



UNIVERSIDAD DE GRANADA

**Facultad de Filosofía y Letras
Departamento de Lengua Española
Programa de Doctorado: Lenguas, Textos y Contextos**

TESIS DOCTORAL

**La enseñanza del español en línea (ELE): un nuevo
modelo de aprendizaje del léxico y la cultura
(niveles A2-B1)**

Autora: María García Fernández

Directora: María del Carmen Ávila Martín

Granada, 2020

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: María García Fernández
ISBN: 978-84-1306-536-6
URI: <http://hdl.handle.net/10481/62927>

A mi pareja y mi familia,

por estar siempre.

Agradecimientos

La finalización de esta Tesis Doctoral representa el final de un camino que inicié con ilusión y la misma con la que terminé. Este trabajo ha sido posible gracias al apoyo de muchas personas, a las que deseo expresar mi gratitud.

En primer lugar, mi agradecimiento a la directora de esta tesis, la profesora D^a. Carmen Ávila Martín, por aceptar mi proyecto y asesorarme en todo momento, con sus conocimientos y su experiencia profesional. Por su apoyo incondicional y generosidad a lo largo de la investigación.

Mi gratitud a la profesora Gloria Toledo Vega, por acogerme afectuosamente durante mi estancia en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Por enriquecer mis conocimientos y ayudarme en todo cuanto necesité. Gracias al equipo de profesores que forma el Programa *Español UC*, por su compañía y apoyo.

Me gustaría dar las gracias a los profesores Pilar García y Jerónimo Morales, que con sus consejos y su apoyo me han ayudado para seguir investigando.

Quisiera, también, dar las gracias a mis alumnos que gracias a sus preguntas y propuestas acerca del aprendizaje del español me inspiraron para investigar el tema de esta tesis.

Gracias a mis amigos, especialmente a Coral, por acompañarme en esta etapa y por todos los momentos que hemos compartido.

Mi agradecimiento final se lo dedico a mi familia porque sin su confianza y ayuda no hubiera sido posible. A Antonio, por su sacrificio y esfuerzo y, por brindarme su amor incondicional. A mis padres y mi hermano, por su confianza y generosidad. A mis abuelos, por su inmenso cariño. A todos mis seres queridos, gracias por ser quien soy.

A todos y a todas, gracias

Resumen

Esta tesis se ocupa de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera en su modalidad virtual. Se parte del estudio de las plataformas que se utilizan en estos entornos de enseñanza y se analiza el perfil del alumnado y del docente del español como lengua extranjera en línea. Asimismo, se proponen estrategias de enseñanza-aprendizaje para el componente léxico y de la cultura para el nivel A2-B1.

La presente investigación parte de la hipótesis de que la enseñanza de una L2 en el entorno en línea presenta diferentes estrategias que en la modalidad presencial. El uso de la tecnología como único medio de enseñanza implica una interacción especialmente visual y oral durante el aprendizaje de una lengua extranjera. Además, la virtualidad influye en el componente cultural y léxico, en función de las competencias del docente y el alumno y el tipo de materiales presentes en el aula en línea.

El marco teórico nos sitúa en el campo de la virtualidad en el ámbito de la enseñanza de lenguas y sus influencias en los estilos de aprendizaje, donde se diseña un cuestionario para analizar el perfil del docente y del alumnado de ELE en línea – dirigidas al nivel A2 y B1 de la lengua – y determinar las estrategias que aplican cada uno para la adquisición del léxico y la cultura. En este apartado se lleva a cabo el análisis cuantitativo de los cuestionarios para definir cada uno de los perfiles. Luego se realiza un análisis comparativo de los resultados que aporte un panorama en detalle para observar la distancia y la cercanía en el tratamiento de ambos componentes en profesores y estudiantes. A continuación, se presenta un análisis cualitativo de sesiones de ELE en línea para mostrar algunas de las diferencias existentes entre la modalidad presencial y la virtual.

De acuerdo con los resultados de la investigación teórico-práctica y del análisis cuantitativo y cualitativo, se aporta una propuesta didáctica para la enseñanza de ELE en línea sobre el léxico y la cultura en los niveles A2 – B1. Las características de la modalidad virtual se plasman en siete módulos temáticos que materializan los hallazgos del estudio empírico y sirven de base para futuros proyectos. En la propuesta didáctica se presta atención a los criterios de selección de las estrategias de enseñanza-aprendizaje para el componente léxico y el cultural, las características que definen la modalidad virtual y la experiencia docente de la propia investigadora. Sobre esta base se diseñan actividades que enriquezcan el proceso de adquisición del léxico y la cultura con el apoyo de la tecnología.

Palabras clave: enseñanza de español como lengua extranjera, ELE, enseñanza en línea, estrategias de enseñanza-aprendizaje, léxico, cultura, L2.

Abstract

This thesis deals with the teaching-learning of Spanish as a foreign language in its virtual modality. It starts from the study of the platforms that are used in these teaching environments and analyzes the profile of students and teachers of Spanish as a foreign language online. Likewise, teaching-learning strategies for the lexical and culture component for level A2-B1 are proposed.

This research starts from the hypothesis that the teaching of an L2 in the online environment presents different strategies than in the face-to-face modality. The use of technology as the only means of teaching implies an especially visual and oral interaction while learning a foreign language. In addition, virtuality influences the cultural and lexical component, depending on the skills of the teacher and the student and the type of materials in the online classroom.

The theoretical framework places us in the field of virtuality in the area of language teaching and its influences on learning styles, where a questionnaire is designed to analyze the profile of teachers and students of ELE online - aimed at the level A2 and B1 of the language - and identify strategies that each applies to the acquisition of the lexicon and culture. In this section, the quantitative analysis of the questionnaires is carried out to define each of the profiles. Then a comparative analysis of the results is performed to provide an overview in detail to observe distance and closeness in the treatment of both components in teachers and students. Finally, a qualitative analysis of ELE sessions online is presented to show some of the differences between the classroom and virtual modality.

According to the results of the theoretical-practical research and the quantitative and qualitative analysis, a didactic proposal for the teaching of online ELE on the lexicon and culture at levels A2 - B1 is provided. The characteristics of the virtual modality are reflected in seven thematic modules that materialize the findings of the empirical study and serve as the basis for future projects. In the didactic proposal, attention is given to the selection criteria of the teaching-learning strategies for the lexical and cultural component, the characteristics that define the virtual modality and the teaching experience of the researcher herself. On this basis, activities are designed that enrich the process of acquiring the lexicon and culture with the support of technology.

Keywords: teaching Spanish as a foreign language, ELE, online teaching, teaching-learning strategies, lexicon, culture, L2.

Índice general

Introducción	1
CAPÍTULO I. La educación virtual: claves de un nuevo paradigma	5
1.1 Aproximación conceptual.....	5
1.1.1 Enseñanza de lenguas asistido por ordenador (ELAO).....	7
1.1.2 <i>E- learning</i>	9
1.1.3 <i>Blended Learning</i>	12
1.1.4 <i>M- learning</i>	16
1.1.5 Recursos educativos en abierto	19
1.1.6 Entornos personales de aprendizaje (PLE).....	21
1.1.7 Cursos en línea masivos en abierto	23
1.1.8 <i>Edublog</i>	26
1.1.9 Redes sociales.....	27
1.2 Las plataformas de enseñanza virtual	30
1.2.1 Entornos virtuales de ELE.....	31
1.2.1.1 <i>Italki</i>	31
1.2.1.2. <i>Verbling</i>	32
1.2.2. Nuevas formas de aprendizaje.....	35
1.2.2.1. El método uno a uno	35
1.2.2.1.1. Cambios y retos.....	37
1.2.2.1.2. Perfil del estudiante.....	38
1.2.2.1.3. Nuevos roles del profesor en línea.....	40
1.2.3. Herramientas para crear materiales virtuales	43
1.2.3.1. <i>Canva</i>	43
1.2.3.2. <i>Genial.ly</i>	45
1.2.3.3. Pizarra digital.....	47
CAPÍTULO II. Métodos y teorías de aprendizaje de segundas lenguas	51
2.1. El método gramática-traducción.....	51
2.1.1. Contenidos y objetivos	52
2.1.2. Rol del docente y del alumno	54
2.1.3. Tipología de actividades.....	54
2.2. El método comunicativo.....	55
2.2.1. Contenidos y objetivos	56
2.2.2. Rol del docente y del alumno	57
2.2.3. Tipología de actividades.....	58
2.3. El método léxico.....	59
2.3.1. Contenidos y objetivos	61

