cabero (1998) recogió las características que otros autores califican como representativas de las TIC, entre las cuales citamos:

- La interacción o el intercambio de información entre el sujeto y el ordenador.
- La interconexión o la conexión entre la informática y las tecnologías de comunicación
- La instantaneidad o la posibilidad de usar las redes de comunicación para transmitir información de forma rápida.
- Transmisión de todo tipo de información multimedia: texto, imagen y sonido de manera fácil.
- La innovación y el cambio constante en todos los ámbitos sociales.

Las nuevas tecnologías han de estar conectadas a las redes informáticas, con el fin de crear más posibilidades de acceder a la información. El alumno en la era actual dispone de posibilidades infinitas y de una variedad tecnológica considerable que le permite acceder a recursos e informaciones importantes. Estamos inmersos en la era de los nativos digitales, en la que un alto porcentaje de adolescentes usan diariamente recursos digitales para divertirse o para el estudio personal.

La era de los nativos digitales. Se refiere a la generación de jóvenes que han crecido en un mundo altamente tecnológico y están acostumbrados a utilizar dispositivos digitales y plataformas en línea desde temprana edad. Los nativos digitales se caracterizan por su habilidad para navegar con facilidad en el mundo digital y utilizar las tecnologías de la información y la comunicación de manera flui-

da y natural. Esta generación de jóvenes ha crecido junto con la tecnología y, por lo tanto, tienen una comprensión innata de cómo funcionan las cosas y cómo utilizarlas para resolver problemas y hacer cosas de manera eficiente. La era de los nativos digitales ha traído consigo importantes cambios en la forma en que las personas se comunican, aprenden y trabajan, y han contribuido a la creación de un mundo cada vez más conectado y globalizado, por lo cual integrar las TIC en la enseñanza actual y mezclarlas con el aprendizaje tradicional debe ser una prioridad en el ámbito educativo.

Hoy en día, la tecnología digital predomina y brinda muchos beneficios al sistema educativo, en la cual los docentes han de desarrollar habilidades, actitudes y estrategias que les permitan desenvolverse en determinadas situaciones y enfrentarse a la resolución de problemas y a la toma de decisiones responsables dentro del aula, con el fin de ofrecer una educación de calidad a los estudiantes, así que los docentes han de actualizar regularmente sus conocimientos, autoformarse y autoevaluarse constantemente. Ante estas necesidades, la taxonomía de Bloom constituye un marco referencial que permite fijar de forma clara y concisa los objetivos formativos y los resultados de aprendizaje para evaluar el nivel curricular del estudiante en una determinada área el conocimiento. Fundamentalmente, a través de esta taxonomía los estudiantes adquieren nuevas habilidades y conocimientos, por tal razón se presentan varios niveles cada uno con el propósito de garantizar a los docentes el idóneo aprendizaje de los estudiantes

(Masapanta y Velázquez, 2017). La taxonomía cognitiva de Bloom se divide en seis categorías: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. En el 2001, la taxonomía de Bloom es revisitada, la nueva publicación toma en consideración el criterio de la creatividad como superior a la evaluación dentro del dominio cognitivo. Años más tarde, la taxonomía de Bloom sigue sufriendo cambios con el objetivo de atender a nuevos obje-

---

### **“Trabajar con las TIC es una experiencia mágica y tentadora que merece la pena vivir y repetir”**

tivos, procesos y acciones para las prácticas actuales en las que se incluyen las TIC. Fue Churches (2009) quien actualizó la taxonomía de Bloom para relacionarla con las nuevas realidades de la era digital, con el fin de desarrollar habilidades de pensamiento tales como recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear, que van en orden ascendente desde habilidades de pensamiento de orden inferior hasta las habilidades de pensamiento de nivel superior:

Habilidades de pensamiento de orden superior		Verbos de entorno digital	Actividades
Crear		Programar, filmar, animar, bloguear, mezclar, participar en una wiki, publicar, video-casting, dirigir, transmitir.	Colaborar Moderar Negociar Debatir Comentar
Evaluar		Comentar en un blog, revisar, publicar, moderar, colaborar, participar en redes, reelaborar, probar.	Reunirse en la red Realizar videoconferencias por Skype
Analizar		Recombinar, enlazar, validar, hacer ingeniería inversa, cracking, recopilar información de medios.	Revisar Preguntar Contestar
Aplicar		Correr, cargar, jugar, operar, hackear, subir archivos a un servidor, compartir, editar.	Publicar y bloguear Participar en redes Contribuir Chatear
Comprender		Hacer búsquedas avanzadas, hacer búsquedas booleanas, hacer periodismo en formato blog, usar Twitter, categorizar, etiquetar, comentar, anotar, suscribir.	Comunicarse por correo electrónico Comunicarse por Twitter / Microblogs Mensajería instantánea
Recordar		Utilizar viñetas, resaltar, marcar, participar en la red social, marcar sitios favoritos, buscar, hacer búsquedas en Google.	
Habilidades de pensamiento de nivel inferior			

**Tabla 1: Taxonomía Digital de Bloom. Elaboración propia de Churches (2009).**

Observamos que cada palabra clave en el cuadro se asocia a una acción presente en actividades con recursos digitales. Observamos tareas, actividades y herramientas digitales que los estudiantes pueden realizar en la red usando diversas estrategias cognitivas, aprovechando todos los beneficios que la tecnología puede aportar, como la elaboración de presentaciones, crear contenidos, recopilar información de medios, participar en una wiki, etc.

En la era digital, la taxonomía de Bloom sigue siendo relevante y puede ser utilizada para guiar el diseño de actividades y materiales educativos que fomenten el pensamiento crítico y la resolución de problemas en un entorno digital. Según la taxonomía de Bloom en la era digital, el alumno ya no evalúa la información, sino que crea conocimiento y en ese crear conocimiento hay una amplitud de herramientas que permiten convertir al alumno en creador de objetos de aprendizaje. El alumno en la era digital debe tener una competencia diferente, que consiste en evaluar la informa-

ción y mezclarla, con el fin de crear una nueva información. Además de ordenar las habilidades intelectuales de manera jerárquica, el conjunto de estas habilidades debe acumularse y dominarse en el proceso cognitivo para poder avanzar a un nivel más desarrollado.

TIC es una palabra que está en boca de todo el mundo. Evidentemente las TIC son las tecnologías de la información y de la comunicación, es decir, son todos aquellos dispositivos, elementos y herramientas que nos permiten, tanto profesores como alumnos, adquirir conocimientos, acceder a la información, compartirla y desarrollar la comunicación, a través de los diversos medios tecnológicos que ofrece la red.

Las TIC son la unión y la fusión entre tres tecnologías: la informática, la comunicación a distancia y los medios audiovisuales. Las TIC están en constante evolución y tienen un potencial educativo tremendo. Evidentemente, en la actualidad la digitalización de la información está transformando el tipo de artefactos y herramientas que necesitamos para poder buscar información y comunicarnos y prácticamente, han desaparecido los medios de comunicación analógicos como el radiocasete, las fotografías antiguas, los discos, etc.

Las TIC se han vuelto realmente importantes por los servicios que ofrecen: correos electrónicos, comercio electrónico, descarga de música, información de todo tipo, etc. Las TIC han tomado un lugar importante en todos los ámbitos de nuestras vidas, son innovado-

ras y creativas, hacen que la información sea más accesible y dinámica.

Hoy en día, las TIC forman parte del presente y del futuro de la educación. En el aula, el profesor de ELE puede interactuar con sus alumnos e integrar las TIC en su práctica docente.

El manual escolar desarrolla en los alumnos las habilidades de lectura y escritura, sin embargo, cuando sustituimos el manual por un objeto digital (audio, vídeo, diapositivas, mapas mentales...) los alumnos se interesan, se motivan y se adaptan rápidamente a la nueva realidad y a las características de este nuevo contexto.

El profesor no debe descuidar cualquier novedad que puede acompañar el uso de las TIC en la clase de ELE, porque por lo insignificante que puede parecer aquella innovación, en la mente del alumno puede ser el inicio o el motivo de un nuevo modo de aprendizaje. A veces, en la clase de ELE, los alumnos quieren tomar fotografías de la pizarra, que luego distribuyen en los grupos de WhatsApp. Este acto, se puede considerar una forma de aprendizaje muy sutil, porque permite a los alumnos ahorrar tiempo y espacio, así que les permite a los alumnos un acceso rápido e instantáneo a la información, además de ser una metodología de trabajo colectiva, interactiva y cooperativa, porque puede ser motivo de un debate o discusión entre los alumnos en las redes sociales, logrando así el objetivo meta que es aprender a través de las tecnologías de la información y la comunicación.

Las TIC son además de un medio o un recurso para obtener información, para que los humanos nos comuniquemos entre nosotros mismos a través de medios como el móvil, el correo electrónico, el foro de debate, el chat, etc.

El uso de las TIC no es algo accesorio, porque actualmente las TIC forman parte de nuestra vida diaria y en todo lo que hacemos de forma habitual. Esto afecta a nuestra vida , y tal es así que hay autores que hablan de una sociedad en la que tenemos dos entidades: la entidad física y la entidad virtual y que tenemos que aprender a comunicarnos en estas dos realidades, porque no solo tenemos que aprender a comunicarnos como antes cara a cara en la calle, sino también en las redes.

En el mundo educativo, hay un montón de aplicaciones posibles desde la canción, a portales web educativos, la creación de aulas o espacios virtuales de enseñanza y aprendizaje conocidos como e-learning, las pizarras digitales interactivas, la videoconferencia, la creación de entornos colaborativos de naturaleza virtual para el intercambio de información dentro de redes sociales, los recursos de la web 2.0, software específicamente creados para la educación, y todo el conjunto de material didáctico y educativo en línea distribuido a través de internet.

En el tránsito entre el año final del siglo XX y el comienzo del siglo XXI aparece evidentemente el multimedia, llega internet y es una auténtica revolución para los educadores, en consecuencia, empieza a desarrollarse el con-

cepto de educación a distancia y sobre todo la creación de sitios web específicos a nivel de portales educativos.

La tecnología ha permitido el acceso a materiales muy variados, recientes y que se están renovando constantemente, ha permitido también diversificar los contenidos, compartir la información, favorecer el autoaprendizaje y el aprendizaje colaborativo, identificar las capacidades y necesidades que uno tiene para aprender...

Son muchas las posibilidades que ofrecen las TIC en el ámbito educativo y en la enseñanza de ELE y eso implica que como profesores debemos reflexionar sobre cuáles son los medios que están a nuestra disposición, en qué medida podemos usarlos, cuáles son sus ventajas y también sus inconvenientes o limitaciones.

Se pueden usar aplicaciones en una clase totalmente presencial tradicional, enseñar en línea o a distancia, recurrir a una formación mixta, o sea alternar entre una clase presencial y otra en línea, o utilizar aplicaciones móviles en clases tanto presenciales como en línea.

De hecho, podemos observar cómo se ha venido desarrollando un mundo que gira alrededor de lo que son los soportes tecnológicos que se utilizan y que acercan la enseñanza y la ponen a la disposición del alumno. Estos soportes tecnológicos pueden ser los teléfonos móviles, los ordenadores, las televisiones, los reproductores de música, juegos educativos...

Creo que la mayor ventaja que nos proporcionan las TIC es que no estamos sujetos a un tiempo y espacio determinados. Es decir, que podemos sacar el aprendizaje del aula con todo lo que ello implica. Luego las posibilidades de cada profesor y las combinaciones son prácticamente infinitas, por lo que el futuro de las TIC está ligado al futuro de la educación:

- Generalización de las redes y los recursos digitales en el sistema educativo: casi todos los institutos públicos disponen de Internet y videoproyectores a la disposición de los profesores.

- Web 2.0 (blogs, wikis, redes sociales educativas, repositorios...): una gran variedad de recursos educativos gratuitos, puestos a la disposición de los profesores y de los alumnos.

- La educación a distancia se ha transformado en un nuevo modo de aprendizaje que ofrecen tanto las universidades virtuales como las entidades educativas públicas o privadas a los aprendientes.

Los profesores de ELE debemos acercarnos a las TIC eligiendo las tecnologías que favorezcan la actividad de enseñanza. Hay una clasificación que la han enumerado Pérez Tornero y Pi para definir los distintos perfiles de profesores a la hora de acercarse a las TIC.

- los apóstoles: son aquellos profesores que están totalmente metidos en las nuevas tecnologías.

- los convencidos,
- los pragmáticos,
- los confusos

- los resistentes: es la actitud más contraproducente para los alumnos. Esta actitud tiene ciertamente su origen en el desconocimiento de los docentes en el manejo de herramientas tecnológicas digitales, de ahí viene la resistencia que manifiestan frente a la aplicación de TIC en sus aulas

Esta amplia variedad de actitudes hacia las TIC, impone la necesidad de pensar en un reciclaje profesional y una formación continua para el profesorado, con el fin de poder estar al día y seguir el desarrollo que se produce en la sociedad.

Sin embargo, no debemos dejar de lado otros aspectos que son necesarios, como es el contacto con el alumnado, la motivación, la comprensión de las necesidades y que no todos los estudiantes reaccionan e interactúan de la misma manera, por lo que habrán algunos mucho más receptivos a lo que es las nuevas tecnologías, los nativos digitales, pero también hay que tener en cuenta las personas que tienen miedo al uso de las TIC y avanzar en función del nivel del estudiante y de las necesidades que tiene.

Tenemos que tener en cuenta también en qué medida usamos las nuevas tecnologías y qué momento es el más adecuado

A veces, los profesores que usan las TIC pueden enfrentarse a ciertos problemas y correr el riesgo de perder de vista el contenido, porque la tecnología en el caso de la enseñanza de ELE tiene que estar supeditada al objetivo didáctico. El hecho de disponer de muchos

recursos tecnológicos, no significa que podemos trabajar mejor. Se deben tener en cuenta siempre las necesidades del alumno para una enseñanza significativa.

Los alumnos están inmersos en una gran cantidad de recursos y nuestro papel como profesores consiste en buscar lo útil para nuestros alumnos, tenemos que estar constantemente triando materiales y contenidos y adaptarlos al objetivo didáctico del grupo.

A la hora de elegir las aplicaciones más útiles para nuestros alumnos, hemos de tener presente la edad, el nivel y las necesidades del grupo con el cual trabajamos.

Es imprescindible saber gestionar el tiempo dedicado a la actividad para evitar la desmotivación y el desinterés del alumnado. Las actividades tienen que ser breves y centradas en un tema específico, con el fin de mantener la atención activa.

A la hora de presentar un contenido específico, se debe empezar con una actividad fácil y terminar con una actividad difícil, respetando el principio de gradación. El profesor debe aprender a gestionar situaciones complicadas o superar problemas relacionados con el contenido para poder utilizar las TIC lo mejor posible. Buscar material necesita tiempo, paciencia y dedicación por parte del profesor. Se tiene que explorar el material de antemano y tener previsto todo tipo de complicaciones que puedan surgir como problemas técnicos, corte de luz, sala indisponible...

Los profesores de ELE pueden utilizar las TIC para realizar varios objetivos didácticos, entre los cuales podemos citar la enseñanza de todo tipo de contenidos lingüísticos (gramática, léxico, cultura y pronunciación), la práctica de las cuatro destrezas (leer, escribir, escuchar y hablar), la corrección de tareas, la evaluación, la administración de alumnos, de los materiales, agenda, tablón de anuncios, la creación de grupos de discusión o sistema de pruebas...

**“En una interacción, el componente verbal representa el 35% mientras que el no verbal el 65% restante”**

Las TIC es una fuente inagotable de contenidos y recursos didácticos, sin embargo, tiene desventajas y limitaciones y su uso en la enseñanza de lenguas conlleva ciertos peligros, como la pérdida de la motivación, igual que suele ocurrir en una clase tradicional, escribir y tomar nota para quedarse con una copia de lo que leen, ven, dicen o escuchan, la necesidad de dedicar tiempo y esfuerzos de más para este tipo de tareas y actualizar o modificar los contenidos, la desigualdad de oportunidades, puesto que no todos los alumnos tienen acceso a Internet. Es evidente que Internet es una herramienta valiosa, pero no sustituye la clase tradicional, sino que la complementa.