2.3.2. Rol del docente y del alumno	62
2.3.3. Tipología de actividades.....	62
2.4. El enfoque por tareas	64
2.4.1. Contenidos y objetivos	65
2.4.2. Rol del docente y del alumno	66
2.4.3. Tipología de actividades.....	67
2.5. Los agentes educativos en los nuevos entornos virtuales de aprendizaje.....	68
2.5.1. El docente en entornos virtuales.....	69
2.5.1.1. Las funciones del docente virtual	69
2.5.1.2. Compromisos y tareas	71
2.5.1.3. La formación de docentes en la enseñanza virtual	74
2.5.2. El alumno en entornos virtuales	77
2.5.2.1. Las funciones del alumnado virtual.....	79
2.5.2.2. Compromisos y tareas	80
2.5.2.3. La formación del alumnado en la enseñanza virtual	82
2.6. La evaluación en línea	84
2.6.1. Aproximación teórica.....	84
2.6.2. Tipos de evaluación en línea	87
2.6.2.1. La evaluación del diseño de la actividad en línea.....	88
2.6.2.1.1. Modelo rúbrica	88
2.6.2.2. La evaluación de las actividades en el aula virtual.....	91
2.6.2.2.1. La evaluación automática	91
2.6.2.2.2. La evaluación enciclopédica.....	92
2.6.2.2.3. La evaluación colaborativa.....	93
2.6.2.2.4. La evaluación por categorías o en serie.....	96
CAPÍTULO III. La enseñanza del léxico y la cultura	98
3.1. Léxico: una aproximación conceptual.....	98
3.1.1. El tratamiento del léxico en los diferentes enfoques metodológicos ..	100
3.1.2. La selección del vocabulario en los niveles A2-B1	103
3.1.3. Técnicas y estrategias de aprendizaje del léxico	106
3.2. Cultura: una aproximación conceptual.....	111
3.2.1. El tratamiento de la cultura en los diferentes enfoques metodológicos	112
3.2.2. La selección del componente cultural en los niveles A2-B1.....	116
3.2.3. Técnicas y estrategias de aprendizaje cultural	118
3.3. El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas	119
3.3.1. El componente léxico en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas	122
3.3.2. El componente cultural en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.....	130
3.4. El Plan Curricular del Instituto Cervantes	136

3.4.1. El componente léxico en el Plan Curricular del Instituto Cervantes...	140
3.4.2. El componente cultural en el Plan Curricular del Instituto Cervantes	144
CAPÍTULO IV. Los materiales digitales en la enseñanza de ELE	149
4.1. De la modalidad presencial a la digitalización en la enseñanza de ELE	149
4.1.1. La presentación y organización de los contenidos didácticos en línea	154
4.2.2 Principios, características y dimensiones	155
4.2.3. La accesibilidad en línea	159
4.2. El proceso de creación de materiales de ELE en línea	161
4.2.1. Requisitos para el diseño de materiales virtuales.....	161
4.2.2. Tipología de actividades en línea	165
4.2.3. Modelos de actividades para los niveles A2 – B1	170
4.2.3.1. Actividades de presentación	170
4.2.3.2. Actividades rompehielos y lluvia de ideas	173
4.2.3.3. Actividades de memorización.....	177
4.2.3.4. Actividades de comprensión.....	179
4.2.3.5. Actividades interactivas.....	182
4.2.3.6. Actividades de estrategias.....	184
4.2.3.7. Actividades afectivas	188
4.2.3.8. Actividades de gamificación.....	191
4.2.4 Recursos y herramientas de aprendizaje en la Web	193
4.3 La variedad del español de Chile: la competencia léxica y la cultural	195
CAPÍTULO V. Marco empírico de la investigación	200
5.1. Justificación de la investigación	200
5.2. Problema de la investigación	203
5.3. Objetivos.....	203
5.3.1. Objetivos generales	203
5.3.2. Objetivos específicos.....	204
5.4. Hipótesis de trabajo	204
5.4.1. Resumen de la hipótesis y las preguntas de investigación	205
5.5. Metodología.....	207
5.5.1. Descripción de la muestra	207
5.5.2. Instrumentos de recogida de datos	208
5.5.3. Diseño del cuestionario	208
5.5.4. Procedimiento.....	212
5.6. Presentación y análisis de resultados.....	213
5.6.1. Análisis de resultados cuantitativos	213
5.6.1.1. Análisis descriptivo del alumnado de ELE en línea	214
5.6.1.1.1. Perfil personal y académico.....	214
5.6.1.1.2. Perfil: Motivaciones	221
5.6.1.1.3. Perfil: Percepciones sobre las destrezas	222

5.6.1.1.4. Perfil: Competencias comunicativas	227
5.6.1.1.5. Perfil: Estilos de aprendizaje del léxico y la cultura	236
5.6.1.1.6. Perfil: Estrategias de enseñanza y aprendizaje del léxico y la cultura	241
5.6.1.2. Análisis descriptivo del docente de ELE en línea	278
5.6.1.2.1. Perfil sociodemográfico.....	278
5.6.1.2.2. Perfil: Estilos de aprendizaje del léxico y la cultura	281
5.6.1.2.3. Perfil: Estrategias de enseñanza y aprendizaje del léxico y la cultura	285
5.7. Interpretación y discusión de los datos.....	322
5.7.1. Interpretación de los datos cuantitativos	322
5.8. Análisis comparativo	342
5.8.1. Análisis comparativo de los datos	342
5.9. Discusión de resultados	351
5.9.1. Conclusión.....	355
5.10. Análisis descriptivo de las sesiones de enseñanza-aprendizaje	357
5.10.1. Estudio de las sesiones: análisis cualitativo y descriptivo de las capturas	358
5.10.2. Características de las sesiones virtuales de ELE en línea.....	366
CAPÍTULO VI. Modelo de propuesta didáctica en línea	368
6.1. Actividades para el desarrollo de la competencia léxico y cultural (niveles A2-B1) en línea	368
6.2. Criterios de las propuestas didácticas para el nivel A2 – B1.....	369
6.3. Justificación de los contenidos seleccionados	370
6.4. Propuesta didáctica I.....	373
6.4.1. Objetivos y contenidos	373
6.4.2. Observaciones y materiales	374
6.5. Propuesta didáctica II	378
6.5.1. Objetivos y contenidos	378
6.5.2. Observaciones y materiales	378
6.6. Propuesta didáctica III	386
6.6.1. Objetivos y contenidos	386
6.6.2. Observaciones y materiales	386
6.7. Propuesta didáctica IV	392
6.7.1. Objetivos y contenidos	392
6.7.2. Observaciones y materiales	392
6.8. Propuesta didáctica V	399
6.8.1. Objetivos y contenidos	399
6.8.2. Observaciones y materiales	400
6.9. Propuesta didáctica VI.....	405
6.9.1. Objetivos y contenidos	405

6.9.2. Observaciones y materiales	405
6.10. Propuesta didáctica VII	409
6.10.1. Objetivos y contenidos	409
6.10.2. Observaciones y materiales	410
Consideraciones finales	414
Limitaciones y futuras líneas de investigación	418
Bibliografía	419
Referencias bibliográficas.....	419
Webgrafía.....	437
Anexo I	441
Anexo II	448
Anexo III	449
Anexo IV	452
Anexo V	454
Anexo VI	461

Introducción

La enseñanza del español como lengua extranjera está adoptando nuevos medios de difusión que tienen que ver con la expansión de Internet. En la actualidad, esta posición fortalece la oferta y la demanda del español en contextos específicos de enseñanza-aprendizaje en línea. La enseñanza de una lengua extranjera virtual plantea un nuevo horizonte en el proceso docente e investigador. De este modo, este contexto educativo propone interrogantes acerca del papel del profesorado y de los alumnos, así como supone cambios en la formación y en los métodos de enseñanza.

Esta investigación surge de la experiencia de la investigadora y del análisis realizado en la práctica docente. En los últimos años se constata un incremento de usuarios interesados en aprender español en plataformas virtuales de aprendizaje. En esta modalidad surgen cuestiones en paralelo con la modalidad presencial acerca de la formación, los métodos, las estrategias de aprendizaje y la didáctica del español como lengua extranjera. Asimismo, se observa una enseñanza fundamentalmente visual y oral, donde los aprendientes muestran un gran interés por el componente léxico y el cultural.

En las últimas décadas, los estudios e investigaciones sobre la virtualidad en la adquisición de las lenguas son numerosos. Del mismo modo, se ha multiplicado la búsqueda de la definición de perfiles y métodos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La modalidad en línea es un campo innovador en la investigación de segundas lenguas y las aportaciones cualitativas y cuantitativas en los estudios del español virtual muestran una línea en continua reflexión, donde la investigación es necesaria para aprovechar el potencial que supone la enseñanza-aprendizaje en el contexto virtual.

En este estudio se analizan los motivos de la creciente demanda del español como lengua extranjera en línea. Se plantea si en la modalidad virtual existe una correlación entre las motivaciones de los aprendientes presenciales y los virtuales para aprender español. En principio se considera que el espacio electrónico y los elementos que lo componen afectan directa o indirectamente a esta elección. Asimismo, las características de la enseñanza virtual del español necesitan definir el perfil de los aprendientes y los docentes en términos de estrategias de enseñanza-aprendizaje.

La presente investigación tiene una estructura dividida en dos grandes marcos, uno teórico y otro metodológico. La configuración del estudio se compone de seis capítulos, que se organizan de la siguiente manera.

En la *Introducción* se presenta el tema y se ofrece una justificación de la investigación de forma crítica. Asimismo, se determinan los objetivos del presente estudio y se describe la metodología con la que se lleva a cabo la investigación para finalmente definir la estructura final de la tesis.

En el capítulo I, *La educación virtual: claves de un nuevo paradigma*, se establece una aproximación conceptual de la enseñanza en línea dentro del campo del español como lengua extranjera. Asimismo, se profundiza en los nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje en línea de ELE y se describe la formación, la función y el compromiso del alumnado y el profesorado en esta modalidad. Además, se presenta un análisis descriptivo de las principales plataformas virtuales de aprendizaje para segundas lenguas.

En el capítulo II, *Métodos y teorías de aprendizaje de segundas lenguas*, se presenta un resumen cronológico y descriptivo sobre los diferentes métodos y enfoques de ELE que se adaptan a los entornos virtuales de aprendizaje. También se definen las nuevas funciones de los agentes educativos en estas plataformas y se presentan los diferentes tipos de evaluación en línea.

En el capítulo III, *La enseñanza del léxico y la cultura*, se establece una aproximación de ambos conceptos y del tratamiento de la competencia léxica y del componente cultural en los diferentes enfoques metodológicos. Además, se presentan criterios de selección y estrategia de aprendizaje para el vocabulario y la cultura. Finalmente se describe el tratamiento del léxico y la cultura en dos documentos oficiales de referencia en la enseñanza del español como lengua extranjera: el *Marco Común Europeo de Referencia* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Conviene resaltar que estos documentos se examinan para los niveles A2 y B1 del español como lengua extranjera.

En el capítulo IV, *Los materiales digitales en la enseñanza del español como lengua extranjera*, se profundiza en las diferencias de la modalidad presencial y virtual dentro de la didáctica del español como lengua extranjera. Además, se describe el proceso de creación de contenidos didácticos virtuales, y, se exponen modelos de actividades para la enseñanza de español como lengua extranjera en línea para los niveles A2-B1. También, se contextualiza la realización de mi estancia internacional en la Pontificia Universidad Católica de Chile y su aplicación práctica al aula con la creación de la propuesta didáctica final. Finalmente, este apartado teórico-práctico sirve de base para la propuesta didáctica del presente estudio.

El primer módulo teórico establece las nociones necesarias para desarrollar el segundo bloque de la investigación. Esta segunda parte está formada por dos capítulos finales: el análisis e interpretación de los datos y el diseño de propuestas didácticas en siete módulos temáticos.

En el capítulo V, *Marco empírico de la investigación*, se define el diseño y la metodología de la investigación. Asimismo, se describen los objetivos, la muestra del presente estudio y los instrumentos de recogida de información. Finalmente, se presenta el análisis e interpretación de los datos desde un enfoque cualitativo y cuantitativo.

En el capítulo VI, *Modelo de propuesta didáctica en línea*, se expone un modelo didáctico en siete bloques temáticos para trabajar los contenidos culturales a partir de unidades léxicas. La creación de este modelo nace fruto de la experiencia docente y la interpretación de los datos del estudio; con el objetivo de diseñar un manual en el futuro para ELE en línea en los niveles A2-B1. Este proyecto integra las herramientas expuestas en capítulos precedentes y se adapta a otros niveles de la lengua, como reflejo de la naturaleza flexible que caracteriza a la enseñanza en línea.

La última parte se compone de las conclusiones, la bibliografía y los anexos. En el apartado de *Conclusiones*, se reflexiona acerca del tema de la investigación y se presentan las conclusiones generales y específicas como resultado final del estudio. Asimismo, se exponen las limitaciones del estudio y se proyectan las futuras líneas de investigación. En cuanto la *Bibliografía*, se incluyen los estudios, los artículos citados en la investigación y la *Webgrafía*. Finalmente, los *Anexos*, comprenden las tablas, gráficos y figuras del bloque teórico de la investigación y, la rúbrica de evaluación del material didáctico en línea. Además, se incluye el modelo de encuesta de la investigación, los resultados estadísticos y las propuestas didácticas en bloques temáticos.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I. La educación virtual: claves de un nuevo paradigma

La evolución de la educación se caracteriza en parte por la adaptación a los nuevos retos y espacios de enseñanza que plantea la tecnología. Desde la integración de recursos informáticos se define un nuevo horizonte para la educación virtual, donde aparecen nuevos conceptos, teorías y funciones para la enseñanza aplicada a la tecnología.

La transformación educativa derivada de la tecnología está presente en propuestas actuales de enseñanza-aprendizaje. La usabilidad, la adaptabilidad, la flexibilidad y la comunicación abierta son algunas de las claves para comprender el concepto de la enseñanza virtual. A continuación, este capítulo presenta un recorrido por modelos que definen la base de la educación digital.

1.1 Aproximación conceptual

A lo largo de esta investigación se hace referencia a la enseñanza del español como lengua extranjera bajo un contexto virtual, con valores y principios propios de una incipiente educación en el campo de las segundas lenguas. Antes de centrar el foco de nuestra investigación en la enseñanza del español como lengua extranjera en línea, dedicaremos el presente capítulo a la presentación de conceptos que son imprescindibles para comprender la situación actual de la enseñanza de idiomas. El análisis de esta nueva modalidad ha sido objeto de interés para muchos especialistas, en diferentes ámbitos de conocimiento: educadores, pedagogos, economistas y psicólogos.

La educación virtual, en general, se encuentra posicionada como referente a la evolución de la entidad social y sus valores como comunidad comunicativa; de igual modo, en el término subyace un sentimiento generalizado basado en la aparición constante de cambios en la interacción entre individuos que implica la creación de nuevos conocimientos, valores y comunidades de aprendizaje. De acuerdo con esto, Rodríguez Neira (2000) explica las consecuencias del término virtual en la sociedad:

diferentes formas de trabajo y de entretenimiento, diferentes clases de relaciones interpersonales y maneras diversas de comunicaciones unos con otros... Una nueva civilización, en definitiva, ha brotado sobre la existencia de los hombres y nada hay que pueda suprimirla hasta que llegue a su total implicación y a sus últimas consecuencias. (Rodríguez Neira, 2000: 2)

El término de educación o enseñanza virtual se caracteriza por ser multidisciplinario, ya que se analiza y explota por diferentes disciplinas que presentan sus propios principios teóricos para dar luz a un fenómeno presente en cualquier campo científico. Por ello, al convertirse en un elemento que afecta al campo de la psicología, la

sociología, la comunicación, la didáctica o incluso a la economía, convergen infinidad de teorías y aportaciones científicas que intentan definir la educación virtual. Desde un punto de vista social, como señala Area (2001) «las nuevas tecnologías de la información y comunicación están propiciando la superación de una visión estrecha y localista de la realidad. En la sociedad globalizada está aumentando el conocimiento y contacto cultural de las distintas culturas y grupos sociales del planeta» (p. 6).

Siguiendo este pensamiento, la revolución tecnológica establece una nueva forma de acceder a la información y otorga al aprendizaje del conocimiento nuevos significados, pero no por ello, se rechazan los medios y los modelos tradicionales, puesto que la educación virtual se crea tomando como apoyo métodos propios de la educación más tradicional. Sobre este tema se encuentran opiniones dispares, donde, por un lado, la educación tradicional es defendida en contra de la tecnología, como si se tratara de una invasión de sus principios y, por tanto, se convierte en su enemigo. Mientras que, por otro lado, hay teorías que valoran la tecnología como un elemento de formación que revaloriza a la educación tradicional.