Las TIC ofrecen a los profesores muchas posibilidades para trabajar de manera eficaz y enriquecer la clase de ELE. Los alum-

nos consideran trabajar con el ordenador como una actividad motivadora, sin embargo, todo este mundo pierde su encanto cuando el alumno pierde el interés por aprender y no se lleva a resultados concretos. Uno de los princi-

pales objetivos de la educación es enseñar al alumno a ser cada vez más autónomo. Trabajar con las TIC es una experiencia mágica y tentadora que merece la pena vivir y repetir.

## BIBLIOGRAFÍA

BLOOM, B. (1990). Taxonomía de los objetivos de la educación. Buenos Aires: El Ateneo.

CABRERO, J. (1998) Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas, en Lorenzo, M. y otros (coords): Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales, Granada, Grupo Editorial Universitario, 197-206.

CASTELLS, Manuel. La Era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura. Volumen II: El Poder de la Identidad. Primera Edición en Español. Siglo XXI Editores, México 1999. Castells 1999, pp.58.

CHURCHES, A. (2009). Taxonomía de Bloom para la Era Digital. Eduteca. Disponible en: <http://www.eduteka.org/articulos/TaxonomiaBloomDigital>

FERNÁNDEZ VÍTORES, David, (2017): El español: una lengua viva. Informe 2017. Madrid: Instituto Cervantes.

Fundéu BBVA, s.a. [en línea]. Disponible en: <http://www.fundeu.es/sobre-fundeu/quienes-somos> [consulta: septiembre de 2023].

GONZÁLEZ GARCÍA, F. M. (2000). Una aportación a la mejora de la calidad de la docencia universitaria: los mapas conceptuales. Pamplona: Servicios de Publicaciones de la Universidad Pública de Navarra

MASAPANTA, S., y Velázquez, J. (2017). Primeros pasos para una mejora en el uso de la taxonomía de Bloom en la enseñanza de la informática. Iberoamericana de Informática Educativa.

TELMIDTICE, [en línea]. Disponible en: <https://telmidtice.men.gov.ma/> [consulta: junio de 2023].

Wikipedia, [en línea]. Disponible en: Microsoft Teams - Wikipedia, la enciclopedia libre [consulta: septiembre de 2023].

**Por la Dra. Jauhaina BEN AYAD**  
**Facultad de Letras y Ciencias Humanas**  
**Universidad Mohammed V de Rabat**

## **LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN TIEMPOS DE COVID: UN LOGRO O UN LASTRE EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

### **INTRODUCCIÓN**

Todo empezó hace 3 años, cuando en enero del 2020, una neumonía desconocida alertó a la Organización Internacional de Salud (OMS) sobre su peligro e hizo que se declarara una emergencia de salud pública de importancia internacional.<sup>1</sup>

La pandemia del coronavirus se impuso de repente, sin que nadie estuviera preparado para afrontarla, ni las potencias más fuertes mundialmente, ni menos aún los países emergentes.

Como consecuencia directa de esta crisis que afectó a toda la humanidad, en nues-

tro país, todos los sectores, de una manera u otra, sufrieron graves consecuencias; principalmente, el sector económico: el turismo y la hostelería; el comercio; y el transporte, pero también otros sectores como la educación, por excelencia.

Como alguien que ha presenciado de cerca todas estas repercusiones, trataré este último campo, el de la educación y la enseñanza.

En efecto, en Marruecos al igual que los demás países, súbitamente y sin previo aviso, nos hemos visto involucrados en un proceso nuevo que se ha implantado con sus pros y sus contras, y al que nos hemos enfrentado con bastante coraje y valentía.

---

<sup>1</sup> El 30 de enero de 2020, el Director General de la OMS convoca un Comité de Emergencias quien concluye que se trata de un caso de emergencia de salud pública de importancia internacional (ESPII). Es la sexta vez que la OMS declara una ESPII desde la entrada en vigor del Reglamento Sanitario Internacional (RSI) en 2005. Véase "COVID-19: cronología de la actuación de la OMS", publicado el 27 de abril de 2020, [en la página Web de la OMS](#).

Partiendo de mi propia experiencia en tanto que profesora en la Universidad Mohammed V de Rabat, así como en otras instituciones, todas testigos de esta pandemia, intentaré analizar una serie de aspectos y cuestiones que atañen las transformaciones que ha sufrido la enseñanza en tiempo de esta crisis, así como el impacto que ha tenido este cambio brusco y radical tanto en los estudiantes como en los docentes. Haré hincapié en las particularidades de los diferentes establecimientos de enseñanza superior tanto privados como estatales de Rabat, tomando el ejemplo de nuestro departamento de Lengua y Literatura Españolas de La Facultad de Letras y Ciencias Humanas, la Universidad Internacional de Rabat, en especial la Business School y, por último, La Escuela Superior de Ingeniería (EMSI), tres instituciones donde imparto clases desde diferentes perspectivas y siguiendo distintos sistemas y métodos tal como lo veremos más adelante.

Desde la declaración del estado de emergencia sanitaria en Marruecos el 20 de marzo de 2020, imponiendo una de las medidas de máxima restricción: el confinamiento obligatorio a partir de las 18 horas, nuestro país, como gran parte de los países del planeta, ha conocido grandes disrupciones en los diversos sectores y en el modo de vida del ser humano.

### LA ENSEÑANZA A DISTANCIA COMO ALTERNATIVA

Tal como hemos señalado en líneas anteriores, una de las áreas más perjudicadas,

aparte de la economía, ha sido la enseñanza que con el cierre total de los centros educativos se ha visto en una situación de crisis frente a la cual se han tenido que tomar soluciones de inmediato, optando por una educación a distancia, llamada también enseñanza on-line o e-learning (término extendido a nivel mundial) y basada fundamentalmente en el soporte digital. Diversas aplicaciones y múltiples plataformas virtuales como Zoom, Go ToMeeting, Teams y Discord entre otras han ido aumentando con el fin de cubrir las necesidades pedagógicas para los diferentes niveles del sistema educativo, así como facilitar la docencia en línea, permitiendo la interacción entre los discentes y los profesores.

La alternativa de la enseñanza a distancia se propuso para paliar la situación y remediar la interrupción categórica de las clases, tal como estaba previsto. Situaciones similares se presentaron en las décadas anteriores, aunque por motivos diferentes. En los años 70, las continuas huelgas y manifestaciones en las diferentes universidades del Reino, principalmente en Rabat y Fez, fueron motivo de un año en blanco. Por otra parte, a principios de los 90, la Guerra del Golfo provocó el cese de clases durante un tiempo determinado.

Esta vez, el caso era diferente, la opción era un modelo de enseñanza innovador. Sin embargo, y como era de suponer, era un concepto reformador muy distinto, ajeno e incluso desafiante para algunos. Lo que se entendía, hasta el momento, por enseñanza a distancia en Marruecos, era muy distinto a lo que se proponía; y optar por esta solución en

un tiempo récord y en una situación de crisis sanitaria resultaría bastante arriesgado.

Por ende, y a pesar de los esfuerzos realizados, el proceso de enseñanza-aprendizaje se enfrentaría a varios obstáculos y dificultades.

Tanto profesores, como estudiantes y padres mostraron una preocupación desmedida respecto al porvenir inmediato de la enseñanza y educación de sus hijos: “What will become of our uneducated children?”<sup>2</sup> fue la pregunta más planteada en todo el mundo.

## 1. DIFICULTADES Y OBSTÁCULOS

En efecto, el confinamiento social obligatorio y las estrictas medidas tomadas por el gobierno - el hecho de no poder salir a la calle y circular excepto con un salvoconducto y solo en un perímetro limitado de donde uno reside - para disminuir el número de afectados y lograr el control de la grave situación, ha generado la presencia de factores psicosociales en los individuos, especialmente en los estudiantes universitarios.

### a-Dificultades de aprendizaje

Su temor ante el peligro que amenaza su vida y la de la humanidad en general, fue motivo de sobra para dar resultados negativos sobre su conducta y psicología: su falta de

concentración y su incapacidad de memorizar; su frustración y aburrimiento; y su desinterés y desganas por continuar los estudios en unas semejantes condiciones fueron bastante palpables. Y, como profesionales del sector, tuvimos que lidiar ante esta conducta.

Las lecciones en línea, no fueron bienvenidas, tanto por su extenso contenido como por su duración. Por otro lado, este modo de enseñanza virtual imposibilitaba, en algunos casos, tener una interacción con los estudiantes. La situación de bienestar en la que se encontraban fue perjudicial y les convirtió en agentes pasivos incapaces de apostar por nuevos retos.

A pesar de que la tecnología es un mundo que les atrae mucho, en aquellos días se convirtió en un handicap. Más desmotivados que nunca, durante los 4 meses de confinamiento, los estudiantes aun conscientes de las dificultades de la coyuntura y de la necesidad de actuar para avanzar, preferían quedarse los brazos cruzados y responsabilizar a los altos dirigentes. En nuestro caso, la pasividad se apoderó de ellos: seguían durmiendo sobre todo si las clases se impartían a una hora temprana; optaban por grabar las clases y estudiarlas posteriormente o consultaban los documentos y ficheros mandados por los profesores, a sabiendas de que su interacción y complicidad eran fundamentales.

Algunos estudiantes de nuestro departamento, a su vez vivieron de manera evidente

<sup>2</sup> “Qué sería de la educación de nuestros hijos” pregunta formulada por los padres en el Informe de “Human Right Watch” titulado “It Feels Like Maybe I Won’t Ever Go to School Again” children, Parents, and Teachers Describe the Impact of Covid School Closures.

esta indiferencia y mostraron poco entusiasmo en seguir estudiando con soporte digital, algunos por voluntad propia, mientras que otros por la dificultad de comprensión y asimilación de los contenidos impartidos. El aula, para ellos era fundamental y estar fuera de aquel espacio habitual era un obstáculo.

Respecto al sector privado, tanto las escuelas superiores y universidades donde el español se imparte como Lengua extranjera y no en tanto que especialidad, como el caso anterior, algunos estudiantes no se conectaban terminantemente, y otros lo hacían solo al comienzo de la clase con el fin de marcar su presencia para evitar problemas administrativos, en el caso de que fuese obligatoria la presencia. Esta actitud no denota que no se interesaban por la asignatura, sino que estaban muy afectados y no se adaptaban a la nueva situación.

Ante esta amarga realidad, los discentes tuvieron demasiadas dificultades para aprender y estudiar en línea.

#### b- Problemas tecnológicos

Paralelamente a estos obstáculos, se añaden los relacionados con el acceso a la red. La dificultad reside en los problemas de conexión y en la carencia del material tecnológico como el ordenador o la tableta. A pesar de sonar sencillo, puesto que hoy día, cualquier herramienta con internet puede servir para comunicarse, en Marruecos no todos los estudiantes poseen aparatos digitales. Por otra

parte, su limitada formación en el uso de las nuevas tecnologías al proceder de zonas rurales frenaba su posibilidad de aprendizaje. Este caso se presentaba especialmente para los estudiantes de nuestra facultad pública y no para los de las instituciones privadas, con mejores recursos económicos y, por ende, mejores oportunidades.

Es de señalar que, en años anteriores, el uso de fuentes digitales era reducido. El empleo de las denominadas TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), se consideraban como herramienta complementaria y de apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, hoy día, el caso es distinto; estamos hablando de las TAC (Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento) como soporte fundamental y principal que requiere concentración e interacción directa y supone un trabajo en equipo que raras veces se ha podido lograr íntegramente.

Las TAC, en opinión de Roser Lozano<sup>3</sup>, “tratan de orientar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) hacia unos usos más formativos”. Suponen el uso didáctico de los mecanismos digitales adaptándose a las necesidades del alumnado. Este fue el caso provocado por la crisis sanitaria, en consecuencia de la cual nos hemos visto obligados a hacer uso de las herramientas en cuestión.

¿Estábamos preparados realmente para trabajar con nuevas tecnologías, novedosos méto-

<sup>3</sup> Lozano, Roser. “De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento”. In *Análisis de tendencia, en información y documentación*, Anuario Think EPI, Barcelona, 2011, V. 5, pp. 45-47.

dos y técnicas y en nuevas circunstancias tan ajenas como los tiempos de COVID-19, nosotros como docentes mayoritariamente pertenecientes a una generación antigua y tradicional frente a la de los estudiantes universitarios joven y moderna?

Obviamente no fue sencillo, fue un reto que se pretendió conseguir, ya que podía llegar a suponer una frustración para algunos siendo una cuestión que por primera vez se veían obligados a enfrentar. El uso de las tecnologías fue, hasta el momento, emparentado con la labor de informáticos. De hecho, muchos docentes se sintieron impotentes e incapaces de impartir clases a distancia puesto que el mundo virtual como señalamos fue una novedad que surgió para facilitar la docencia en línea ante el momento de crisis sobrevenido sin avisar.

Como alternativa, unos optaron por grabar sesiones para su posterior recepción por parte de los estudiantes, otros mandaron las lecciones y tareas por correo electrónico o las colgaron en las plataformas disponibles tales como Classroom.

No obstante, algunos docentes, más capacitados en este ámbito, prefirieron usar los diversos sistemas digitales y aprovechar las propias redes sociales para fomentar su tarea online de manera más creativa y eficiente. Para ellos, el uso de las nuevas tecnologías pasó de ser una opción a una exigencia ya que se convirtió en el canal principal para poder relacionarse y comunicarse con los alumnos tras el cierre de los centros educativos y la suspensión de las clases presenciales.

Pero la cuestión no era esa. No sin razón, muchos académicos y pedagogos tacharon la enseñanza a lo largo de estos últimos años de deficiente. El perfeccionamiento en el aprendizaje de la tecnología era en detrimento de la pedagogía y metodología; pese a los esfuerzos desprendidos, el trecho entre la transmisión y recepción de los conocimientos seguía inmenso. El dominio de las competencias tecnológicas no era suficiente para su uso correcto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, los estudiantes se enfrentaban a otro tipo de obstáculos, esencialmente de tipo técnico. El hecho de no funcionar el micrófono o el no poder unirse a las videollamadas y reuniones suponía algunos impedimentos para seguir las clases y poder visualizar su contenido. Los dispositivos digitales, a pesar de su variedad (ordenadores, smartphones o tabletas) podían estar sujetos a los problemas de conexión ocasionados mayormente por una red saturada.

Este dilema al que se enfrentó tanto el cuerpo docente como los discentes era general a prácticamente todas las instituciones académicas, incluso para las propias universidades pioneras en la adopción de nuevas medidas innovadoras en la enseñanza, fue difícil la puesta en marcha de manera urgente de este modelo educativo plenamente digitalizado.

Todo ello, dejó bastante evidente la complejidad y dificultad que supuso la educación virtual al principio, puesto que muchos de los enseñantes no eran expertos para poder desenvolverse con habilidad al manejar las

diversas plataformas, ni tampoco estaban cualificados y dispuestos para poder impartir una clase a distancia por varios motivos; razones humanas, financieras y de infraestructura impedían su buen desarrollo. En primer lugar, garantizar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje, con las nuevas modalidades exigidas, planteaba una dificultad enorme y un trabajo riguroso; en segundo lugar, en el marco de la digitalización de los cursos, no todos los enseñantes podían beneficiar de recursos económicos suficientes para dotarse de un equipamiento conveniente; y, en tercer lugar, disponer de un espacio apto para impartir la clase en línea constituía un obstáculo evidente.

Por lo tanto, el resultado fue obvio; la ausencia de una planificación anticipada, y la carencia de una formación adecuada y una sensibilización suficiente tanto de estudiantes como de profesores engendró numerosos fracasos.

No obstante, nadie podía considerarse culpable o responsable de ese “fracaso” al optar por la enseñanza virtual en tiempos de pandemia especialmente en un comienzo, cuando lo único que realmente contaba, era hacer frente a ese fantasma que acababa con la vida de los seres queridos.

### c-Efectos físicos y psicológicos

Las medidas profilácticas y preventivas adoptadas desde el inicio de la pandemia, re-

flejadas inicialmente en el aislamiento social, el uso de las mascarillas, los geles hidroalcohólicos y todo tipo de productos de higiene y desinfección, provocó una serie de conductas y trastornos psicosociales en toda la población, pero sobre todo en las personas más vulnerables, entre ellos los estudiantes universitarios.