Aunque hay diferencias entre los dos modelos de aprendizaje, el presencial y el virtual, cabe valorar a ambos como una evolución. O como bien dice Rodríguez Neira (2002):

es preciso pensar en el sistema como un todo, pues las tecnologías digitales, no son solamente una herramienta que debe ser usada en el viejo sistema, sustituyendo o en combinación con las formas clásicas de educación, sino que también es una forma potencial de producir aprendizajes y generar esquemas de organización que deben ser analizados y comprendidos por sí mismos para valorar sus efectos. (Rodríguez Neira, 2002: 2)

Tradicionalmente se piensa que el elemento virtual ligado a la educación a distancia consistía en un proceso de aprendizaje aislado, tanto en tiempo y como en lugar. Es decir, se piensa que el factor electrónico aleja al alumno de una enseñanza cercana, organizada y efectiva en el tiempo. Sin embargo, las tecnologías evolucionan y demuestran que pueden ofrecer una formación sincrónica en la que docente y alumno asimilan ciertos contenidos con perfecta correspondencia temporal, sin tener en cuenta el lugar físico (Marcelo *et al.*, 2004). De esta manera, se crea un nuevo entorno pedagógico en el que no se tienen como factores distractores o condicionantes: el espacio, el tiempo, las nuevas plataformas virtuales, entre otros más.

De todo lo expuesto anteriormente, se puede definir la educación virtual como aquella que está alejada de la enseñanza-aprendizaje secuencial y que busca una educación interactiva ofreciendo una información simultánea de distintos niveles (Sigalés, 2001: 8). Asimismo, cabe añadir la idea del García Aretio (2001), que define la

educación virtual como aquella basada en un diálogo didáctico mediado entre profesor-alumno, que, ubicado en espacios diferentes, alcanzan un aprendizaje único y colaborativo. Se puede deducir, por tanto, que las tecnologías en la enseñanza no introducen o cambian principios pedagógicos, sino que favorecen un cambio en el enfoque del proceso enseñanza-aprendizaje presencial o virtual. Se centra más en el cómo y no en el qué se aprende.

1.1.1 Enseñanza de lenguas asistido por ordenador (ELAO)

La enseñanza de lenguas en la década de 1950 está marcada por la psicología conductista de Skinner y las tecnologías programadas. Todas estas nuevas incorporaciones a la educación definen la enseñanza asistida por ordenador, conocida también por las siglas EAO. De esta forma, en esta época parece una enseñanza tecnológica que tiene como base un programa educativo que emplea recursos tecnológicos para enseñar cierta información. En otras palabras, se trata de una enseñanza basada en programas electrónicos presentados por el profesor a los alumnos, donde se les ofrecía la posibilidad de aprender conceptos a través de recursos electrónicos.

A partir de los años setenta el desarrollo de la informática abre nuevos campos de creación de materiales en formato digital. En este momento aparece el término de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO) que se describe en el *Diccionario de términos* del Instituto Cervantes de la siguiente manera:

la enseñanza de la lengua asistida por ordenador (ELAO) y el aprendizaje de la lengua asistido por ordenador (ALAO) constituyen las dos facetas complementarias de un mismo fenómeno, la primera desde la óptica del docente y la segunda desde la del discente. Las aplicaciones y variantes de la ELAO ya en el siglo XXI son variadas, sea empleando el ordenador como instrumento básico (p. ej., en la enseñanza a distancia), o bien recurriendo al material informático (p. ej., enciclopedias y diccionarios en cederrón, etc.) como complemento de otros materiales más tradicionales. Un claro exponente de la ELAO está en las universidades a distancia (p. ej., la UNED y la UOC), que desde un primer momento han incorporado el ordenador (Internet, materiales multimedia, videoconferencias, etc.) a su instrumental tecnológico ya tradicional (radio, televisión, casete, etc.), configurando así campus universitarios virtuales.

El objetivo de esta enseñanza es el estudio de la integración del microordenador en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas, preferentemente extranjeras (Ruipérez, 2003). La ELAO nace como subdisciplina de la EAO que, con la aparición en 1977 del microordenador *Apple II*, y especialmente del PC (*Personal Computer*) de IBM, tiene una gran acogida. A partir de aquí comienza a afianzarse la ELAO como disciplina independiente, porque es posible utilizar el microordenador como herramienta de aprendizaje de una lengua en cualquier centro educativo. Desde entonces hasta la

actualidad surgen eventos en el mercado microinformático que mejoran el desarrollo de la ELAO (Ruipérez, 2003: 437).

En cuanto a las ventajas que ofrece la ELAO en una clase de segundas lenguas se observa que el ordenador, como recurso tecnológico educativo, puede proporcionar ayuda al docente en cuanto a organización de tareas, realización de tareas, acceso rápido a la información. También, los manuales físicos se complementan o mejoran con el uso del ordenador y el diseño de los materiales se hace más dinámico. Finalmente, la presencia de la ELAO puede motivar al alumnado con una presentación diferente al libro físico.

Como se explica posteriormente, la incorporación de elementos tecnológicos en la clase de lenguas extranjeras estimula al alumnado durante el aprendizaje. Pero la presente investigación indica que, para alcanzar esa relación entre tecnología y aprendizaje, se necesita reorganizar los roles educativos, el plan docente, evaluar los nuevos valores que tienen los materiales electrónicos, entre otros factores que se comentan en los siguientes capítulos de este estudio.

La presencia del ordenador en el aula es una revolución educativa y con el paso del tiempo los nuevos enfoques metodológicos de enseñanza responden a este aprendizaje tecnológico. Algunos de los modelos de enseñanza recientes integran elementos tecnológicos tan actuales como el móvil o la tableta, convirtiéndose en los recursos imprescindibles del proceso enseñanza-aprendizaje del modelo educativo llamado *M-learning*. Sin embargo, el recurso que marca y por tanto caracteriza a la educación virtual es el ordenador, que evoluciona a lo largo de los años: del ordenador fijo al ordenador portátil. La aparición del ordenador conlleva la creación de la *Web 2.0* y *Web 3.0* con grandes cambios en la organización de los contenidos, la creación de materiales y el procesamiento de los conocimientos. Como señala, Vázquez y Martín (2014) la llamada *Web 2.0* fomenta la colaboración entre los usuarios en Internet, aumentando la creatividad, la productividad y la socialización. Actualmente, conectarse a Internet es crear y enlazar con nuevas ideas y con personas de todo el mundo de manera inmediata. Igualmente, autores como De Vicente (2005) explican que el valor colaborativo de trabajar en este nuevo espacio se fundamenta en tener herramientas para crear y compartir contenido.

Todo ello se concibe como un gran marco de posibilidades de aprendizaje en el mundo de las lenguas y en nuestro caso, del español como lengua extranjera. En esta misma línea, Perdrix y Villanueva (2011) advierten de dos aspectos importantes que tienen que ser revisados para organizar de manera efectiva la enseñanza virtual de

español. Primeramente, las tecnologías suponen una nueva forma de enfocar la enseñanza de la lengua y añaden un valor a esta, como es la sincronía que nos ofrecen las tecnologías para enseñar español a alumnos de cualquier parte del mundo. En segundo lugar, el conocimiento del alumno sobre el entorno de aprendizaje donde está participando, porque se encuentra ante una enseñanza de lenguas de forma virtual y esto supone un proceso de enseñanza-aprendizaje con unos valores y unos conocimientos diferentes a los de la clase presencial:

este avance tecnológico también nos debe hacer reflexionar sobre ciertos aspectos que debemos tener en cuenta cuando enseñamos, ya que al otro lado de la "línea" tenemos a personas pertenecientes a países distintos, que hablan lenguas diferentes y tienen culturas distintas. El hecho de estar delante de nuestro ordenador y no de forma presencial ante las personas nos puede hacer olvidar que existen diferencias culturales entre nosotros y debemos estar preparados para ello. (Perdrix y Villanueva, 2011: 3)

La aparición de la ELAO establece unos parámetros en la educación que son la base para otros modelos tecnológicos. En el siguiente capítulo se analizarán, de forma cronológica, tres modelos educativos donde la enseñanza está ligada a la *Web* y a los dispositivos tecnológicos. Algunos de estos modelos defienden la teoría que el futuro de la enseñanza de lenguas se encuentra en las clases virtuales y/o sincrónicas.

1.1.2 *E- learning*

En el contexto educativo español encontramos diferentes investigaciones donde los autores buscan definir el término de *e-learning*. En un principio, esta modalidad en Red busca facilitar el acceso de la información y para ello construye una relación entre la enseñanza tradicional y la educación a distancia. Por todo esto supone un reto para el futuro de la enseñanza potenciar el aprendizaje tradicional a través de la transformación tecnológica educativa.

Los cambios en los estudiantes y en los contenidos, han variado la concepción de la enseñanza y el aprendizaje. Desde una visión constructivista, Pallof y Pratt (2001) y Moreno (2009), sostienen que el proceso de aprendizaje con TIC es básicamente colaborativo: los alumnos crean conocimiento a través de la interacción entre ellos mismos, con el profesor y con su entorno. El alumnado deja de tener un papel meramente pasivo en su proceso de aprendizaje (Moreno, 2009). En este nuevo entorno más autónomo y proactivo de enseñanza nace el *e-learning*. Este concepto «responde a la necesidad actual de un modelo que se adapte a las necesidades y los ritmos de vida de un tipo de alumnado, que, a la vez de ser más autónomo y protagonista de sus procesos

formativos, cuenta con un manifiesto dominio en el uso de las tecnologías» (Rivera *et al.*; 2013: 325).