La Organización Mundial de la Salud OMS, publicó, al respecto, varios informes en los que analiza la salud mental provocada por la crisis sanitaria. En su estudio, prevalecen graves consecuencias como:

- El aumento del pensamiento y comportamiento suicidas;
- El miedo al riesgo de infección;
- La depresión y ansiedad, entre otros.<sup>4</sup>

Todas estas alteraciones las sufrimos en el seno de nuestro entorno universitario. El temor que suscitó la enfermedad entre los estudiantes y el miedo a ser contagiados, provocaba en ellos pánico ante el surgimiento del menor síntoma parecido al del Coronavirus. Por otro lado, la angustia aumentaba por razones como la separación de la familia, la soledad, provocando situaciones extremas que se manifiestan en las perturbaciones de sueño (pesadillas o insomnio) y alteraciones de alimentación (pérdida del apetito o ansiedad por comer). Sin olvidar, el estrés y la frustración junto a la ausencia de ganas por realizar cualquier actividad física o mental.

<sup>4</sup> Salud mental y COVID-19: datos iniciales sobre las repercusiones de la pandemia: [resumen científico, 2 de marzo de 2022, Organización Mundial de la Salud.](#)

A lo largo de este período pude presenciar las mencionadas secuelas que acarreó la grave situación por la que estábamos pasando. En tanto que testigo directo, vi cómo mis discentes sufrían del impacto de la pandemia. La mayoría, lejos de sus seres queridos, tuvo que afrontar esta crisis en soledad. La gran interrogante que se planteaba el Mundo acerca del porvenir de la humanidad en general y de la situación determinada de cada sector era confusa, de modo que aumentaba su agobio y recelo lo que se reflejaba en sus estudios.

El contacto con las plataformas virtuales, demostró que la enseñanza con los métodos propuestos era un verdadero fiasco. El resultado fue adverso a lo que se pretendía. La proposición de tutela sugerida por el gobierno y el ministerio para garantizar un seguimiento del sistema educacional no fue recibida con los brazos abiertos. Los estudiantes dejaron de tener sus hábitos y rutinas, se les prohibió, asimismo, el acceso al aula como espacio físico y se despojaron de las herramientas clásicas de enseñanza, lo que aumentó su decaimiento, desánimo y aburrimiento delante de una pantalla que carecía de alma. Algunos optaron por abandonar las clases, otros hicieron el esfuerzo sin llegar a tener éxito. Sin olvidar el caso de los infectados quienes no podían seguir las clases, primeramente, por su estado de salud y segundo, por el sentimiento de vergüenza que les dominaba. La infección por Covid llegó a convertirse en tabú.

Todos estos problemas en la salud mental de los estudiantes influyeron de manera negativa en su formación académica en tiempos de confinamiento; por eso un aprendizaje

sólido y eficaz en aquellos momentos de pandemia no solo residía en lo cognitivo, sino también en fortalecer el vínculo entre el profesorado y el estudiante, fomentando mensajes de proximidad, de consuelo y sosiego y motivación para retomar ese interés perdido por estudiar. También se optó por adecuar los contenidos de las materias impartidas, así como la manera de evaluar, dejándole un margen de autoaprendizaje.

Como consecuencia, algunas instituciones recurrieron al apoyo psicológico a favor de estudiantes en situación desamparada.

Tras haber examinado los diferentes obstáculos y dificultades que afectaron al sis-

---

**“Como habitantes líquidos de la frontera, las identidades plurales tienen un gran trabajo que gestionar con relación a los vínculos identitarios”**

tema educacional en Marruecos, en las distintas instituciones académicas de enseñanza superior, es de señalar que este modelo de enseñanza, basado en el soporte digital, que surgió como algo innovador para hacer frente a la crisis sanitaria, a pesar de haber sido dificultoso y haberse enfrentado a varias trabas, también tuvo virtudes y ventajas tal como explico a continuación.

## 2. DESAFÍOS Y LOGROS

En efecto, aunque la educación a distancia no debe intentar sustituir a la enseñanza presencial, su imposición ha sido justificada ya

que surgió en tiempos de una emergencia internacional. La pandemia provocada por la Covid-19 y el confinamiento impuesto hizo que se optara por esta modalidad como un prototipo y una alternativa diferente. Por lo tanto, se trata de un nuevo método de enseñar, de formar, de aprender y de educar que no se debe subestimar. Gracias a este modelo, se pudo garantizar la continuidad de la docencia y la enseñanza en la mayoría de los centros educativos e instituciones académicas, aplicando diseños pedagógicos adecuados y utilizando técnicas avanzadas apropiadas a la coyuntura coetánea.

A pesar de las dificultades que planteó ponerlo en marcha, la experiencia fue positiva en varios aspectos gracias a las estrategias emprendidas por las autoridades concernidas. El gobierno marroquí ha emprendido una pañoia de resoluciones decisivas para afrontar este reto.

Nada más anunciada la crisis sanitaria y declarado el confinamiento global en Marruecos, se llevaron a cabo múltiples reuniones entre comisiones de alto nivel para tomar las decisiones necesarias y relativas a cada sector; el sector de la educación fue, sin lugar a dudas, uno de los más afectados. Desde los estudios primarios hasta los superiores necesitaban de una solución perentoria.

En los días inmediatos al cierre, se acudió a la formación del cuerpo docente que se encargaría de emprender la experiencia. Las instituciones académicas fueron dotadas del equipamiento necesario y los departamentos informáticos trabajaron día y noche para

sentar las bases de este proyecto. Fue necesaria la formación del personal, del profesorado y del alumnado. Y para ello, era imprescindible adecuar el uso de la tecnología a las necesidades de cada país. En este proceso de innovación había que ceñirse también a las particularidades de cada institución. Los programas debían de ser encorsetados a la mentalidad y recursos financieros de cada centro.

En el marco de la globalización y conforme a las normas internacionales, el Reino marroquí se aventuró en un proceso de innovación en el sistema educacional. El debate entre los gobiernos y las instituciones concernidas directamente fue fructífero para la toma de decisiones cruciales en la educación y enseñanza de las actuales y próximas generaciones.

En este marco, Marruecos apostó por grandes retos y lo consiguió. Uno de los principales objetivos era “la democratización de la tecnología”, y para ello pactó con distintos organismos para prestar ayuda a los más desfavorecidos, como por ejemplo conseguir que el acceso a las plataformas digitales fuese gratuito. Pero, aun así, el acceso a lo digital no fue logrado al cien por cien, sobre todo en las zonas rurales. Por consiguiente, tuvo que desplegar más esfuerzos para encontrar soluciones más pertinentes tales como la transmisión de clases por vía televisiva.

De este modo y como continuidad a todas las decisiones tomadas a nivel estatal, la experiencia de la enseñanza virtual se concretizó en los diferentes centros educativos. Los diferentes dispositivos utilizados nos permitie-

ron contactar con nuestros estudiantes tanto de la facultad como de las escuelas y universidades privadas, impartiendo clases en vivo y conversando cara a cara con ellos, mediante una cámara web y un micrófono. También tuvimos la oportunidad de enviarles mensajes escritos y compartir ficheros, documentos y enlaces en una sala de chat que todos llevan integrada en sus aparatos. De alguna forma fue la salvación para salir adelante de esta situación caótica. Gracias a ello, numerosos estudiantes pudieron mostrar mayor implicación en los estudios, fomentar su creatividad, desarrollar su autonomía y responsabilidad, así como su autoestima y su confianza en sí mismos; pudieron aprovechar sus conocimientos tecnológicos y ponerlos a favor de la enseñanza.

La enseñanza a distancia supuso también para gran parte de los estudiantes un refugio y un pasatiempo inesperado en una época en la que solo corrían malas noticias. El coronavirus estaba devorando a la humanidad y, por lo tanto, era una buena alternativa para pensar y actuar de manera positiva. Muchos se aprovecharon de la situación y lo vieron como algo positivo.

Otros alumnos también estuvieron a favor de esta docencia online puesto que era el contacto que tenían con sus profesores. Gracias a la tecnología podían seguir aprendiendo y estudiando, aunque no de la misma manera y a pesar de no estar en el aula. La imagen y la voz de sus educadores aliviaban ese aislamiento y encierro debidos al confinamiento y disminuían su angustia. Se sentían consolados y tranquilizados al comunicarse con ellos. En

efecto al utilizar las herramientas digitales a través de los cuales veíamos a nuestros estudiantes y hablábamos con ellos, hemos podido confirmar lo mencionado arriba. Los sentíamos cerca y ellos a nosotros y estábamos juntos haciendo frente a esta crisis.

Esta relación positiva del alumnado con sus profesores ayudó mucho a ambas partes para poder seguir adelante pese a la difícil situación y las graves circunstancias.

Los tiempos de pandemia demostraron que los cambios en el sector educativo eran posibles, incluso cuando se trataba de transformaciones absolutamente radicales no planificadas e inesperadas y ello gracias a los esfuerzos y la dedicación y espíritu innovador de algunos docentes e instituciones y también a la disponibilidad y entrega de ciertos estudiantes e incluso su indiscutible apoyo y ayuda con el manejo de las tecnologías interactivas y las nuevas aplicaciones.

Por otro lado, pudimos ver que la enseñanza a distancia también tuvo ventajas y aspectos positivos en la medida en que permitió a numerosos estudiantes la posibilidad de seguir sus estudios y les proporcionó la oportunidad de acabar sus carreras a pesar de hallarse en otras ciudades y aun después del cierre total de los establecimientos educativos.

En definitiva, la educación virtual en tiempos de la Covid-19, fue la salvación y la solución para afrontar esta plaga con valentía y atrevimiento, probando el soporte digital como una novedad.

## CONCLUSIÓN

Tras este recorrido por la dinámica de lo virtual en la enseñanza, constatamos que, durante el confinamiento, el uso de las tecnologías empujó la sociedad hacia un cambio de paradigma en la vida cotidiana, un cambio que no demostró ser el idóneo para formar, educar y enseñar, pero sí una opción que surgió como solución urgente, adaptándola de la mejor manera posible con el fin de asegurar la continuidad de los estudios y de la docencia.

A guisa de conclusión, hemos de señalar que no fue un reto fácil de superar puesto que el empleo de los recursos digitales no fue completamente una experiencia positiva y eficaz, sino que tuvo impactos negativos tanto sobre los profesores y educadores como sobre los estudiantes. Miedo, recelo, insatisfacción y dudas surgieron a raíz de la adopción de este prototipo de enseñanza. Ahora bien, estos sentimientos fueron disminuyendo poco a poco. Hoy en día, la mayoría estamos implicados, cada vez más, en desarrollar este modelo. Tres años más tarde, esta modalidad está cada vez más ganando terreno, abriéndose paso entre los avances y progresos del mundo. Cuando parece que la pandemia está frenada, el Mundo sigue sumergido en una sindemia y, por lo tanto, es la solución perfecta que no debemos desaprovechar sino, al contrario, tenemos que trabajar juntos para mejorarla y adaptarla a cualquier coyuntura próxima, también a las exigencias de cada uno. La educación en modo presencial no debe de ser la única forma de enseñar. Es primordial, asimismo, ofrecer la oportunidad de estudiar a quienes por varios motivos no puedan acudir al aula. Es el caso de personas con capacidades limitadas, también quienes ejercen una labor profesional y, por último, los que sufren de la escasez de recursos económicos que impide su desplazamiento a los centros educativos en las grandes ciudades.

En el próximo artículo abarcaremos este aspecto contestando a las siguientes preguntas clave.

¿Ha podido el sistema educativo prescindir definitivamente de las clases tradicionales sustituyéndolas por las clases en línea? ¿Hasta qué punto se ha digitalizado la enseñanza y ha reemplazado las clases presenciales y suplantado el aula por la pantalla? ¿Se ha logrado el propósito que se preveía para el futuro? ¿Cuáles son las diferentes modalidades que se han llevado a cabo en la enseñanza después de la pandemia? Y, por último, ¿Cuáles son los pros y los contras de cada una de ellas?

## BIBLIOGRAFÍA

APAZA, P., CYNTHIA, M, SEMINARIO SANZ, ROBERTO SIMÓN, SANTA-CRUZ ARÉVALO, JOHANNA ELENA, “Factores psicosociales durante el confinamiento por el Covid-19 – Perú”, in Revista Venezolana de Gerencia, vol. 25, núm. 90, 2020, Universidad del Zulia, Venezuela

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29063559022> “COVID-19: cronología de la actuación de la OMS”, publicado el 27 de abril de 2020, en la página Web de la OMS. <https://www.who.int/es/news/item/27-04-2020-who-timeline---covid-19>

GARCÍA ARETION, L., - “COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento”. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 24(1), 2021, pp. 09-32. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>

IBARRA MANRIQUE, L.J., - “La educación a distancia y virtual en tiempos de Coronavirus: ¿Generaciones “X” y “Millennials” vs generaciones “Z” y “T”?

Informe de “Human Right Watch” titulado “It Feels Like Maybe I Won’t Ever Go to School Again” children, Parents, and Teachers Describe the Impact of Covid School Closures. (Consultado en diciembre 2022) <https://www.hrw.org/video-photos/interactive/2021/05/17/it-feels-maybe-i-wont-ever-go-school-again>

LOZANO, R. “De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento”. En Análisis de tendencia, en información y documentación, Anuario Think EPI, Barcelona, 2011, V. 5, pp. 45-47.

Salud mental y COVID-19: datos iniciales sobre las repercusiones de la pandemia: resumen científico, 2 de marzo de 2022, Organización Mundial de la Salud. (consultado el 16 de mayo de 2022) <file:///C:/Users/Lenovo/Down%20loads/WHO-2019-nCoV-Sci-Brief-Mental-health-2022.1-spa-1.pdf>



Por Sabri LIAZID ABDELKADER y Enrique MARTÍNEZ REDONDO  
Profesores del CE "Jacinto Benavente" Tetuán

## UN PROYECTO INNOVADOR: LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL ATERRIZA EN EL CE "JACINTO BENAVENTE" DE TETUÁN

### CAMINANDO HACIA EL FUTURO

La inteligencia artificial ha llegado al Jacinto Benavente de Tetuán y lo ha hecho para quedarse. Nuestro innovador proyecto de inglés ha revolucionado la forma de aprender inglés en nuestras aulas. Utilizando la metodología del aula del futuro y mezclando nuestras

dos cosas favoritas (la programación y el inglés), nace este innovador y poco convencional proyecto donde nuestros alumnos/as se acercan al idioma de una manera totalmente diferente y con un nuevo enfoque que pretende dinamizar el proceso de aprendizaje.



En este contexto, el Colegio Jacinto Benavente de Tetuán ha asumido el desafío de liderar el camino hacia un futuro educativo más brillante, transformando las aulas en un espacio donde la tecnología y la colaboración se combinan para dar forma a una experiencia de aprendizaje excepcional. El proyecto “AI Visionaries: Image Recognition Expedition” es una muestra de esta visión vanguardista, donde se promueve flexibilizar los espacios de aprendizaje en combinación con las tecnologías, con el objetivo de emplear metodologías activas para el aprendizaje (INTEF, s.f.).

## SOBRE EL COLEGIO

Situado en el corazón de Tetuán, el Colegio Jacinto Benavente ha sido durante mucho tiempo un faro de educación de calidad. La comunidad educativa aquí se enorgullece de su compromiso con la excelencia académica y el desarrollo integral de sus alumnos/as.

En un contexto multilingüe, los alumnos y alumnas tienen la oportunidad de recibir enseñanzas del sistema educativo español, a la vez que aprenden sobre la cultura española.

En la actualidad, se están implantando metodologías activas e innovadoras que promueven un aprendizaje futurista y adaptado a las necesidades actuales de la sociedad, donde se busca un desarrollo competencial, bilingüe y apoyado en la tecnología y la ciencia.

Una de estas corrientes innovadoras se centra en la inteligencia artificial, cuyo objetivo es la mejora de la colaboración eficaz entre los humanos y las máquinas en la vida, el aprendizaje, el trabajo y el desarrollo sostenible (UNESCO, s.f.).