Antes de profundizar en el término es necesario señalar algunos de los términos que se le asignan, como aprendizaje en red, teleformación, *e-learning*, aprendizaje virtual, entre otros (Cabero, 2006). De todas las definiciones terminológicas, en este estudio se indica esta enseñanza como aprendizaje en red o *e-learning* para ser específicos durante el análisis de esta modalidad.

Siguiendo en la acotación del término, Azcorra *et al.* (2001) definen esta modalidad como «una enseñanza a distancia, abierta, flexible e interactiva basada en el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, y de las comunicaciones, y sobre todo aprovechando los medios que ofrece la red Internet» (Azcorra *et al.*, 2001: 4). En esta misma línea, aunque prestando más atención en el aspecto tecnológico, Jolliffe *et al.*, (2001) observa que «puede ser descrito como la distribución y el acceso a colecciones coordinadas de materiales de aprendizaje sobre un medio electrónico usando un servidor web para distribuir los materiales, un navegador web para acceder a ellos y los protocolos *TCP/IP* y *HTTP* para mediar el intercambio» (Jolliffe *et al.*, 2001: 8). En este sentido es necesario mencionar brevemente los factores internos y tecnológicos que son parte del aprendizaje en red.

Por un lado, es importante tratar el aspecto tecnológico web que supone integrar la modalidad *e-learning* en clase, pero, por otro lado, también son los aspectos internos del proceso enseñanza-aprendizaje. Para este tema Cabero (2008) nos propone que el *e-learning* es un entorno formativo constituido por:

- Formación a distancia basada en la Red y el uso de herramientas tecnológicas.
- Proceso de enseñanza-aprendizaje totalmente virtual y por tanto con ausencia presencial física del docente y del alumno. Sin embargo, estamos ante una comunicación didáctica asíncrona y síncrona.
- Protagonismo del alumno autónomo en su aprendizaje y colaborativo con los demás agentes educativos. (Cabero, 2008: 40)

Esta modalidad resalta no solo las potencialidades de la tecnología sino también de los nuevos roles del docente y del alumno, de esta misma manera el autor Sangrà *et al.* (2011) explica que lo que caracteriza a esta enseñanza «hacen referencia a la modalidad de enseñanza y aprendizaje, a un nuevo modelo educativo, pero también la explotación de medios y dispositivos electrónicos» (Sangrà, *et al.*, 2011: 5). Para Guitert y Area (2005) supone la promoción del estudiante como protagonista y por tanto una

personalización del aprendizaje, así se consigue un enriquecimiento en el rendimiento académico y un aprendizaje real a largo plazo.

Las definiciones anteriores se pueden agrupar en diferentes etapas del aprendizaje en red, como señala Salinas (2005: 3). En primer lugar, presenta una etapa de enfoque tecnológico que puede considerarse de períodos iniciales y que se basa en la idea de que la sofisticación de dicho entorno proporcionará la tan ansiada calidad del proceso enseñanza-aprendizaje. En segundo lugar, aparece el fracaso del enfoque excesivamente tecnológico con el lema «el contenido es el rey», que ha basado la calidad del proceso en los contenidos y en la representación del conocimiento que estos ofrecen, teniendo en cuenta qué materiales altamente sofisticados proporcionarían la calidad. Y en último término, un enfoque metodológico, centrado más en el alumno y en la calidad de decisiones sobre las tecnologías que debe utilizarse, con la función pedagógica que el entorno cumplirá y con los aspectos de organización del proceso dentro de dicho entorno.

En cuanto al concepto de *e-learning* como una alternativa educativa al modelo presencial, se observa como un modelo que solventa los problemas geográfico-presenciales de una clase tradicional. También se define por su carácter ahorrativo del tiempo, de costos económicos y la proyección a la interacción comunicativa. Las características distintivas de un aprendizaje en red recalcan una enseñanza actualizada y autónoma y flexible. Cabero (2006) presenta más en detalle las ventajas del aprendizaje en red en sus investigaciones:

- Ofrece un amplio volumen de información.
- Facilita la actualización de la información.
- Flexibiliza la información, independientemente del espacio y el tiempo.
- Facilita la autonomía del estudiante.
- Propicia una formación *just in time* y *just for me*.
- Ofrece herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica.
- Favorece la interactividad.
- Ahorra costos y desplazamiento. (Cabero, 2006: 3)

Sin embargo, toda formación presenta inconvenientes y en esta modalidad se pueden señalar los siguientes:

- Requiere más inversión de tiempo por parte del profesor.
- Precisa unas mínimas competencias tecnológicas.
- Requiere que el estudiante tenga habilidades para el aprendizaje autónomo.
- Depende de una conexión a Internet, y que ésta sea además rápida. (Cabero, 2006: 3)

Las desventajas que anota Cabero (2006) describe una educación donde la implicación personal y las habilidades tecnológicas son imprescindibles para el éxito del aprendizaje en red. A continuación, se indican algunos de los mitos sobre la educación en red que se superan en el caso de la enseñanza de segundas lenguas. Por un lado, los

avances tecnológicos superan los problemas de seguridad e identificación del alumnado, puesto que las clases se organizan a través de plataformas privadas que aseguran al alumno un aprendizaje óptimo. Asimismo, el aprendizaje en red se basa en la colaboración de sus agentes educativos que fomentan el sentimiento de comunidad y trabajo en equipo. De esta manera se rompe el mito o la idea de aislamiento por ausencia física, ya que gracias a los avances en las aplicaciones tecnológicas se consigue un fácil acceso e integración al aula.

Por otro lado, existe experiencia en su utilización e integración en el aula, y por ello se encuentra un perfil docente y estudiante con años de práctica en las clases virtuales y el uso de herramientas de aprendizaje. El profesorado que enseña de forma virtual segundas lenguas en las plataformas virtuales cuenta con una formación cualificada y verificada por parte de una empresa privada, que exige una serie de requisitos mínimos de educación. Además, surgen diferentes cursos de formación específica para ser profesor virtual de lenguas extranjeras.

Finalmente, hay que recalcar que el aprendizaje en red no significa que tiene una organización más sencilla que la enseñanza presencial, sino todo lo contrario. En algunas ocasiones «esta llega a ser más compleja que la necesaria para la enseñanza presencial, dada la poca experiencia que tenemos en estos contextos para controlar las diferentes variables, y por lo difuso y la cantidad de variables que suelen incorporarse en estos entornos» (Cabero, 2006: 7). En el aprendizaje en red se invierte más tiempo en ciertos factores y se requieren de habilidades que no son tan necesarias o inmediatas fuera del contexto tecnológico, como por ejemplo el manejo de herramientas virtuales para la creación de materiales, cursos o videoconferencias. A partir de este modelo se plantean nuevos retos, teorías y desafíos en la enseñanza de segundas lenguas, que se analizan en la presente investigación.

1.1.3 *Blended Learning*

Este apartado engloba el concepto *Blended learning* como aquel modo de aprender que combina la enseñanza presencial con la tecnología no presencial. Citando a Marsh (2003) y Coaten (2003) «Which combines face-to-face and virtual teaching», se explica como un nuevo enfoque que decide suplir las carencias de la clase presencial con las ventajas que ofrece la educación a distancia. Diferentes autores como Bartolomé (2004: 11) definen esta dualidad de modalidades educativas en el nacimiento del término, donde el *Blended learning* acompaña a una tendencia con una marcada raíz procedente

del campo de la Psicología escolar en el que destaca el término «aprendizaje» como contrapuesto al de «enseñanza». Como veremos a continuación, es una enseñanza que aprovecha los recursos electrónicos para aumentar la calidad del aprendizaje presencial.

Este nuevo modelo educativo suscita diferentes términos para referirse a él, como, por ejemplo: educación semipresencial, enseñanza mixta, formación mixta o semipresencial, entre otros. En esta investigación nos referiremos como enseñanza semipresencial (Bartolomé, 2001; Leão y Bartolomé, 2003) o formación mixta (Pascual, 2003).

Profundizando en este modelo semipresencial, Tomei (2003) y Bartolomé (2004) analizan las teorías que justificarían algunos de los métodos y recursos tecnológicos habituales en una clase que sigue *Blended learning*:

- Conductismo: aparición de un continuo *feedback* a través de la presentación de materiales visuales apoyados en un aprendizaje práctico que integra recursos multimedia.
- Cognitivismo: introducción de un software orientado a la búsqueda de información como apoyo electrónico que aumenta los conocimientos del alumno.
- Humanismo: presencia de las diferencias del alumno para una mejora en el aprendizaje e incrementar el trabajo colaborativo en el aula.