El presente artículo explora las opciones de la inteligencia artificial en la educación, como una herramienta innovadora y estimulante para el alumnado.

## ¿EN QUÉ CONSISTE EL PROYECTO?

El proyecto es una exploración audaz y pionera de cómo la tecnología puede transformar el aprendizaje y el proceso de enseñanza. Basado en el reconocimiento de imágenes y la inteligencia artificial, este proyecto lleva a los estudiantes en un viaje a través del mundo, aprovechando las últimas innovaciones tecnológicas.

Los objetivos que se pretenden conseguir son los siguientes:

- Mejorar las habilidades en Inglés de los alumnos a través de un enfoque interactivo y práctico.
- Fomentar la curiosidad y la creatividad de los estudiantes en el aprendizaje de lenguas extranjeras.
- Introducir a los alumnos al uso de la inteligencia artificial y el reconocimiento de imágenes en la educación.
- Desarrollar un portfolio digital que documente el progreso y las experiencias de aprendizaje de los estudiantes.

En cuanto a las actividades, se han programado las siguientes acciones vinculadas a las situaciones de aprendizaje:

En primer lugar, los alumnos salen al entorno escolar y toman fotos de objetos cotidianos. Además, investigarán animales, plantas locales, lugares famosos y monumentos. Por otra parte, crearán portfolios digitales para

documentar su progreso y experiencias. Finalmente presentarán sus portfolios en el Aula del Futuro.

Para los estudiantes, "AI Visionaries" es más que un proyecto; es una aventura educativa que despierta la curiosidad y el deseo de aprender.

Su participación activa en la utilización de la tecnología de reconocimiento de imágenes no solo mejora sus habilidades digitales, sino que también fomenta la autonomía y la colaboración en grupo. Trabajamos partiendo de los conocimientos que tienen de programación y el nuevo vocabulario que vamos introduciendo en las nuevas unidades.

Este enfoque innovador fortalece sus competencias comunicativas a la vez que promueve el desarrollo de la competencia digital, tan importante y a la vez esencial en la sociedad actual.

En cuanto al profesorado, también abraza esta revolucionaria metodología. Actuamos como guías y mentores dentro del aula, intentando siempre facilitar el proceso de aprendizaje de los alumnos dejando que sean ellos los auténticos protagonistas de su aprendizaje y logros. Esta transición hacia una enseñanza más centrada en el estudiante requiere una adaptación constante, pero es un desafío que el equipo abrazamos con mucho entusiasmo.

## ¿CÓMO VAMOS A EVALUAR?

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, establece la necesidad de evaluar por competencias, mediante la creación de rúbricas y la observación de evidencias que muestren las competencias adquiridas por los alumnos. En este caso, los estudiantes tendrán diferentes oportunidades para exponer a través de ejemplos y evidencias los objetivos alcanzados, de tal forma que se promueva una evaluación de calidad y centrada en el alumno.

Los aspectos a evaluar en el proyecto “AI Explores” son los siguientes:

- Presentación de un portfolio digital
- Grabación en el Aula del Futuro
- Colaboración en línea
- Uso de la tecnología

Cada uno de estos instrumentos incluirá una rúbrica de evaluación, donde se establecerán los criterios, niveles de desempeño y descriptores operativos, utilizando así una evaluación cualitativa y de calidad.

Los criterios de evaluación diseñados para el proyecto son:

- Participación activa y colaboración en las actividades.
- Uso adecuado del Inglés en las presentaciones y discusiones.
- Creatividad en la creación de contenido digital.

- Uso efectivo de la inteligencia artificial y el reconocimiento de imágenes.
- Desarrollo y mantenimiento del portfolio digital.

Con esto pretendemos desarrollar las diferentes capacidades y habilidades a la vez que trabajamos y evaluamos por competencias, donde los alumnos son conscientes de lo que se espera de ellos y disponen de las herramientas necesarias para desarrollar las competencias clave, necesarias para el desarrollo individual, social y profesional de los estudiantes.

## LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y LA ACCIÓN EDUCATIVA EN EL EXTERIOR

La repercusión que la inteligencia artificial tiene en la educación es inmensa, y desde el colegio español Jacinto Benavente se está trabajando en la planificación de proyectos de inteligencia artificial que sirvan para promover y difundir la lengua y la cultura española, trabajando desde un enfoque innovador e inclusivo. Además se valora la inclusión de la inteligencia artificial como parte de la formación del profesorado de cara a los siguientes cursos.

## CONCLUSIÓN

Con "AI Explorers," nuestro colegio desafía los límites tradicionales y transforma la enseñanza y el aprendizaje en una experiencia inmersiva y colaborativa. La visión de un "Aula del Futuro" se está convirtiendo en una realidad que promete un aprendizaje más profundo y significativo. Es por ello que vamos dando pequeños pasos para incorporar esta nueva metodología en el aula, adaptando las enseñanzas a las nuevas corrientes educativas y las necesidades de la sociedad actual.

En este pequeño rincón de Tetuán, avanzamos con paso firme y apostamos por una nueva forma de hacer las cosas. Esta aventura promete ser una historia emocionante que atraerá la atención de todos aquellos que valoran la excelencia y la innovación educativa.

## BIBLIOGRAFÍA

INTEF, (s.f.). *¿Qué es el Aula del Futuro?*. <https://intef.es/>

UNESCO, (s.f.). *La inteligencia artificial en la educación*. <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion/inteligencia-artificial>

*Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*

# Por Isabel ALBIACH ONETO

## DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA Y AUTONOMÍA DE APRENDIZAJE DE ALUMNOS EGIPCIOS DE ELE MEDIANTE LAS TIC

### INTRODUCCIÓN

En este artículo se presenta el resumen de un Trabajo de Fin de Máster (TFM), en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (año académico 2019-2020). En él se recoge una propuesta didáctica para mejorar el nivel de comprensión lectora y autonomía de los estudiantes del Instituto Cervantes de El Cairo mediante el uso de las nuevas tecnologías dentro y fuera del aula, ofreciéndoles herramientas para potenciarlas.

Aunque a propuesta se llevó a cabo con estudiantes egipcios, podría realizarse igualmente con alumnos marroquíes, puesto que el perfil es muy parecido, tanto porque comparten lengua materna, como por la similitud que tienen en cuanto a la metodología de aprendizaje en sus respectivos países.

Desde el aula se motivó a los alumnos, mediante el uso de nuevas tecnologías para

que poco a poco fueran desarrollando el hábito de leer fuera del aula. Si, como afirma Barrera (2002), los docentes jóvenes son en su mayoría nativos digitales y la lectura en soportes electrónicos es cada vez más habitual en la vida cotidiana, la inclusión de las TIC como herramienta facilitadora puede ser útil para el desarrollo de la lectura y el proceso de aprendizaje en general. El objetivo final era conseguir que los alumnos leyeran noticias en español en Twitter u otras plataformas de redes sociales, además de libros.

Las preguntas a las que se quería dar respuesta son las siguientes:

- 1) ¿Leen los alumnos fuera del aula?
- 2) ¿Qué tipo de textos leen y en qué lengua?
- 3) ¿Usan redes sociales en español para leer?
- 4) ¿Puede el profesor potenciar la lectura fuera del aula?

- 5) El uso de las nuevas tecnologías, ¿puede animar a los alumnos a leer más y de forma autónoma?

La hipótesis de partida de esta investigación es la siguiente: si la inclusión de actividades de comprensión lectora de textos tradicionales (narrativa) y digitales (microblog), mediadas a través de las nuevas tecnologías (cuestionario en línea, edición digital) e integradas con otro tipo de actividades en el aula (exposiciones, debates) puede potenciar la lectura y despertar la autonomía de los alumnos para seguir leyendo después del curso, entonces el nivel de lengua de los discentes mejorará, a la vez que ellos se irán haciendo responsables de su aprendizaje.

El presente trabajo consta de una parte teórica que omitiremos en este artículo, dejando sólo la propuesta didáctica y algunas reflexiones de interés.

### CONTEXTO DE LA PROPUESTA Y MUESTRA

Los grupos de alumnos seleccionados para llevar a cabo la investigación corresponden a tres cursos de niveles diferentes: B1.3, B2.2 y C1.1. Todos son cursos generales de 60 horas lectivas. Las clases se imparten dos días a la semana y tienen una duración de dos horas y media, por lo que el curso en sí tiene una duración de 12 semanas.

El número total de alumnos es de 32, distribuidos por niveles en tres grupos:

B1.3	B2.2	C1.3
12 alumnos: 10 egipcios, 1 jordano y 1 india. Seis son estudiantes de Filología Hispánica, 1 estudiante de cine, 1 ama de casa y el resto son profesionales en ejercicio. Son todos muy jóvenes, de entre 19 y 25 años. Entre los alumnos hay una mujer invidente, estudiante de Filología Hispánica.	11 alumnos, todos egipcios. Hay 4 estudiantes de Filología, 5 profesionales en ejercicio, 2 amas de casa (habían dejado de ejercer su profesión). Las edades oscilan entre los 22 y los 50 años.	10 alumnos, todos egipcios menos uno que es alemán (pero que dejó el curso en la mitad por problemas personales, por lo que, aunque realizó su exposición, queda fuera del estudio), 5 son estudiantes de Filología Hispánica, 4 profesionales en ejercicio.
El manual con el que se trabaja es <i>Aula Internacional 3</i> , de la editorial Difusión.		El manual que se utiliza es <i>Ventilador</i> de la editorial Difusión.

Los programas de B1.3 y B2.2 tienen más contenido que el de C1.1, lo cual dificulta la inclusión de actividades extras con los dos primeros grupos; por el contrario, esto facilita su inclusión en el nivel C1.1.

El primer día de clase se propuso a los alumnos participar en un proyecto para el desarrollo de la competencia lectora, partiendo de la importancia de que los alumnos conozcan el objetivo del aprendizaje, puesto que, como dice Mateo-Cubero (2018: 84), ellos deben tener toda la información sobre las tareas que van a realizar, cómo las van a llevar a cabo y cómo se les evaluará, ya que dicha información les proporciona seguridad en su au-

tonomía y capacitación para realizar las actividades.

Se les explicó que el proyecto implicaba la realización de dos actividades lectoras, que a su vez contendrían otras tareas, en paralelo al programa del curso:

- 1) Lectura de un libro y realización de actividades de comprensión lectora.
- 2) Exposiciones de un tema de actualidad, a partir de lecturas de tuits (textos breves multimodales), elegidos por cada grupo de trabajo y que darán paso a un debate de todo el grupo. Posteriormente se realizará una corrección colectiva de errores recopilados por la profesora durante las exposiciones-debates.

También se les informó de las plataformas y herramientas digitales que iban a usar en el transcurso del curso y el procedimiento para acceder a ellas.

## PLATAFORMAS Y HERRAMIENTAS DIGITALES

A la hora de seleccionar las herramientas, lo que se pretende es utilizar aquellas que se presupone que gran parte de los alumnos conoce, pues como afirma Cassany, parece lo más sensato y eficiente (cit. en Lima y Araújo, 2018). No obstante, se añadieron algunas más, conscientes de que no eran las habituales de los alumnos (según lo observado en la encuesta inicial), sopesando el beneficio que podían suponer para motivar a los alumnos y

favorecer la autonomía en su aprendizaje, además de mejorar su competencia digital. Esto fue posible gracias a la facilidad de uso de dichas herramientas. También se tuvo en cuenta que dichas herramientas fueran de acceso gratuito.

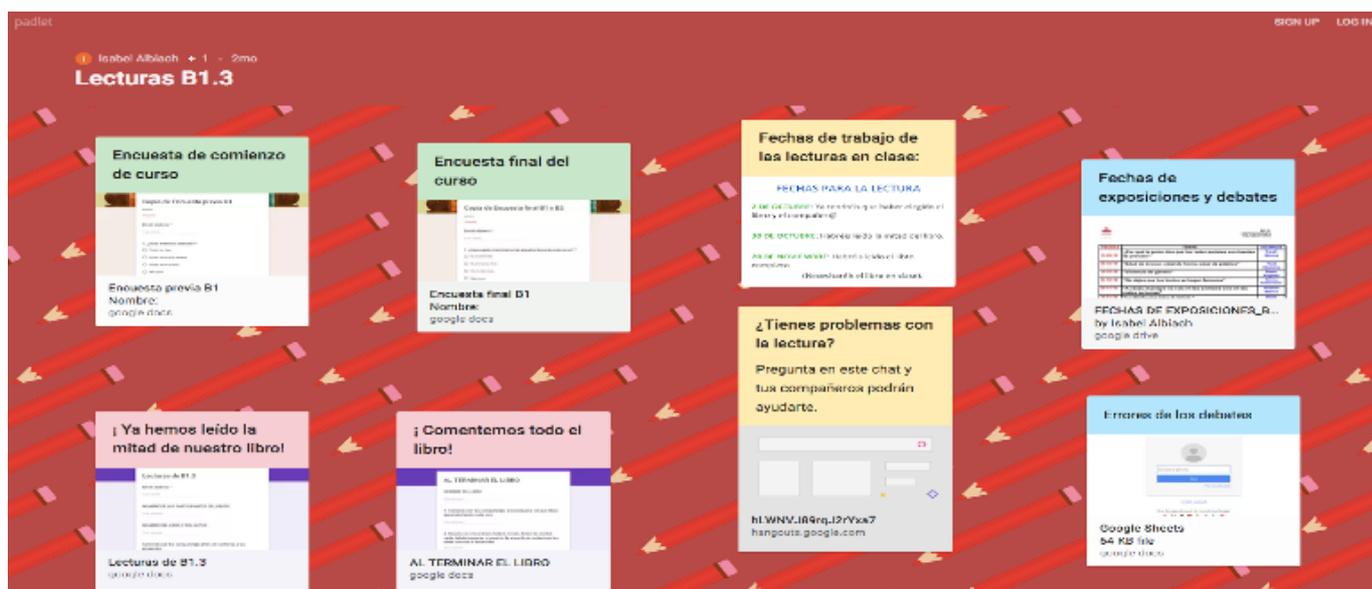
Dado el objetivo de nuestro trabajo, se partió de una primera herramienta digital que permite agregar todas las demás en un mismo espacio. Se trata de la plataforma Padlet, donde la docente ejercía de mediadora y organizadora, pero en la que buena parte del trabajo era realizado por los propios alumnos, cooperando y ayudándose entre ellos. Y es que, según Trenchs (2001: 27), “mediante proyectos en grupo las nuevas tecnologías pueden facilitar la aparición no sólo de entornos humanistas en los que se aumente la interacción social, sino también de la colaboración entre alumnos, una colaboración que Vygotski considera fundamental para un aprendizaje óptimo”.

Lo productivo de usar Padlet es que los alumnos pueden acceder a esta “pizarra” o “tablón de anuncios”, donde el material que se ha ido trabajando a lo largo del proyecto está a su disposición en el momento que lo necesiten. Además, si el docente lo permite, los alumnos pueden escribir y editar contenidos, además de comentar o evaluar los documentos que publican otros estudiantes, lo que puede favorecer el diálogo y el trabajo grupal.

Es una herramienta fácil de usar, aunque en este caso concreto, como los alumnos no la conocían, hubo que explicarles cómo debían acceder a ella. Les resultó difícil solo la

primera vez, porque debían aceptar la invitación que se les había enviado, y esperar a que la profesora volviera a darles acceso cuando recibiera la confirmación de cada alumno de aceptación de la invitación.

Así pues, se creó un Padlet para cada grupo, donde tuvieran toda la información y las herramientas de trabajo necesarias para las dos actividades que desarrollarían durante el curso.



Con los grupos B1.3 y B2.2 se han realizado menos actividades que con el grupo C1.1, dado que, como se ha explicado anteriormente, con este último grupo el programa del curso dejaba más margen para la inclusión de actividades extra. En todos los Padlet se publicaron los siguientes documentos, de forma progresiva, según los iban necesitado los alumnos en el proceso:

- Encuestas de comienzo y final de curso;
- Fechas de trabajo en el aula con las lecturas seleccionadas;
- Cuestionarios de lectura para trabajar con los compañeros marcadas;
- Fechas y temas de las exposiciones-debate;
- Enlace al documento de errores del debate y su posterior corrección;
- Grupo de Hangout para poder comunicarse con los compañeros y la docente.