La definición de las ventajas e inconvenientes de esta formación mixta no puede desvincularse al origen del término, ya que en su nacimiento se marcan los beneficios y los contras de su integración en el aula. El surgimiento del *Blended learning*, según Pascual (2003), se debe a «la reducción de costes que supone para las empresas; pues a pesar de que el *Blended learning* reduce el ahorro del *e-learning*, la formación mixta sigue siendo más barata que la presencial». Así esta formación mixta no nace del *e-learning* sino desde la enseñanza tradicional ante el problema de los elevados costos (Bartolomé, 2004: 13). Una de las primeras ventajas de esta formación semipresencial la define Pincas (2003) justificándolo como una alternativa moderada para introducir las tecnologías entre un cuerpo docente reacio. En la misma línea Young (2002) «los modelos híbridos parecen generar menos controversia entre el profesorado que los cursos totalmente en línea [...] algunos profesores disienten de cualquier cambio de un sistema educativo que ha funcionado durante siglos» (p. 14).

La principal característica positiva de este modelo sería la posibilidad de introducir suavemente las tecnologías en el modelo tradicional educativo, de esta forma, no solamente se produce una integración tecnológica coherente y ajustada al sistema

presencial sino también, se asegura un modelo efectivo y válido a largo plazo. En segundo lugar, el hecho de utilizar herramientas electrónicas para suplir las carencias de la clase presencial es un rasgo que algunos autores resaltan por los beneficios académicos que conllevan en el aula. Así, Adell (1999) y Bartolomé (2004) aclaran cual es el uso ideal de la tecnología en el aula de formación mixta: «las líneas básicas del proyecto no son reproducir electrónicamente material didáctico cuyo soporte ideal es el impreso, sino aprovechar la enorme cantidad de información disponible en Internet» (p.16).

Avanzando en el término, actualmente el modelo semipresencial se convierte en una opción formativa para algunos cursos en línea que organizan instituciones universitarias. El primer capítulo de esta investigación analiza las características de estos cursos en abierto que suelen complementar a la educación presencial. Sin embargo, los cursos semipresenciales añaden algunas características diferentes por su afiliación a una institución educativa. Así, Twigg (2003) nos propone consejos para conseguir un alto rendimiento académico en una formación mixta: la evaluación continua con *feedback* a los alumnos, una mayor interacción entre los estudiantes y las tutoriales virtuales.

La construcción de una clase bajo la formación mixta requiere de un plan docente específico con una serie de objetivos, recursos, evaluación, entre otros factores. Bartolomé (2004: 9) siguiendo las investigaciones de Marsh (2003), revisa las técnicas que se integran en una experiencia *Blended learning*:

Clase magistral	<p>Clases lideradas por compañeros. División de la clase en pequeños grupos. Distribución de la exposición mediante vídeo en tiempo real. Utilización de un espacio web como sustituto de la clase más que como sustituto del manual (texto de estudio). Dinámicas de grupo como estas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Think-Pair-Share</i>, compartir con los compañeros lo que se está explicando (Creed, 1996). - <i>One minute paper</i>, responder un breve cuestionario individual por escrito (Angelo y Cross, 1993). - <i>Traveling File</i>, distribuir unas hojas con preguntas a los alumnos que comentan y responden en grupos, cada hoja visita todos los grupos antes de volver a ser estudiadas en el grupo de clase (Karre, 1994).
Estudio independiente	<p>Libros de texto o manuales. Materiales preexistentes en Internet.</p>
Aplicación	<p>Aplicación mediante experimentos, prácticas en laboratorio, trabajos escritos de desarrollos e investigaciones aplicadas.</p>

	El aprendizaje basado en problemas (PBL, <i>Problem based learning</i>) ha demostrado su utilidad en muchos casos (West, 1992). Un elemento clave de esta metodología es la acción tutorial.
Tutoriales	Es la aplicación de clásica enseñanza asistida por ordenador, tutoriales guiados.
Trabajo colaborativo	Es interesante mencionar los <i>Wiki</i> , término derivado de la palabra hawaiana que significa rápido, y que permite construir entre los miembros de una comunidad wiki un documento web conjunto.
Comunicación	Aquí el abanico de tecnologías es muy amplio (listas, foros, chat...) pero tiene una especial importancia el correo electrónico.
Evaluación	Aquí se hace una especial referencia a los CAT (<i>Computer Adapted Testint</i>), test que se adaptan a las respuestas del sujeto permitiendo una mayor precisión junto a un elevado <i>feedback</i> .

Tabla N° 1. Esquema de revisión de técnicas del *Blended Learning* por los autores Bartolomé (2004) y Marsh (2003).

Por un lado, la selección de los recursos y materiales es la base principal en un aprendizaje semipresencial, ya que la adaptación de esos recursos electrónicos con los elementos tradicionales será el reflejo de un buen aprendizaje. De este modo, Coaten (2003) y Bartolomé (2004) describen el cómo del éxito de esta enseñanza:

su efectividad depende en gran medida del material y de los cursos, así en la Open University Business School la decisión sobre qué medio escoge para la distribución del material de un curso se basa en un principio muy simple: los cursos adoptan aquellas técnicas de *e-learning* tales que su uso potenciará la experiencia de aprendizaje del estudiante. (Bartolomé, 2004: 10)

En segundo lugar, la distribución de la clase presencial (manual o libro de texto) con herramientas tecnológicas (espacio web) se produce de forma natural pero bien planificada a través de actividades con libros de texto o exámenes escritos; mientras que en otras ocasiones se realizarían sesiones totalmente virtuales o con test virtuales que evaluarían los contenidos de los alumnos. También es muy importante encontrar el equilibrio entre el trabajo en equipo y el individual, es decir, el docente debe encontrar entre este aprendizaje híbrido una armonía para ofrecer técnicas colaborativas y así fomentar valores como la cooperación o la negociación de contenidos. Sin olvidar el aprendizaje autónomo porque como hemos visto anteriormente, el aprendizaje en red requiere de un alumno independiente que sea capaz de asimilar conocimientos con una actitud proactiva en clase.

En definitiva, el modelo *Blended learning* presenta la convivencia de un aprendizaje tradicional; con el uso de libros de texto en una sincronía perpetua; con una enseñanza a distancia donde la Red introduce herramientas electrónicas convertidas en

elementos de evaluación (test en línea o tutoriales virtuales) o actividades colaborativas (chat o espacios de subida de documentos compartidos entre el alumnado). Este reciente aprendizaje busca personalizar los materiales para obtener mayor calidad en la educación, aunque todo ello conlleve más costos y tiempo, no podemos negar el futuro de la enseñanza hacia un espacio electrónico. Algunos autores (Bartolomé 2004; Bartolomé y Sandals, 1998) enfatizan la importancia de estos nuevos modelos de aprendizaje por su carácter innovador, dar respuesta a las nuevas formas de asimilar contenidos educativos por la influencia de las tecnologías, ofrecer flexibilidad al nuevo perfil del alumnado y romper barreras entre la Red y la clase presencial.

1.1.4 M- learning

El avance tecnológico promueve una enseñanza innovadora caracterizada por la presencia de los dispositivos electrónicos que emergen como los nuevos recursos educativos frente a la tradicional pizarra, el proyector de imágenes o el manual físico para la explicación de contenidos y de conocimientos en clase. Anteriormente, la relación entre la tecnología y la educación desarrolla un método de enseñanza a distancia y de forma electrónica, también conocido como *e-learning*. Mientras, la enseñanza más tradicional siente la necesidad de adaptarse al *boom* tecnológico del aprendizaje electrónico creando una metodología dual: presencial y electrónico. Esta enseñanza se conoce como aprendizaje híbrido o *Blended learning*, mezclando lo tradicionalmente conocido en la enseñanza presencial con ciertas aplicaciones y recursos tecnológicos que dinamizan el aprendizaje con un estilo mixto.

Este panorama educativo distingue nuevos avances tecnológicos en la enseñanza por el aumento del uso de los dispositivos móviles en la vida de los alumnos y los docentes. En este entorno nace el aprendizaje electrónico móvil o *m-learning* como una nueva metodología de enseñanza y aprendizaje basada en el rendimiento educativo del dispositivo móvil (teléfono móvil, tabletas, asistente digital personal o *PDA*) conectado a una serie de actividades en el aula. Las anteriores formas de enseñanza y el *m-learning* se caracterizan en optimizar la adquisición por el *u-learning* o aprendizaje ubicuo mediante la tecnología al dar la oportunidad de aprender y enseñar en cualquier momento y desde cualquier lugar (Santiago *et al.*, 2015:5). El aprendizaje electrónico móvil fomenta un aprendizaje activo y motivador por todas las facilidades personales y educativas que ofrece al estudiante; incluso otros autores (Rodríguez y Coba Juárez, 2017) resaltan que el *m-learning* permite:

emplear dos o más modalidades de interacción al mismo tiempo para que el estudiante experimente un nivel de participación más activo, por ejemplo: el estudiante puede estar mirando un objeto y al mismo tiempo un mensaje auditivo le da indicaciones de arrastrar dicho objeto a una posición específica. Esta combinación de modalidades es conocida como interacción multimodal. (Rodríguez y Coba Juárez, 2017: 12-13)

Con todo lo anterior se define parte del aprendizaje electrónico móvil, pero en realidad es necesario conocer las ventajas que aporta el uso del *m-learning* en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. La siguiente tabla ilustra los valores aportados por el *m-learning*:

Proceso de multitarea o multitasking.	Realizar varias tareas al mismo tiempo gracias a la interacción en las aplicaciones de aprendizaje.
Aprendizaje significativo.	Implicar al alumno en la creación de contenido, en la búsqueda de datos y en la evaluación de los conocimientos.
Interacción multimodal.	Interactuar con dispositivos móviles a través de texto, imágenes, sonido y gestos táctiles.
Ubicuidad y portabilidad.	Aprender desde cualquier lugar y en cualquier momento.
Flexibilidad y personalización.	Responder a las necesidades inmediatas de los alumnos para ofrecer un aprendizaje flexible y abierto.

Tabla N° 2. Valores del *M-Learning* en la enseñanza-aprendizaje.

Como se observa en la tabla anterior, la personalización del aprendizaje se convierte en una de las claves que diferencia lo presencial con lo electrónico, la potencialidad que ofrece la tecnología desarrolla una enseñanza portátil e interactiva, el dispositivo móvil permite un aprendizaje flexible y abierto mediante recursos motivadores y cercanos a la forma de procesamiento de ideas de los actuales alumnos.

En este contexto, el aprendizaje electrónico móvil reafirma la importancia que reside en la percepción del alumno sobre el uso de la tecnología y las actitudes que muestran cada vez que integran un dispositivo móvil en su día a día. Este hecho también lo perciben otros autores (Zamarripa, 2015) y recalcan la trascendencia que tiene el conocimiento de las actitudes tecnológicas de los alumnos en la educación:

la percepción acerca del aprendizaje a través de la tecnología móvil es la impresión y los significados que tienen los alumnos sobre el uso de los dispositivos móviles en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Por otro lado, la actitud es “un juicio de valor a favor o en contra, en cuanto a objetos, personas o hechos” (Robbins y Decenzo, 2002:258) Por eso es importante conocer la percepción y la actitud que tienen los alumnos sobre el uso de la tecnología en la educación, como parte de su cultura tecnológica móvil. (Zamarripa, 2015:4)

Zamarripa (2015) se refiere al aprendizaje electrónico que consiste en la cultura tecnológica móvil. En esta dimensión se consideran dos variables: la percepción (significado que tiene el alumno sobre el uso del dispositivo móvil) y las actitudes (opiniones e intenciones que tiene el alumno sobre el uso del dispositivo móvil) del alumnado sobre el aprendizaje a través de la tecnología móvil. Por una parte, la percepción tecnológica de los estudiantes muestra los diferentes usos que dan al dispositivo móvil y el docente puede establecer ciertos fines educativos al *m-learning*. Por otra parte, las actitudes tecnológicas ofrecen las opiniones del alumnado sobre el uso del móvil, que aportan información sobre puntos mejorables de los dispositivos móviles en el aula. En la investigación de Zamarripa (2015) se comprueba que un 92% de los 412 alumnos encuestados ven positivo la integración del uso del móvil en el aula y por ello se muestra una actitud entusiasta hacia el dispositivo móvil con un 67%. Además, un dato interesante que cabría mencionar serían las categorías a las que los alumnos encuestados relacionaron con el uso o el fin del dispositivo móvil: comunicación, social, fotografía-vídeo, entretenimiento, música-audio, educación y ocio-cultura, entre los más destacados.

De todo lo anterior se deduce que la personalización que plantea un aprendizaje a través de dispositivos móviles o *m-learning* se debe, por un lado, a la actual revolución tecnológica que inevitablemente afecta a la enseñanza y con ello a la creación de nuevas perspectivas educativas, la integración de recursos electrónicos educativos y la reflexión sobre las funciones del docente y del alumno. Por otro lado, la búsqueda docente del perfil tecnológico de sus alumnos para obtener respuestas sobre sus necesidades e intereses con el fin de presentar una realidad auténtica en un entorno virtual. De esta forma, las características anteriores muestran el éxito de la enseñanza tecnológica sobre un docente y un alumno que dialogan acerca de las ventajas e inconvenientes de la tecnología para organizar un plan de mejora en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, el aprendizaje a través de dispositivos móviles es una metodología que por los beneficios que ofrece al aprendizaje justifica la creencia positiva en la integración de la tecnología en la enseñanza de lenguas. Cabe destacar que en este estudio no se defiende de forma positiva la enseñanza en línea frente a la presencial, sino que se analizan las diferencias existentes entre ambas, con el objetivo de mostrar una forma innovadora de enseñar el español, que necesita ser investigada y ese es uno de nuestros objetivos en esta tesis doctoral.

1.1.5 Recursos educativos en abierto

La enseñanza virtual es un reflejo de las oportunidades que brindan las tecnologías cuando se integran en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El factor virtual ofrece oportunidades de aprendizaje y beneficios para el docente, y uno de ellos son los recursos educativos en abierto o también conocidos como los REA. Este tipo de contenido educativo surge de un proyecto en 2001 en el Instituto de Tecnología de Massachusetts (en inglés es conocido como MIT¹) cuyo objetivo es la publicación en abierto de contenidos didácticos. En concreto, Trillo (2012: 193) explica que el MIT define su proyecto como una iniciativa editorial electrónica, basada en Internet, que pretende proporcionar un acceso libre a los materiales didácticos de sus cursos para educadores del sector no lucrativo.

Surgen otras definiciones del mismo término como la que plantea Sicilia (2007:192). Para este autor, el recurso educativo digital es un contenido educativo en formato Web como texto e imágenes, pero aglutinando, además, documentos con instrucciones sobre cómo enseñar una determinada materia o, incluso, conjuntos de datos sobre evaluación y funcionamiento de experiencias educativas, entre otros. Ampliando la definición del concepto, la OCDE y CERI (2007) especifican que los REA tienen el valor de la reusabilidad tanto para el aprendizaje como para la enseñanza y la investigación. Así de esta manera, se otorga aún más valor, no solo por su contenido abierto, sino por su flexibilidad didáctica y adaptabilidad a cualquier plataforma virtual o entorno presencial-tradicional.

En cuanto a las ventajas que ofrecen los REA, el análisis de Trillo (2012) en el Foro de Debate organizado por la UNESCO en noviembre de 2008, se reflejan los resultados y conclusiones del estudio de la OCDE y CERI (2007) sobre los recursos educativos en abierto². En este espacio se manifiesta cómo las tecnologías y elementos virtuales en la enseñanza otorgan nuevas oportunidades en el aprendizaje. Con el paso de los años, tanto instituciones como individuos diseñan y prestan sus recursos de manera gratuita y accesible a cualquier persona con acceso a internet. Todo ello supone un reto para las prácticas conocidas de organización y desarrollo de la enseñanza-aprendizaje. El estudio de la OCDE y CERI reconoce que la tendencia a publicar materiales didácticos en abierto tiene una proyección extraordinaria para la educación. En conclusión, la

¹ Massachusetts Institute of Technology.

² Este proyecto tiene como título *Giving Knowledge for Free. The emergence of open educational resources.*

mayoría de estos recursos y proyectos se encuentran en países de habla inglesa, pero al mismo tiempo aparecen numerosas iniciativas más en China, Japón y España (OCDE y CERI, 2007: 193).

Los estudios de Trillo (2012) acerca de los recursos educativos abiertos crean un nuevo modelo educativo bajo el *Learning Management System*, en español «sistema de gestión de aprendizaje» (conocido por las siglas LMS). El objetivo principal de este modelo es la creación de cursos formativos a partir de fragmentos de contenidos educativos. En estas plataformas virtuales³, estos materiales no se presentan de forma estática sino todo lo contrario, son contenidos dinámicos que el docente y el alumno integran en sus clases. Por último, cabe mencionar que un LMS debe tener una serie de principios para crear y ofrecer cualquier aprendizaje «las aplicaciones de autor, un repositorio, una interfaz gráfica y las herramientas de administración» (Trillo, 2012: 200).