En el Padlet del grupo de C1.1 se incluyen otras actividades que se exponen más adelante.

La segunda herramienta que debían tener era Twitter, se les explicó que es una plataforma social, una de las plataformas de *microblogging* más populares en la actualidad. Y que una de sus muchas ventajas reside en que sus mensajes son cortos, 280 caracteres, lo cual puede agilizar la lectura de noticias de

actualidad, propósito para el que se usa en esta investigación.

Y, por último, Google Hangout que es una herramienta de mensajería instantánea que permite agrupar a los contactos de un usuario en diferentes grupos independientes, por lo que la docente crea un grupo de chat para cada curso, con el propósito de que pudieran consultar con los compañeros todas las posibles dudas de vocabulario, gramática, cultura o comprensión en general, que pudieran surgirles en el transcurso de las lecturas. La profesora recalcó que la intención era que ellos intentaran solucionar los problemas de los compañeros, pero que si, después de un tiempo razonable nadie lo hacía, sería ella misma quien respondiera.

## PROCESO DE SELECCIÓN Y LECTURA DE UNA NOVELA

En primer lugar, se informa a los estudiantes de que deben elegir un libro de lectura. Durante el curso tendrán que leerlo en casa, para después trabajar con un compañero en el aula. Se les da la libertad para elegir el libro -el mismo para todas las parejas o uno específico para cada pareja-, asumiendo que es fundamental para disfrutar de la lectura elegir temas que interesen al lector. En este sentido, Paredes (2005: 271) afirma que el hecho de que los alumnos puedan elegir sus lecturas hace que se sientan más cómodos y motivados.

Es necesario precisar, en relación con el desarrollo de esta actividad, que las dinámi-

cas fueron diferentes según los grupos, debido a que el tipo de lectura era diferente, ya que la lectura de C1.1 presentaba una dificultad mucho mayor al no tratarse de una lectura graduada, pero también, como se ha explicado anteriormente, por las características del programa de C1.1, cuyo contenido es menor al de los otros grupos, lo cual ofrece mayor libertad al profesor para incluir actividades extra.

### Grupos B1.3 y B2.2

La profesora les indicó tres fechas clave para marcar los tiempos de la lectura, las mismas para los dos grupos:

<p style="text-align: center;"><b>FECHAS PARA LA LECTURA</b></p> <p><b>2 DE OCTUBRE:</b> Ya tendréis que haber elegido el libro y el compañer@</p> <p><b>30 DE OCTUBRE:</b> Habréis leído la mitad del libro.</p> <p><b>20 DE NOVIEMBRE:</b> Habréis leído el libro completo. (Necesitaréis el libro en clase).</p>	<p>El primer plazo se establece con el objetivo de que todos tengan el libro seleccionado; en esta fase, lo traen a clase para determinar si es adecuado para el nivel y el trabajo que van a realizar, teniendo en cuenta, en particular, la tipología. Se animó a los alumnos a buscar textos de narrativa y evitar, por ejemplo, guías de viajes o recetarios de cocina, para ceñirnos a los géneros discursivos que delimita el <i>Plan Curricular del Instituto Cervantes</i> en cada nivel.</p>
---	---

### Lecturas seleccionadas por los alumnos de B1.3.

Nesma y Menna	Alarcón, J. A., Aranda, J. M., & Jiménez, M. (2003). <i>El Clavo, clásico adaptado</i> : nivel intermedio. Madrid, España: Espasa Calpe.
Marwa y Raghda	De Miguel, L., & Santos, A. (1987). <i>Lola. Otro caso del detective Pepe Rey: nivel 3</i> . Madrid, España: EDI-6.
Akanksha y Heidi	Soler, D. (2007). <i>Taxí a Coyoacán: nivel B1</i> . Barcelona, España: Difusión.
Toaa e Ibrahim	Moral, S. A. L., & Pérez, E. P. J. (2009). <i>Un inventor en la Guerra Civil española: nivel 3</i> . Madrid, España: Edelsa.
Kader y Farah	Soler, D. (2007). <i>Taxí a Coyoacán: nivel B1</i> . Barcelona, España: Difusión.
Manal y Reem	Merino, J. M. (1993). <i>El oro de los sueños</i> . Madrid, España: Santillana.

### Lecturas seleccionadas por los alumnos de B2.2.

Maram y Amr	Díaz-Corrales Conde, J. (2006). <i>El premio: nivel B2</i> . Madrid, España: En Clave ELE.
Mohamed y Aya	Mendoza, E. (2011). <i>El asombroso viaje de Pomponio Flato</i> . Madrid, España: Grupo Planeta.
Tasneem y Bahaa	Gallegos, R. (2014). <i>Doña Bárbara. Texto adaptado por Hidalgo Froilán, T. Nivel avanzado</i> . Madrid, España: SGEL.

Nahed y Omar	Valdehíta, A. S. M. (2003). <i>Mimos en Madrid: nivel C1</i> . Madrid, España: Editorial Edinumen.
Laila, Mena y Marwa	Valera, J. (2008). <i>Pepita Jiménez</i> . Madrid, España: Santillana USA Publishing Company Incorporated.

Las dos fechas posteriores se marcaron con el fin de trabajar en clase con el/la compañero/a que había realizado la misma lectura. Como se ha dicho, se trata de explotar al máximo la actividad lectora y que a partir de ella se pueda producir un debate entre iguales en el que pongan en común lo que han leído, y que además cooperen para la co-construcción del significado. No obstante, la visión debe ser también globalizada (*skimming*), puesto que se les pide que extraigan ideas principales o contenidos concretos, a partir de preguntas que animen a los alumnos a explicitar el tema principal del libro que están leyendo, mencionar si hay temas secundarios, describir a los protagonistas y realizar un resumen de lo leído hasta ese momento. Todo lo expuesto se repite en los dos cuestionarios, pero, además, en el primero se les invita a realizar hipótesis sobre el posible final, para que, partiendo de su cono-

cimiento previo, puedan predecir lo que va a suceder.

A tal efecto, la propuesta prevé el diseño de cuestionarios para comprobar el grado de comprensión lectora, realizados con la herramienta digital en línea Google forms, que se compartieron con los participantes a través de la herramienta Padlet, para que todos tuvieran acceso a ellos. Si seguimos la distinción realizada por De Santiago (2017: 462) de tipos de lectura, podemos afirmar que las preguntas de comprensión lectora realizadas en los dos cuestionarios de lectura pretenden que los alumnos realicen una lectura extensiva, ya que lo que buscamos es que obtengan una visión general del significado del texto y que la compartan con el compañero mediante el diálogo previo a la realización de las actividades.

The image shows a Google Form titled "Lecturas de B1.3" with a red asterisk indicating it is mandatory. The form includes a field for the user's email address and a section for group information, including the name of the participants and the book/author. Below this, there are five numbered questions with corresponding point values and text input fields for answers:

1. ¿Cuál es el tema principal de la novela? (1 punto)
2. ¿Aparecen otros temas secundarios? ¿Cuáles son? (1 punto)
3. Escribe el nombre de los protagonistas y descríbelos un poco físicamente y también habla de su personalidad. (2 puntos)
4. Resume en cinco líneas lo que lleváis leído hasta ahora. Antes de escribir nada, debéis negociar y ponerse de acuerdo en cuáles son las ideas que vais a desarrollar. (3 puntos)
5. ¿Cómo pensáis que terminará el libro? (2 puntos)

At the bottom of the form is a purple "Enviar" (Send) button.

Con respecto al cuestionario final, además de las preguntas de comprensión lectora, se les pidió que reflexionaran sobre el impacto que había tenido la lectura realizada en el desarrollo de su competencia comunicativa en español, y también que pensaran si iban a seguir leyendo en español.

### Grupo C1.1

AL TERMINAR EL LIBRO	
<b>*Obligatorio</b>	
Dirección de correo electrónico *	
Tu dirección de correo electrónico _____	
NOMBRE DEL LIBRO	
Tu respuesta _____	
1. Comenta con tus compañer@s la novela para ver que ideas generales tenéis cada uno.	
Tu respuesta _____	
2. Resume en cinco líneas toda la novela. Antes de escribir nada, decidís negociar y poneros de acuerdo en cuáles son las ideas que vais a desarrollar.	
Tu respuesta _____	
3. ¿Os ha gustado el libro? ¿Por qué?	
Tu respuesta _____	
4. ¿Os ha gustado la novela? ¿Por qué?	
Tu respuesta _____	
5. ¿Se han cumplido las expectativas que teniais en esta lectura? ¿Por qué?	
Tu respuesta _____	
6. ¿Os ha servido para algo la lectura de este libro? ¿Para qué?	
Tu respuesta _____	
7. ¿Os ha gustado la experiencia de leer en español? ¿Pensáis leer otro libro?	
<input type="radio"/> Sí, sí <input type="radio"/> Sí, no <input type="radio"/> No, sí <input type="radio"/> No, no <input type="radio"/> Otro: _____	
8. ¿Recomendariais este libro a un compañer@? ¿Por qué?	
<input type="radio"/> Sí <input type="radio"/> No <input type="radio"/> Otro: _____	
<b>Enviar</b>	

Como se ha comentado, el proceso fue diferente con este curso: los alumnos de C1.1 manifestaron su preferencia por leer todos el mismo libro, así que la profesora planteó que cada uno trajera un libro como propuesta y lo presentara ante el grupo para que después, entre todos, se eligiera el que querían leer. Finalmente, seleccionaron un libro de cuentos de Manuel Rivas: *¿Qué me quieres, amor?* (1995).

A pesar de que se trata de un libro complejo, puesto que hace muchas referencias a la cultura popular gallega, incluye vocabulario específico de la región y deja mucho margen de interpretación al lector en varios cuentos, la discente pensó que el hecho de que lo hubiesen elegido y dado que son cuentos breves, podría animarlos y agilizar la lectura. Además, este género textual está recogido en este nivel por el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, por lo que su elección quedaba justificada.

Para este grupo también se establecieron tres fechas límite de trabajo en el aula que se publicaron en el Padlet o tablón de clase.



Cuestionarios	Tipología de actividades	Dinámica	Tipología de preguntas	Objetivos
<b>Cuentos 1-3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dudas de vocabulario y expresiones;</li> <li>- Descripción de protagonistas y extracción de ideas principales;</li> <li>- Preguntas de vocabulario.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acceso al cuestionario, respuesta individual en línea y envío a la docente en Padlet;</li> <li>- Puesta en común en clase abierta para que puedan preguntar lo que no hayan entendido.</li> </ul>	Respuestas abiertas y cerradas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprobar el grado de comprensión;</li> <li>- Observar el nivel de conocimiento del mundo en general, y en particular, de la historia de España;</li> <li>- Promover la cooperación del grupo mediante la resolución conjunta de dudas.</li> </ul>
<b>Visionado de fragmentos de la película</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preguntas de comprensión de algunos fragmentos</li> <li>· 2:24-09:06.</li> <li>· 09:06-11:32.</li> <li>· 1:18:30-1:20:32</li> <li>· 1:20:32-1:21:30</li> <li>- Comparar el cuento con la película.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En grupos de 3, comentan los contenidos de los fragmentos;</li> <li>- Acceden al cuestionario en Padlet y responden;</li> <li>- Puesta en común en clase abierta</li> </ul>	Respuestas abiertas	
<b>Ayuda para la comprensión de cuentos 4-10 y 11-16</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexión sobre los títulos de algunos cuentos;</li> <li>- Imágenes de lugares, fiestas o personajes de ficción que forman parte de la cultura general en España;</li> <li>- Unir expresiones con su significado;</li> <li>- Vocabulario específico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acceso al cuestionario en Padlet;</li> <li>- Respuesta individual en línea</li> <li>- Publicación de soluciones en Padlet.</li> </ul>	Respuestas abiertas y cerradas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ayudarlos a predecir el argumento, dándoles estrategias: marcar vocabulario significativo o importante para la comprensión, etc.;</li> <li>- Ampliar el conocimiento del mundo;</li> <li>- Ampliar vocabulario.</li> </ul>
<b>Cuentos 4-10 y 11-16</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión del tema del cuento;</li> <li>- Identificar ideas principales;</li> <li>- Hipótesis sobre posibles finales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis de los cuentos en parejas;</li> <li>- Responden al cuestionario en Padlet;</li> <li>- Puesta en común.</li> </ul>	Respuestas abiertas y cerradas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover el diálogo entre iguales;</li> <li>- Partir del propio conocimiento del mundo para entender los cuentos.</li> </ul>

Como se puede ver en la tabla anterior, se realizaron cuestionarios previos a la lectura y también de comprensión; todos fueron creados con Formularios de Google, ya que esta herramienta permite realizar encuestas o cuestionarios que se pueden enviar a los alumnos para que los realicen y, posteriormente se les envía la corrección; además, son muy intuitivos y manejables para los alumnos.

Aunque un objetivo del trabajo es identificar posibles estrategias para desarrollar el hábito lector de los estudiantes egipcios de ELE, no solo se prepararon actividades de comprensión lectora. Al trabajar en un enfoque comunicativo, es fundamental integrar todas las destrezas. No en vano, añadir actividades de escritura o de expresión oral mediante debates sobre las lecturas realizadas es muy productivo (Paredes, 2005: 272).

Ejemplo de cuestionario previo:

### Ayuda antes de leer los cuentos del 4 al 10

Nombre: \_\_\_\_\_

1. ¿Sabes a que se refiere el título "la lechera de Vermeer"?

Era una mujer muy famosa que vendía leche en Galicia

Era una mujer que vendía leche en Vermeer

Es un cuadro de un pintor holandés

Es una leyenda de Vermeer

2. Sólo mira las fotos y lee la explicación para que te sea más fácil entender el cuento.



La torre Hércules: es una torre y faro situado sobre una colina en la península de la ciudad de La Coruña, en Galicia.



La lechera es uno de los cuadros más famosos del artista holandés Johannes Vermeer.



Son unas fiestas típicas de Galicia.

4. El cuento 6 se titula "Ustedes serán muy felices" ¿De qué piensas que se habla en él?

Una pareja que se va a casar

Dos personas se cambian de ciudad

Dos personas están de vacaciones y les leen el futuro

Una persona cambia de trabajo

---

5. ¿Sabes qué es Iron Maiden?

Un grupo de música heavy

Un equipo de fútbol

Un lugar de Galicia

6. Une cada expresión con su significado 3 pu

	Siempre recula	Es un paquete	Tener resaca
Se encuentra mal porque el día anterior bebió mucho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se arrepiente de una decisión o de algo que ha dicho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es muy malo, no sirve.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. ¿Sabes qué es un pantalón pirata?

Un pantalón corto

Un pantalón largo

un pantalón a media pierna

Otro: \_\_\_\_\_

8. "La chica del pantalón pirata". El Bestión es:

Un monstruo

Un dictador

El jefe de los hombres

Otro: \_\_\_\_\_

Enviar

## LECTURA DE TUI TS Y EXPOSICIONES Y DEBATES

Las exposiciones y debates fueron trabajadas de igual manera con los tres grupos; el primer día de clase, se explicó a los alumnos que iban a realizar una breve exposición que generara debate con el resto del grupo. En relación con esta propuesta, se asume con Paredes (2005: 271), que el hecho que los estudiantes se comprometían teniendo que presentar trabajos ante los demás, relacionándose entre ellos, favorece la consecución de los proyectos. Para ello se les pidió que crearan un perfil individual en Twitter a los que no lo tenían. A lo largo del curso, en parejas, y tríos, debían seleccionar un tuit sobre un tema polémico e insertarlo en una tabla creada con un documento de Google y alojado en el servicio de archivos Google Drive, con los debidos permisos para que los alumnos pudieran editarla desde su Padlet. Una vez insertado en la tabla, se daba una semana a los compañeros para que buscaran y leyeran contenidos informativos y de opinión sobre el tema, para posteriormente poder participar en el debate.

Con el fin de que tuvieran acceso a páginas de noticias, literatura y cultura en castellano en general, la docente pidió a los alumnos que la siguieran en Twitter, donde había seleccionado contenido en español referente a varios campos: agencias y prensa escrita (EFE Oriente Medio, El Nacional, El Universal, CNN en español, etc.); deporte: diario SPORT, As, Mundo deportivo, Marca, etc.; televisión: tele-

SUR TV, RTVE, La noche en 24 horas, etc.; literatura: Enciclopedia de la literatura, Literatura +1, etc.

Se asumió en este caso que la mayor parte de los alumnos utiliza las redes sociales, Facebook, Twitter o Instagram en su vida cotidiana para informarse y comunicarse con otras personas, por ello se eligió la aplicación Twitter, que combina información y entretenimiento, textos breves y multimodales, para la selección de los temas de las exposiciones-debate. Además, se pretendía que los temas fueran actuales y polémicos.

B.1.3.  
EXPOSICIONES  
Inabel Alibach Ouaia

FECHAS	TEMAS	ALUMNOS
25-09-19	¿Por qué la gente dice que las redes sociales son fuentes de presión?	Farah Menna
09-10-19	"Edad de bronce, edad de hierro, edad de plástico"	Toaa Akansha
16-10-19	"Violencia de género"	Reem Raghda
23-10-19	"No dejes que los tontos se hagan famosos"	Nesma Abdel Kader
06-11-19	"A veces el peligro no está en los animales sino en las malas personas"	Ibrahim Marwa
18-11-19	"La Marihuana mata el cáncer "	Heidi Manal

B.2.2.  
EXPOSICIONES  
Inabel Alibach Ouaia

FECHAS	TEMAS	ALUMNOS
25-09-19	"Un día menos sin comer para comprar el nuevo iPhone 11"	BAHAA Y AMR
09-10-19	"Sepia"	NAHEED Y TASNEEM
16-10-19	"El desarrollo del transporte público en Egipto"	MARAM Y MENNA
23-10-19	"¿Por qué tantos jóvenes viven solos en Suecia?"	MOHMED Y OMAR
06-11-19	"Comer como en casa fuera de casa"	LAILA, AYA Y MARWA



Posteriormente, en las clases sucesivas, los alumnos podían plantear sus propias dudas sobre los errores identificados en la producción oral y las correcciones y sugerencias de mejora.

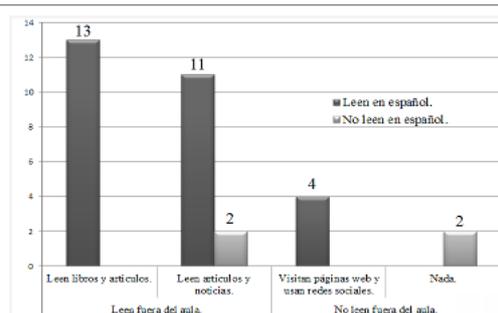
## ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Al comienzo de esta investigación se realiza una encuesta para realizar un análisis del contexto que sirviera de punto de partida fiable sobre las prácticas de lectura de los alumnos. Se planteaban varias preguntas, al-

gunas de las cuales estaban dirigidas a conocer los hábitos de los alumnos en relación con la lectura y el uso de las redes sociales antes de participar en este proyecto de investigación. Las preguntas eran las siguientes:

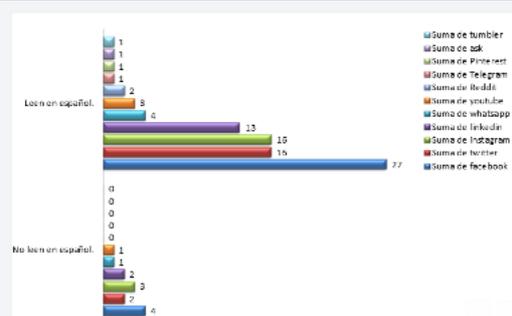
- 1) ¿Leen los alumnos fuera del aula?
- 2) ¿Qué tipo de textos leen y en qué lengua?
- 3) ¿Usan redes sociales en español para leer?

Es significativo que, según las respuestas de los alumnos, el 82% lee fuera del aula, lo cual se contradice con lo que la profesora y sus colegas de centro habían detectado en su práctica docente habitual. De las 6 personas que afirman no leer fuera del aula, 4 aseguran que visitan páginas web y usan las redes sociales en español, frente a los dos restantes que confirman que no realizan ninguna actividad de lectura.



Hábito de lectura fuera del aula y en español. Tipos de lecturas que realizan. Grupos B1.3, B2.2 y C1.1.

En la tercera pregunta los alumnos podían marcar más de una respuesta, por lo que los números que aparecen son superiores al número de la muestra. Los datos hacen suponer que quizá la mejor herramienta para promover el uso de la lectura en ELE es la red social Facebook. Sin embargo, el hecho de que Twitter sea una red abierta que fomenta la lectura de textos informativos breves, inmediatos y multimodales puede favorecer también esa competencia.



Uso de las redes sociales de los grupos y del español de los grupos B1.3, B2.2 y C1.3.

Pero aún quedaban otras cuestiones por aclarar: 4) ¿Puede el profesor potenciar la lectura fuera del aula?

Podemos afirmar rotundamente que sí, ya que todos los alumnos han participado en el proyecto, realizando las actividades previstas fuera del aula:

- Han leído un libro, y realizado las actividades de comprensión lectora que la profesora les ha indicado.
- Han seleccionado un tuit, a partir de cuyo tema se ha llevado a cabo una presentación y un debate; para participar en el debate los alumnos han consultado diversos textos en línea sobre el mismo tema;
- Posteriormente han participado también en las actividades de corrección

de errores anotados durante las exposiciones por la profesora.

Así mismo, se realizó una encuesta final a los estudiantes en la que se les preguntaba: ¿Crees que las actividades realizadas en el curso te han servido para mejorar tu comprensión lectora? ¿por qué? Y sus respuestas fueron las siguientes:

B1.3						
	Dedicaría más tiempo a esta actividad.	No me gusta leer.	Me siento más seguro al hablar.	He leído más.	He aprendido más que en otros cursos gracias a estas actividades.	He mejorado mi nivel de lengua.
<b>Sí</b>	1		2	2	7	3
<b>Total</b>	<b>1</b>		<b>2</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>3</b>

B2.2						
	Dedicaría más tiempo a esta actividad.	No me gusta leer.	Me siento más seguro al hablar.	He leído más.	He aprendido más que en otros cursos gracias a estas actividades.	He mejorado mi nivel de lengua.
<b>No</b>		1				
<b>Sí</b>			1	1	3	3
<b>Total</b>		<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>3</b>

C1.1						
	Dedicaría más tiempo a esta actividad.	No me gusta leer.	Me siento más seguro al hablar.	He leído más.	He aprendido más que en otros cursos gracias a estas actividades.	He mejorado mi nivel de lengua.
<b>Sí</b>		1		1		4
<b>Total</b>		<b>1</b>		<b>1</b>		<b>4</b>

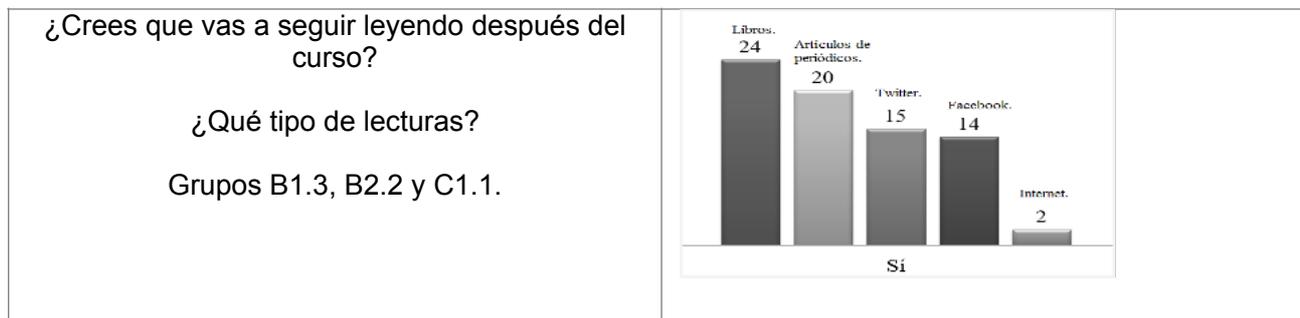
Además, se ha comprobado una mejora en el nivel de comprensión lectora puesto que todos han entendido el libro que han leído, según lo demuestran sus respuestas en los cuestionarios distribuidos durante las actividades de lectura y comprensión lectora. La única destreza que no parece haber mejorado de forma relevante ha sido la escrita, puesto que

las producciones escritas en las actividades realizadas en línea son susceptibles de mejora.

Por otra parte, el 100% de los estudiantes cree que va a seguir leyendo después del curso, y como podemos ver en la siguiente figura la mayoría de ellos expresa su intención

de hacerlo en diferentes soportes, lo que responde favorablemente a la última cuestión: 5)

El uso de las nuevas tecnologías, ¿puede animar a leer más y de forma autónoma?



A partir de las respuestas comentadas, podemos concluir que las actividades han servido para motivarlos a leer, si es que la mayoría de ellos tiene la intención de seguir haciéndolo a través de distintos soportes, tradicionales y digitales.

De la herramienta de Hangouts no se ha realizado ninguna pregunta en las encuestas, dado que era una herramienta secundaria

y la profesora ya había detectado que había sido poco utilizada por los alumnos; ningún alumno del grupo B1.3. ha entrado en el chat creada a tal efecto, en el grupo del B2.2. solo lo han hecho dos alumnos. Por el contrario, los alumnos de C1.1. han participado mayoritariamente, pero no ha sido relevante, ya que este espacio se ha utilizado para formular cuestiones sobre las dinámicas del curso, alguna pregunta concreta de vocabulario y cosas externas al curso.

## RETROALIMENTACIÓN FINAL

Al finalizar el curso se realizó una retroalimentación sobre las actividades, donde la profesora tuvo la oportunidad de entrevistarse con cada uno de los participantes en el proyecto, pudiendo realizar preguntas específicas relacionadas con las tareas lectoras que se habían desarrollado durante el curso:

- ¿Te ha gustado la experiencia de leer un libro en español?  
La mayoría de los alumnos manifiesta su satisfacción por haber podido leer un libro en español, pues, a pesar de los datos de la encuesta previa, casi todos reconocen que era la

primera vez que leían un libro en la lengua extranjera que estudian. También hay alumnos, tres concretamente, que afirman que la experiencia no les ha gustado; dos de ellos declaran que el problema ha sido la elección del libro, no les ha gustado el libro que eligieron en C1.1, pero a la vez reconocen que ha sido una experiencia productiva en lo referente a la lectura en sí; el tercero, en cambio, se ha sentido obligado a leer porque consideraba que era una actividad de clase obligatoria.

- ¿Crees que vas a seguir leyendo?

En esta pregunta muchos comentaron que después de la experiencia pasada se sentían más seguros de sí mismos para realizar otras lecturas, y que también tenían la intención de seguir usando las redes sociales en español para leer noticias; otros fueron sinceros y reconocieron que no les gusta leer, y que solo lo hacen si se sienten obligados por el programa académico.

- ¿Qué te ha parecido tener que realizar una exposición-debate buscando el tema en Twitter?

La respuesta mayoritaria fue que sentían que habían hablado mucho más que en otros cursos y que la corrección de sus propios errores les había hecho reflexionar sobre su propio aprendizaje, lo cual los había ayudado a corregir muchos de esos errores que tenían fosilizados.

## CONCLUSIÓN

Según los principios de la investigación en acción, el docente debe mejorar su práctica con el objetivo de que el aprendizaje de sus alumnos progrese; así pues, en este trabajo se ha intentado conseguir la mejora de la competencia lectora y la autonomía de tres grupos de discentes (32 alumnos) de ELE del Instituto Cervantes de El Cairo.

Los datos que se desprenden de la investigación nos permiten afirmar que el uso de actividades realizadas a través de internet y el uso de redes sociales como Twitter, pueden mejorar la competencia lectora de los discentes, así como dotarlos del andamiaje necesario para convertirse en agentes de su propio aprendizaje, pues les ofrecen herramientas para que sean autónomos fuera del aula.

Aun así, y siguiendo las pautas del enfoque orientado a la acción, debemos realizar modificaciones en las planificaciones futuras con propuestas de mejora, tales como:

- Sacar más rendimiento de Twitter pidiendo a los alumnos del grupo que se sigan entre ellos y que escriban algo que los demás puedan también comentar. Otra posibilidad más enriquecedora podría haber sido pedirles que partiéramos de un *hashtag* o etiqueta específica sobre un tema consensuado;
- Que la profesora seleccione varios libros y dé a elegir uno, no como en el caso del C1.1.,
- Que todos los grupos trabajen sobre el mismo libro porque enriquece las actividades de comprensión lectora;

Otra opción mucho más cómoda y productiva habría sido incluir un grupo de *WhatsApp* en lugar del Hangout, por ejemplo, para compartir de forma más dinámica los enlaces a los tuits, entre otros motivos, porque es un sistema de mensajería instantánea que utilizan mucho más.

## BIBLIOGRAFÍA

ACOSTA VELÁZQUEZ, S. C. et alii. (2016): “Utilidad de las TIC para el desarrollo de la competencia lectora y fomento a la lectura en la universidad”, en *TEACS* nº 9 (19), pp.11–26.

BARRERA, L. C. (2002). “Lectura y nuevas tecnologías: Una relación constructiva y dinámica”, en *Palabra-Clave*, nº 6, pp.1-12.

CALDERÓN BATICÓN, D. (2013). Trabajo fin de grado: Las TIC: motivación en la comprensión lectora. Propuesta de intervención. Universidad Internacional de La Rioja.

Recuperado 10 agosto, de

[https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1866/2013\\_05\\_27\\_TFM\\_ESTUDIO\\_DEL\\_TRABAJO.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1866/2013_05_27_TFM_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

CAIRNEY, T. H. (1992). Enseñanza de la comprensión lectora (3ª ed.). Madrid: Morata.

CONSEJO DE EUROPA. (2001). CVC. Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Índice. Recuperado 12 diciembre, 2019, de

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/indice.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/indice.htm)

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. (s.f.). CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Comprensión lectora. Recuperado 15 noviembre, 2019, de

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/compreesionlectora.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compreesionlectora.htm)

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Niveles de referencia para el español. Recuperado 20 noviembre, 2019, de

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)

DE CASTRO, A. et alii. (2015). “El efecto de las TIC en la comprensión lectora de español como lengua materna (L1)”, en *Revista de investigación educativa Escuela de Graduados del Tecnológico de Monterrey*, nº5, pp. 43-50.

Recuperado 10 octubre, 2019, de [https://www.researchgate.net/publication/281828628\\_El\\_efecto\\_del\\_uso\\_de\\_las\\_TIC\\_en\\_la\\_compreesion\\_lectora\\_de\\_espanol\\_como\\_lengua\\_materna\\_L1](https://www.researchgate.net/publication/281828628_El_efecto_del_uso_de_las_TIC_en_la_compreesion_lectora_de_espanol_como_lengua_materna_L1)

DE SANTIAGO GUERVÓS, J. et alii. (2017). *Fundamentos para la enseñanza del español como 2º L*. Madrid: Arco Libros.

INSTITUTO CERVANTES. (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Recuperado 17 noviembre, 2019, de

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/competencias/competencias\\_profesorado.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf)

- LIMA, G. et alii. (2018). "El uso de las redes sociales para el desarrollo de la enseñanza de ELE: el investigador y el profesor. Un diálogo entre estos dos sujetos a través de la entrevista con Daniel Cassany y Dayane Cordeiro", en *Trab.linguist. apl.* [online]. 2018, vol.57, nº2, pp. 1274-1296.
- MATEO-CUBERO, I. (2018). "El autoaprendizaje inducido del léxico en la L2: alemán turístico", en Borruco, R. et alii. *Ciencia e docente en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Sevilla: Egregius, pp.76-94
- MONTOYA ÁLVAREZ, O. et alii. (2016). "Estrategias para mejorar la comprensión lectora a través de las TIC", en *Revista Edmetic* nº 5(2), pp.71–93. Recuperado de [\\_https://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/edmetic/article/view/5777](https://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/edmetic/article/view/5777)
- PAREDES LABRA, J. (2005). "Animación a la lectura y TIC: creando situaciones y espacios", en *Revista de Educación*, nº extraordinario, pp. 255-279. Recuperado 12 octubre, 2019, de [https://www.researchgate.net/publication/28161123\\_Animacion\\_a\\_la\\_lectura\\_y\\_TIC\\_creando\\_situaciones\\_y\\_espacios](https://www.researchgate.net/publication/28161123_Animacion_a_la_lectura_y_TIC_creando_situaciones_y_espacios)
- PARERA, M. T. (2001). *Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de lenguas*. Lleida: Milenio.
- RIVAS, M. et alii. (1996). *¿Qué me quieres, amor?* Ciudad Real: Santillana.
- ROMÁN-MENDOZA, E. (2018). *Aprender a aprender en la era digital: tecnopedagogía crítica para la enseñanza del español LE/L2*. New York: Routledge.
- TRENCHS PARERA, M. (2001). *Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de lenguas*. Barcelona: Milenio.
- VARO DOMÍNGUEZ, D. et alii. (2013). "Twitter y la enseñanza del español como segunda lengua", en *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, nº 25, s.p.

# Por María Jesús MARTÍNEZ MONDÉJAR

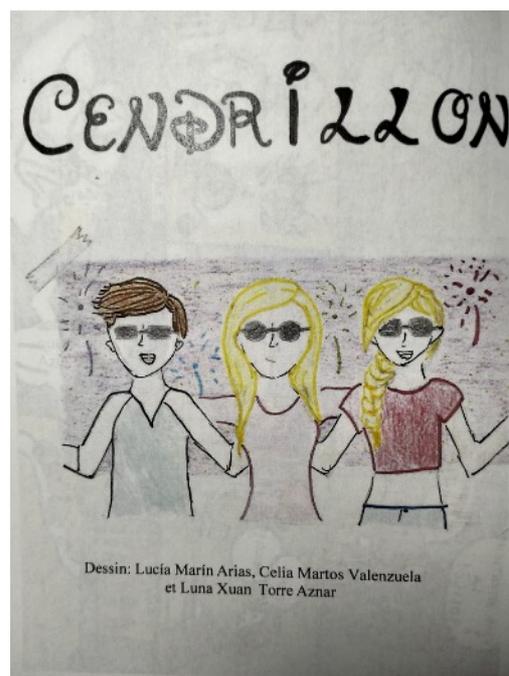
## EL CUENTO DE HOY

### INTRODUCCIÓN

El cuento es un recurso didáctico y educativo a la vez rico y enriquecedor, por su estructura sencilla, su brevedad y su presencia en la tradición de todas las culturas del mundo, aunque en ocasiones cae en el olvido en los niveles educativos más altos por poder ser considerado demasiado tradicional o anticuado. En clases de idiomas pueden utilizarse para trabajar diferentes competencias e incluso temas transversales, dependiendo de la forma en la que sea explotado. El presente artículo anima al profesorado de ELE a reflexionar sobre su utilidad en el aula, proponiendo una actividad adaptable, en definitiva, una buena práctica educativa.

### OBJETIVO

La experiencia que a continuación vamos a describir, se llevó a cabo con y gracias a un grupo de adolescentes de nivel B1 en francés lengua extranjera (FLE) muy dinámico, empático y especialmente reivindicativo. Fueron ellos los que inspiraron la actividad y se implicaron en su desarrollo.

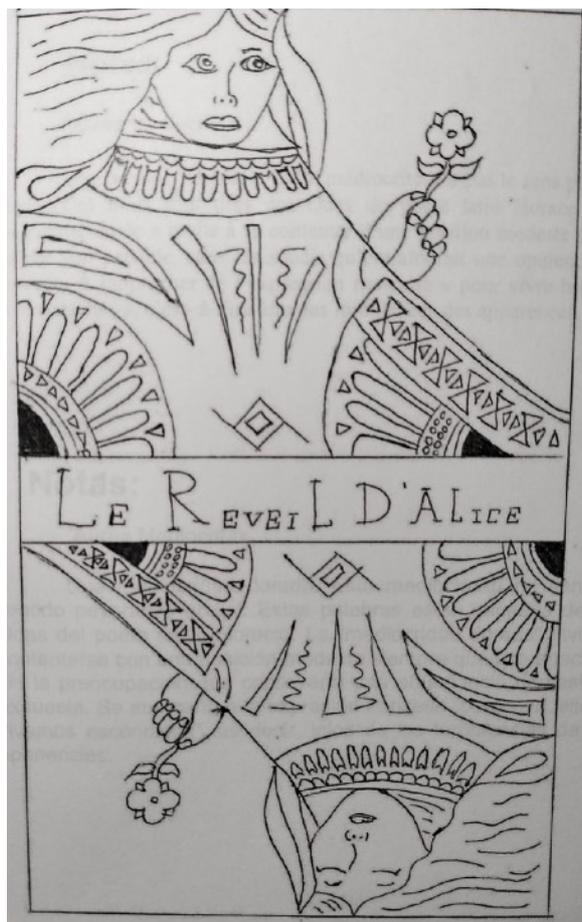


Acercándonos a final de curso y hablando sobre temas de actualidad de la televisión, una alumna pidió el turno de palabra para denunciar el machismo presente en los programas. El debate tomó amplitud y los alumnos empezaron a debatir sobre el machismo en la publicidad y en la socie-

dad. Hicimos una comparación entre su sociedad y la sociedad en la que sus padres, entre las dos formas de vida y llegamos al tema que nos ocupa: los cuentos tradicionales. Estos fueron creados en una sociedad influenciada por una concepción patriarcal tradicional. Pero la sociedad española actual, la que viven nuestros alumnos, ha evolucionado y ellos ven el mundo desde otra perspectiva, más moderna, inclusiva e igualitaria, y quieren demostrarlo. De ahí surgió la decisión de preparar la actividad que se describe a continuación y que derivó en un proyecto solidario.

Con esta actividad, partiendo de la comprensión escrita y yendo, de forma muy guiada, hacia la expresión oral, los alumnos recrearon los cuentos tradicionales suprimiendo los estereotipos machistas, negativos tanto para ellos como para ellas. De esta forma trabajaron los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) presentes en la Agenda 2030, como son el número 5, que trata sobre la igualdad de género y el 16, que se centra en promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas. También se aprovechó la ocasión para evaluar los conocimientos adquiridos a lo largo del curso escolar, como la descripción (física y psicológica) y los diferentes tiempos del pasado.

Esta experiencia fue muy positiva para el grupo-clase, permitió cambiar la dinámica de las clases y dar a los alumnos más autonomía y libertad de expresión y creación. Pudieron dar rienda suelta a su imaginación, trabajaron duro y se mostraron motivados en el proceso de reinención de los cuentos. Se divertieron mucho imaginándose a sí mismos como protagonistas de los cuentos e imaginando cómo actuarían ellos en esas situaciones, acercando los cuentos a su realidad puesto que los protagonistas suelen ser adolescentes en muchos de los casos.



## GRUPO-CLASE

Contamos con un grupo-clase de 20 alumnos de 14-15 años que aprenden español como lengua extranjera. Tienen un nivel B1+ de la lengua, son muy activos y participativos. Se trata de un grupo muy competitivo, trabajador, reivindicativo y maduro, lo que hace que se impliquen mucho de forma general en clase y, más concretamente, en esta actividad.

Según Piaget, los adolescentes de esta edad son capaces de razonar de forma abstracta, puesto que han superado la franja de edad (11-12 años) que permite el acceso a este tipo de razonamiento. Por lo tanto, el tratamiento de la gramática puede ser explícito y deductivo.

## OBJETIVOS DIDÁCTICOS DE LA SECUENCIA

- Comprobar la adquisición y la utilidad de los contenidos del curso escolar.
- Aprender a redactar un cuento siguiendo una estructura delimitada.
- Ser capaz de trabajar de forma autónoma y responsable.
- Planificar un texto escrito, que se adapta a las normas recibidas.
- Trabajar en grupo de forma organizada y respetuosa.
- Transmitir por escrito un mensaje planificado previamente de forma oral, teniendo en cuenta la corrección lingüística necesaria.
- Pedir ayuda cuando se detectan lagunas y necesidades lingüísticas y comunicativas.
- Utilizar diccionarios digitales como recurso.
- Eliminar los estereotipos hombre-mujer fuertemente marcados en la tradición de los cuentos populares.



## CONTENIDOS

### Escuchar, hablar, conversar

- Transmisión de información y de hipótesis en el marco de una interacción comunicativa profesor-alumno sobre la estructura, la composición y la redacción de un cuento.
- Producción oral de enunciados como reacción espontánea a las preguntas del profesor
- Transmisión oral de lo que se ha comprendido en un texto.

### Leer y escribir

- Comprensión general de un texto escrito sobre un tema conocido a partir de los conocimientos lingüísticos y culturales.
- Activación de las estrategias de lectura para comprender un texto de forma general.
- Planificación de un texto escrito sobre un tema inventado: organización, estructuración y relectura, haciendo un especial análisis sobre la cohesión y la coherencia resultante del discurso escrito.
- Toma de notas de los “feedback” del profesor en la pizarra y de los nuevos inputs lingüísticos producidos por el profesor de forma oral o escrita.
- Activación de las estrategias de producción escrita necesarias para planificar y redactar un texto coherente, con cohesión, haciendo especial atención a la forma y al significado, siguiendo las consignas del profesor.

### Contenidos lingüísticos:

Aunque se aborden la mayoría de contenidos del curso, los hay que tienen una especial relevancia por ser más propios de los cuentos, como:

**Funciones del lenguaje y la gramática:**

- Expresar rutinas en pasado, acciones largas pasadas y acciones puntuales.
- Expresar la negación.
- Recurrir a los conocimientos previos y a los adquiridos durante el curso para, con una guía, ser capaz de modificar un cuento para convertirlo en uno nuevo.
- Integración y desarrollo del cuento: estructura, personajes, autor y narrador

**Léxico**

- Describir física y psicológicamente a una persona, en masculino y femenino.
- Expresar emociones.

**Reflexión sobre el aprendizaje**

- Reflexión sobre las estrategias de expresión útiles y sobre los errores y lagunas lingüísticas.

**Temas transversales. Objetivos de Desarrollo Sostenibles de la Agenda 2030:**

- 5. Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas
- 16. Promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas

**DESARROLLO METODOLÓGICO**

ACTIVIDAD 1 ¿Qué cuentos conoces?

ACTIVIDAD 2 Lectura de un cuento, actividades de comprensión y análisis de su estructura externa e interna.

ACTIVIDAD 3 Análisis de los tiempos verbales del cuento y repaso de los mismos

ACTIVIDAD 4 Conectores

ACTIVIDAD 5 Trabajo en grupos. Creación del cuento.

ACTIVIDAD FINAL

**ACTIVIDAD 1: ¿Qué cuentos conoces?**

Comenzamos la actividad por una fase de motivación con las siguientes preguntas, de forma oral: “¿Qué es un cuento?”, “¿cuáles son los cuentos que conocéis, los que os contaban cuando erais pequeños?”. Las respuestas se apuntaron en la pizarra en español “Cenicienta”, “Caperucita Roja”, “Blancanieves”, etc.

Preguntamos a los alumnos si conocían todos los cuentos por si era necesario repasar oralmente alguno.

Pedimos a los alumnos su opinión sobre algunos de esos cuentos, y los calificaron de “machistas, anticuados, lejanos a su realidad”. Además, algunos alumnos añadieron que no se los leerían a sus primos o hermanos pequeños.

**ACTIVIDAD 2: Lectura de Blancanieves**

Preguntas de comprensión:

¿Quién es el protagonista? ¿Dónde está? ¿A dónde va? ¿Cómo es? ¿Y los personajes secundarios? ¿A qué/quién se enfrenta? ¿Qué problema tiene? ¿Cómo termina el cuento? ¿Es un final feliz? ¿Quién cuenta el cuento?

Preguntas de forma: Divide el cuento en tres partes. ¿Qué ocurre en esas partes? ¿Cómo se llaman? ¿A qué preguntas responden? Esquema de contenidos según las partes

- Profesor: “¿Qué está pasando en la situación inicial?”, “¿qué ves en tu lectura?”.
- Estudiante 1: “Hay personajes”
- Docente: “sí, y ¿qué hacemos con este personaje, por qué está ahí?”

- Estudiante 2: “Tenemos que presentarlo, es el comienzo de la historia”
- Docente: “¿Y qué preguntas harías para conocer a alguien?”
- Estudiante 3: “¿Cómo se llama?”
- Profesora: “Muy bien, ¿y qué más?”
- Estudiante 4: “¿Cómo es?”
- Profesor: “Sí, pero ¿físicamente o estás hablando de su carácter? »
- Estudiante 4: “Bueno, de los dos”
- Profesor: “Muy bien. ¿Y qué más?”
- Estudiante 5: “¿Qué lleva puesto?”
- Estudiante 6: “¿Qué va a hacer?”
- Profesor: “Muy bien, pero no olvidéis que estamos contando una historia, así que, ¿qué tiempos verbales debemos usar?”
- Estudiante 7: “El pretérito perfecto simple y el pluscuamperfecto”
- Profesor: “Sí. Y, como ahora describimos, ¿cuál deberíamos utilizar?”
- Estudiante 8: “El pretérito imperfecto”
- Profesor: “¡Genial! ¿Y cómo son estas preguntas en pretérito imperfecto?”

Todas estas preguntas se anotan en la pizarra para completar la tabla que servirá de guía a los alumnos a la hora de escribir.

Resultado :

Estructura	Responde a las preguntas:
Introducción: Presentación del personaje principal (o los personajes principales).	¿Quién era? ¿Cómo era? (descripción física y psicológica) ¿Qué hacía?

Nudo: El elemento perturbador y las aventuras. Presentación de los problemas y/o enemigos del héroe y personajes secundarios.	¿Qué ocurrió? ¿Quién deseaba hacerle daño? ¿Cómo? ¿Porqué? ¿Qué hizo el héroe para resolver el problema? ¿Le ayudó alguien? ¿Quién? ¿Cómo?
Desenlace: fin de la historia y resultado.	¿Cómo terminó la historia ? ¿Bien o mal? ¿Para quién? ¿Porqué? ¿Cómo? ¿Tiene el cuento una moraleja? ¿Cuál?

### ACTIVIDAD 3 Análisis de los tiempos verbales del cuento y repaso

Lee el cuento otra vez e identifica los diferentes tiempos verbales, subraya en azul el pretérito perfecto simple (ej: él miró), en verde el pretérito imperfecto (ejemplo: ella cantaba) y en amarillo el pretérito pluscuamperfecto (ej: él había visto). Después, elige dos verbos diferentes y conjúgalos en tu libreta en esos tres tiempos.

### ACTIVIDAD 4 Conectores

Input lingüístico.

Los alumnos deberán buscar los conectores que reconocen en el cuento que acaban de leer. Posteriormente, se les proyectan los siguientes conectores para redactar:

- Érase una vez, hace mucho mucho tiempo, un día...
- Primero, para empezar, para comenzar, todo empezó...
- De repente, un día...
- Después, entonces, a continuación...
- Pero, desgraciadamente, afortunadamente, aunque...
- Finalmente, para terminar, así...

¿Cuándo se utiliza cada uno? Ponle un título a cada uno de los apartados.

**ACTIVIDAD 5 Trabajo en grupos. Creación del cuento.**

Primero se distribuyen los diferentes grupos en función del nivel y de las afinidades. Los alumnos deben empezar por ponerse de acuerdo en el cuento que quieren trabajar para, después, leer con el grupo-clase, paso a paso, las preguntas que veremos más abajo e ir completándolas.

El cuento se va formando poco a poco con la guía de la ficha preparada por el profesor. Todos los días, se dedican los primeros 5-10 minutos de clase para dar las explicaciones grupales pertinentes y, a continuación, se deja a los grupos trabajar a su ritmo. El profesor va pasando por los diferentes grupos ayudándoles a resolver dudas y guiándoles en el proceso de elaboración del cuento a través de la citada ficha:

**EL CUENTO**

**1. Personaje principal**

¿Qué cuento habéis elegido?

¿Quién es el personaje principal?

---



---



---

¿Dónde vive?

---



---

¿Tiene familia? \_\_\_\_\_ Si sí, nombra a los miembros de su familia \_\_\_\_\_

---



---

¿Tiene aliados? \_\_\_\_\_ Si sí, nómbralos

---



---



---

¿Tiene enemigos? \_\_\_\_\_ Nómbralos

---



---



---

¿Qué le gusta hacer?

---



---



---

**2. Descripción física de los personajes**

Lee la tabla siguiente sobre la descripción que ya trabajamos en el último tema, ¿recuerdas todo el vocabulario?

DESCRIPCIÓN	
<b>Su pelo</b>	Ella era rubia, pelirroja, morena... Él era rubio, pelirrojo, moreno... Él/ella tenía el cabello largo/corto, medio largo, liso/rizado/ondulado... Muy bien peinado, despeinado, recogido, llevaba una coleta/trenzas
<b>Sus ojos</b>	Grandes/pequeños, marrones/verdes/azules
<b>Su mirada</b>	Profunda, vacía, brillante
<b>Su piel</b>	Pálida, oscura, morena, suave, con arrugas...
<b>Sus tics</b>	Recolocarse el cabello, pellizcarse los labios, tocarse la nariz/una oreja, guiñar un ojo...

<b>Rasgos particulares</b>	Nariz puntiaguda, cicatrices, labios gruesos/finos, dientes blancos...
<b>Compleción</b>	Delgado/a, (bastante) fuerte, con sobrepeso Fe estatura media, alto/a, bajo/a
<b>Ropa</b>	Un vaquero, un pantalón, un jersey, un vestido, botas... Estilo : elegante, moderno, pijo, a la moda, gótico...
<b>Carácter</b>	
Tímido/a, extrovertido/a, amigable, raro, introvertido, egoísta, generoso/a	
<b>Características psicológicas del personaje</b>	
¿Tiene una fobia o una obsesión?	
¿Sufre de algún hechizo ?	
<b>La relación del personaje con los demás</b>	
¿Tiene amigos, familia o pareja? ¿Animal de compañía?	

Con ayuda de la tabla anterior, describe ahora:  
Al personaje principal :

---

---

---

---

---

---

---

---

A los personajes secundarios :

---

---

---

---

---

---

---

---

### 3. Marco espacio-temporal

¿Dónde se desarrolla la acción?

---

---

---

---

---

---

*Ejemplos: un bosque, una cocina, una casa grande, en la ciudad, en una discoteca...*

Describe el lugar con ayuda de la siguiente tabla:

- interior, exterior
- ordenado, insalubre, catastrófico
- pequeño, amplio
- abandonado, habitado, inhóspito, acogedor
- oscuro, claro
- público, privado

¿Qué tiempo hacía? ¿Qué estación era?

---

---

---

---

### 4. Acción

¿Cuál es la situación inicial?

---

---

---

---

¿Cuál es el elemento perturbador?

---

---

---



---

¿Cómo se sentían los personajes?

---



---



---



---

feliz; enamorado/a; pillo/a; divertido/a; cariñoso/a; alegre; triste; enfadado/a; desanimado/a; escandalizado; celoso/a; agresivo/a; desesperado/a; miedoso/a; aterrorizado/a; histérico/a; avergonzado/a; valiente...



**5. Elemento de resolución y situación final**

¿Cómo termina la historia? ¿Es un final feliz?  
¿Infeliz? ¿Para quién?

---



---



---



---



---



---

Una vez completada la ficha se les pide a los alumnos que unan las respuestas a las diferentes preguntas y utilicen conectores para pasar a la redacción del cuento. El profesor sigue pasando grupo a grupo para marcar en sus redacciones los errores que deben corregir antes de que lo pasen a limpio y lo ilustren.

**CONCLUSIÓN**

El trabajo de la transformación del cuento en la asignatura de Lengua Extranjera, partiendo de documentos auténticos, resulta motivador para los alumnos.

Ellos mismos muestran el deseo de aprender y expresarse en lengua extranjera para transmitir su visión del mundo y de una sociedad más multicultural, igualitaria, cohesionada, justa y empática.

Repasan contenidos gramaticales, lexicales y culturales, avanzando desde la comprensión hacia la expresión, siendo capaces de mostrar sus ideas creando los cuentos que les habría gustado que les contasen de pequeños o que les gustaría que les contasen en la actualidad a sus hermanos pequeños.

## BIBLIOGRAFÍA:

ALONSO, F. (2001). Didáctica de la escritura creativa. Recuperado de : <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=237790>

ALONSO ESCUDERO, C. (2017). El valor educativo de los cuentos. Recuperado de: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/165886>

BADENAS ROIG, S. (2015). El cuento como recurso didáctico en la enseñanza del francés lengua extranjera. <https://riunet.upv.es/handle/10251/59064>

DIMITRINKA G, N. (2012). Los cuentos y sus posibilidades didácticas en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/5119/511951372009.pdf>

TÉBAR-OLLER, M.(2017). Diferencias de roles de género en la literatura infantil: los cuentos de los hermanos Grimm. Recuperado de: <https://crea.ujaen.es/handle/10953.1/5673>

# Por Florentino LOMILLO ÁLAMO

## BILINGÜISMO EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA ACCIÓN EDUCATIVA EXTERIOR

En el curso 2023/2024 se han implantado en el Instituto Español Juan de la Cierva de Tetuán en Marruecos, dos nuevos ciclos de Grado Superior.

En el Departamento de Mecanizado: Programación de la Producción en Moldeo de Metales y Polímeros y en el Departamento de Electricidad y Electrónica el ciclo de Automatización y Robótica Industrial. Estas novedades suponen todo un hito en el centro, la ciudad y en toda la oferta formativa de la Acción Educativa Exterior. Los responsables del Instituto Español Juan de la Cierva llevaban muchos años pidiendo ciclos de Grado Superior en su oferta formativa.

Los técnicos superiores que salen de las titulaciones que han empezado su andadura este curso 23/24, son profesionales cualificados con una empleabilidad altísima. En el caso que nos servirá de ejemplo en este artículo, el

ciclo de Automatización y Robótica Industrial, el paro es inexistente.

En la Resolución del 24 de septiembre de 2021, de la Secretaría General de Formación Profesional se crean programas bilingües en enseñanzas de formación profesional con carácter experimental a partir del curso 2021/2022 en las ciudades autónomas de Ceuta y de Melilla. Se nos presenta como objeto la creación de programas bilingües en ciclos formativos de grado medio y de grado superior de formación profesional con carácter experimental a partir del curso 2021/2022 y hasta el curso 2024/2025, así como regular la organización, funcionamiento, requisitos y especificaciones.

En el ámbito de aplicación de esta resolución no está incluido el IE Juan de la Cierva de Tetuán, único Centro Educativo de la Acción

Educativa Exterior (AEE), que imparte enseñanzas de formación profesional en el mundo. Sin embargo, la normativa puede ser considerada una guía precursora de las directrices a seguir.

De aquí podemos recoger sobre todo el punto decimotercero de la evaluación para adecuarlo a las características particulares del Juan de la Cierva. En este sentido, dado que el

ciclo es de nueva implantación, la evaluación deberá adaptarse gradualmente a la consecución de los objetivos previstos.

Para hacer una foto del panorama inicial proponemos el DAFO que se presenta a continuación. Siendo el DAFO una foto fija, necesitamos un análisis CAME que lo complemente y dé el movimiento requerido a la situación evaluada.

## ANÁLISIS DAFO

### BILINGÜISMO : I E JUAN DE LA CIERVA

DEBILIDADES	AMENAZAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nivel de español del alumnado</li> <li>- Nivel de inglés del alumnado</li> <li>- Tasa de interinidad muy alta del profesorado</li> <li>- Equipamiento actual TIC, TAC, TEP, TRIC mejorable</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cultura industrial del entorno inmediato</li> <li>- Necesidad de inversión en equipamiento</li> <li>- Heterogeneidad en los conocimientos del alumnado</li> </ul>
FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prestigio del centro</li> <li>- Ciclo de nueva implantación</li> <li>- Valor añadido de las enseñanzas en idiomas, inigualables por otro centro educativo en el área de influencia del instituto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entorno industrial en la zona de influencia del instituto prometedor</li> <li>- Facilidades para la internacionalización del centro: i e, Proyecto E-twinning</li> <li>- Ampliación a un espacio global, de las posibilidades laborales de los alumnos</li> <li>- Mejora de la calidad de empleo a la que se opta</li> </ul>

## ANÁLISIS CAME BILINGÜISMO : I E JUAN DE LA CIERVA

<b>CORREGIR las debilidades</b>	<b>AFRONTAR las amenazas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar el proceso de admisión</li> <li>- Conseguir una estabilidad de la plantilla en el centro</li> <li>- Adecuación de espacios y medios para el bilingüismo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Difusión de los ciclos empezando por el entorno inmediato</li> <li>- Iniciar programas de internacionalización</li> <li>- Contactar con los responsables del tejido industrial de la zona de influencia</li> <li>- Realizar un plan de adaptación a las enseñanzas en las primeras semanas del curso</li> </ul>
<b>MANTENER las fortalezas</b>	<b>EXPLOTAR las oportunidades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incluir en la difusión del centro y sus actividades los nuevos estudios y sus características de bilingüismo</li> <li>- Aprovechar la novedad y singularidad de esta oferta con un plan de desarrollo inicial del ciclo</li> <li>- Difundir las ventajas y características de la oferta formativa al posible alumnado y al entorno industrial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contactar con las empresas del área de influencia para actividades en común, realización de Formación en Centros de Trabajo, adaptación de las enseñanzas a las características del mercado laboral inmediato...</li> <li>- Iniciar programas de internacionalización del centro</li> <li>- Incluir a los alumnos en las bolsas de empleo del instituto atendiendo a las características de los estudios</li> </ul>

En el análisis DAFO / CAME lo más fácil ha sido llenar el hueco de las oportunidades. El bilingüismo en inglés da una formación global al alumnado que acabará sus estudios de Grado Superior sabiendo español y con suficientes conocimientos de inglés para manejarse en un entorno laboral.

Sin embargo, algunas dudas que se pueden plantear y que han motivado este artículo son:

¿Puede ser esto perjudicial para el aprendizaje del español por parte de los alumnos?

¿Dadas las dificultades que tienen nuestros alumnos con el español, puede ser contraproducente que también tengan que aprender inglés?

Mostraremos más adelante la estrategia a seguir, pero primero veamos el tratamiento habitual del bilingüismo en estos casos.



## AICLE, APRENDIZAJE INTEGRADO DE LENGUA Y CONTENIDOS

Se refiere a usar una lengua que no es la materna para el aprendizaje de contenidos distintos a los de esa lengua.

Este término viene del inglés CLIL, Content and Language Integrated Learning, y en francés EMILE, Enseignement d'une Matière intégré à une Langue Étrangère

En nuestro caso los estudios que hemos tomado como referencia son los de Grado Superior de Automatización y Robótica Industrial, según la Orden ECD/102/2013, de 23 de enero, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de Técnico Superior en Automatización y Robótica Industrial.

Los dos módulos, y únicos en el contexto del curso 23/24 donde sólo hay enseñanzas de primer curso, en los que se pueden im-

partir los contenidos bilingües son Sistemas Secuenciales Programables y Sistemas de Potencia, con cinco horas semanales cada uno según el currículo.

Tenemos pues, dos módulos formativos para su impartición en inglés. La lengua vehicular del centro es el español, el idioma de uso común del alumnado es el darija, y el idioma de bilingüismo es el inglés.

En el contexto AICLE llamamos L1 a la lengua de uso habitual del alumnado que suele coincidir con la lengua de uso en clase. L2 sería la lengua en que se imparte el bilingüismo. En una FP en España es clara la correspondencia, L1 español, L2 inglés. Aquí también hemos de elegir L1 español, porque los estudios son en español, sin embargo esa lengua no coincide con la que usa habitualmente el alumnado. Además uno de los objetivos más importantes del centro es conseguir que los alumnos aprendan español y salgan bilingües al acabar los estudios.

¿Cómo podemos entonces compaginar entonces la introducción del inglés en ciertas materias?

Lo primero de todo es descartar cualquier ataque a la utilidad o necesidad del bilingüismo. Este autor, que conoce el mundo académico en todos los niveles educativos, desde primaria hasta la Universidad, pasando por la FP y estos mismos estudios de Grado Superior de Automatización y Robótica Industrial donde ya participó como docente en España en una introducción de este mismo ciclo de ARI, que también conoce el entorno empresarial donde

se van a desenvolver nuestros alumnos por haber trabajado como ingeniero de proyecto para mantenimiento eléctrico en una multinacional del sector automoción que se movía en la órbita del mismo fabricante de automóviles que se encuentra situado en el área de influencia del Instituto Español Juan de la Cierva, siendo el encargado actual del bilingüismo en el ciclo de ARI y que imparte toda su docencia en estos estudios, considera, de acuerdo con su experiencia, muy acertada la introducción del bilingüismo por su aportación al desempeño profesional en el mundo empresarial donde se van a ubicar nuestros alumnos.

Lo que también está claro es que no sirve solamente una estrategia habitual de AICLE. Hay conceptos fundamentales en los que considero que hay que sustentarse:

1. Enfoque participativo, no sólo clases magistrales.
2. Scaffolding, el andamiaje necesario, que engloba todas las estrategias encaminadas a

cimentar los conocimientos que hacen falta junto con el aprendizaje de la lengua del bilingüismo.

3. Objetivos adaptados. En un primer curso de bilingüismo no podemos pretender tener los mismos objetivos cuando L1 no es la lengua de uso común del alumnado. Hay que buscar un uso funcional. En el caso que nos ocupa se ha determinado que los alumnos deben conocer un vocabulario técnico básico y desenvolverse con solvencia en la búsqueda de información técnica en catálogos y manuales. Más adelante, con el español más consolidado, podemos pasar a conseguir unas habilidades comunicativas laborales suficientes para el desempeño de la profesión en L2.

4. En la evaluación del alumnado proponemos hacer que los contenidos de área prevalezcan sobre los lingüísticos, premiándose la competencia en L2.

## CONCLUSIONES:

1. La introducción del bilingüismo constituye un acierto para la adecuada correlación entre los estudios y las necesidades de su entorno laboral más cercano. Les abre un mercado de trabajo global, y les da posibilidades de obtención de un empleo de mayor calidad.

2. La inclusión del bilingüismo en este contexto no puede seguir unos patrones AICLE estandarizados dadas las peculiaridades en las que nos encontramos, aunque AICLE sigue siendo una base de la que partir para adaptarla a este caso concreto.

3. Hay que hacer adaptaciones en los objetivos a conseguir, particularidades en la pedagogía a emplear.

4. No es contraproducente introducir el inglés en el contexto bilingüe con dificultades con L1, aunque exige un esfuerzo adicional.

5. Un estudio de partida del alumnado de cada curso, junto con la experiencia que se va a acumular este primer año y los venideros, constituirán la piedra angular de cómo afrontar esta implementación que goza de muchísimas oportunidades que tenemos que intentar aprovechar.

6. Una autoevaluación de este enfoque será realizada a final del curso 2023/2024 y nos indicará el camino más adecuado para seguir.

Para terminar me quedo con el apartado de oportunidades, lo que significa un reto apasionante que exige un trabajo adicional importante pero que fructificará en la consecución de unos profesionales preparados al más alto nivel y que no encontrarán frontera alguna para su desempeño profesional.

## BIBLIOGRAFÍA

Revista Cuadernos de Rabat número 30: AICLE: Un nuevo enfoque en la enseñanza de ELE. 2014  
Resolución del 24 de septiembre de 2021, de la Secretaría General de Formación Profesional por la que se crean programas bilingües en enseñanzas de formación profesional con carácter experimental a partir del curso 2021/2022 en las ciudades autónomas de Ceuta y de Melilla vinculados al Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia

Orden ECD/102/2013, de 23 de enero, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de Técnico Superior en Automatización y Robótica Industrial.

RD 401/2023 donde se establece la actualización del título de Técnico Superior en Automatización y Robótica Industrial.