En cuanto a las funciones de los REA para gestionar un aprendizaje dinámico y significativo, los contenidos educativos se deben organizar digitalmente para que el docente pueda administrar sus materiales adaptándose a sus alumnos. Los recursos tienen que producir un enriquecimiento en el docente de ese aprendizaje y establecer un entorno dinámico, cercano a sus habilidades digitales. Y en último lugar, que este entorno de aprendizaje gestione una evaluación virtual tanto a los materiales diseñados como a la formación del alumnado.

En otro sentido, es importante explicar los factores imprescindibles para crear un material educativo en abierto. Por un lado, se establecen los contenidos de enseñanza-aprendizaje (módulos y materiales). Por otro lado, se seleccionan las herramientas como el *software* para el diseño de materiales, la búsqueda de información, los sistemas de gestión del aprendizaje o las comunidades de aprendizaje virtuales. Finalmente, se aplican los recursos de implementación como las licencias de derechos de autor para publicar contenido educativo en abierto (Intef, 2015: 4).

En conclusión, los REA ofrecen oportunidades de aprendizaje apoyadas en la reutilización de los materiales educativos y el bajo costo que suponen los recursos educativos con licencia abierta. La aparición de estos recursos favorece el diseño de contenidos educativos, y también en el campo de la enseñanza virtual. Algunos estudios indican los beneficios del uso de los REA, como es el caso de Butcher *et al.* (2015) que

³ Trillo (2012) menciona como plataformas o entornos de aprendizaje en Red con licencias de autoría abiertas las siguientes: *EduZope Content Management System* (<http://www.eduzope.org>) y *Moodle Course Management System* (<http://moodle.org>).

señalan tres factores. En primer lugar, la reducción del costo del acceso a materiales educativos produce un aumento de la disponibilidad de recursos de aprendizaje. En segundo lugar, la adaptación y la reutilización de los materiales educativos fomentan la capacidad creativa y activa del alumnado. Y, en tercer lugar, el acceso a bajo costo o gratuito a los medios de producción para crear materiales educativos (Butcher *et al.*, 2015: 14). Los avances tecnológicos responden a nuevas necesidades del contexto virtual de enseñanza, como es el diseño y publicación en abierto de contenido educativo.

1.1.6 Entornos personales de aprendizaje (PLE)

Los nuevos enfoques de aprendizaje electrónicos avanzan hacia una enseñanza personalizable y adaptable de un alumnado heterogéneo. Estos modelos responden a un complejo y dispar perfil estudiantil, no solamente por su mentalidad tecnológica sino también por su asimilación de contenidos. Se trata de un alumnado que asimila de diferente forma los conceptos a como se realizaba en la década de los 60, con una metodología tradicional, estática y en la que el entorno no era personalizable al del alumno. Surgen entonces los entornos personales de aprendizaje, también conocidos por las siglas PLE⁴.

El concepto de entorno personal de aprendizaje es un conjunto de herramientas que trabajan juntas de manera abierta, interoperable y bajo el control del aprendiz (y no del docente o la institución), donde confluyen relaciones complejas entre herramientas, tareas y contenidos, que hacen posible el crecimiento y enriquecimiento mutuo (Area y Adell 2009; Castañeda y Soto, 2010). Por su parte, existen autores que lo perciben como un espacio personalizable de aprendizaje mediado por recursos tecnológicos que exteriorizan y relacionan conocimiento con otros pares conectados en el mismo espacio Web 2.0 y dirigido por reglas personales que lo forman (Rodriguez y Lobato, 2013).

En otro sentido, Amine (2009) define que un PLE consiste en una red de servicios, herramientas y dispositivos que permite a los estudiantes conformar sus redes personales de aprendizaje (PLN, *Personal Learning Network*) o de conocimiento (PKN, *Personal Knowledge Network*), poniendo en común nodos de conocimiento tácito (personas) y nodos de conocimiento explícito (información). En palabras de Adell y Castañeda (2010) un PLE es la posibilidad que nos da internet de utilizar un conjunto de herramientas

⁴ A partir de este momento nos referiremos al entorno personal de aprendizaje bajo las siglas PLE.

gratuitas, recursos y fuentes de información y contactos con personas para aprender y desarrollarnos profesionalmente

Con todo lo expuesto hasta el momento, se muestra que un PLE posiciona al alumno dentro de un entorno ideal para el aprendizaje, en el que decide el qué y el de quién aprender (Arroyo, 2013: 2). Como hemos dicho anteriormente, el alumno virtual busca crear una red personal de aprendizaje donde la comunicación sea el centro de aprendizaje; incorpora recursos electrónicos que le proporcionen un diálogo sincrónico y asincrónico para romper cualquier barrera en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, como explica Adell y Castañeda (2010) sería un error pensar que un PLE es simplemente un espacio virtual donde se almacena información para luego acceder a ella. En estos entornos se exige una actitud proactiva donde se producen intercambios de conocimientos, no puedes tener solamente actitud de consumidor sino también la de creador.

En relación con lo anterior, los entornos virtuales de aprendizaje ofrecen diferentes beneficios con relación a la calidad del aprendizaje. Pero para ello tanto el docente como el alumno tienen que adoptar un continuo *feedback* y una equidad en los roles educativos. Los beneficios que indica Osuna (2007) de un uso democrático y no jerarquizado de las tecnologías se basan, por un lado, en la reciprocidad inmediata de emisores a receptores y de receptores a emisores. Por otro lado, en la asunción de los puntos de vista de la otra parte y en la consecución de un verdadero proceso comunicativo.

A continuación, Gutiérrez y Becerra (2014) observan mejoras en la calidad del aprendizaje cuando se encuentra bajo un PLE:

- Están más centrados en el estudiante, puesto que ellos mismos pueden adaptar y personalizar sus recursos de aprendizaje.
- No tienen por qué coincidir plenamente con el EVA de la institución educativa a la que pertenecen.
- Mezclan aprendizaje formal, no formal e informal.
- Favorecen competencias fundamentales en el aprendizaje, como la metacognición, o reflexión sobre el propio aprendizaje. (Gutiérrez y Becerra, 2014: 17)

Aunque para llegar a alcanzar a crear un óptimo PLE según Adell y Castañeda (2010: 7-8) distinguen como elementos constitutivos, las herramientas y estrategias de lectura: las fuentes de información a las que se accede y que nos ofrecen dicha información en forma de objeto. También, las herramientas y estrategias de reflexión: los entornos o servicios en los que se puede transformar la información obtenida y publicarla o difundirla. En último lugar, las herramientas y estrategias de relación: los entornos donde se relacionan con otras personas de las que se aprende y con las que aprende.

Cabe señalar otro asunto interesante en los entornos virtuales de aprendizaje, que son las funciones del docente y del alumno. Para ello se tienen en consideración los estudios de Salinas (2008) y de Gutiérrez y Becerra (2014: 51) para definir algunos de los cambios y requisitos que deben presentar los agentes educativos en un PLE. Por una parte, el desarrollo de competencias tecnológicas y, sobre todo, comunicativas por parte de los usuarios (en este caso, docentes y estudiantes). Por otra parte, el apoyo y guía para la adecuada percepción de ese entorno de comunicación. Si bien, el desarrollo de la competencia digital no es sólo hacer posible la utilización de herramientas TIC, sino que implica alcanzar habilidades relacionadas con tales herramientas además de una actitud crítica en la creación y utilización de contenido, junto con el desarrollo de habilidades para trabajar en equipo.

Finalmente, con todo lo visto hasta el momento, se manifiestan una serie de mejoras en el aprendizaje del alumno, como, por ejemplo, la motivación hacia un intercambio de conocimientos, la actitud proactiva en el aprendizaje, la autonomía, la colaboración, etc. Como bien explica Esteves (2010) en un PLE se desarrollan diferentes competencias y habilidades, como la resolución de problemas, la capacidad de adaptación, la competencia comunicativa, entre otras.

De igual modo, el entorno y las herramientas de los PLE consiguen que sea un espacio ideal para el nuevo alumnado, puesto que una de las claves del éxito de los PLE está, pues, en su adaptabilidad, promoviendo el aprendizaje individualizado, apartado de las restricciones de la educación formal y dando respuesta a la necesidad de filtrar, organizar y compartir la información y el conocimiento que se adquiere.

1.1.7 Cursos en línea masivos en abierto

La evolución de los modelos anteriores especializada en la oferta de formación se encuentra en los cursos en línea masivos y abiertos conocidos en inglés como *Massive Online Open Course* y bajo las siglas *MOOC*. Concretamente aparecen en el año 2008 con un curso virtual universitario de forma gratuita sobre el Conectivismo por Siemens (2004) y Downes (2005). Tras el éxito del curso, se plantean otros similares como fuentes de formación bajo plataformas virtuales en abierto y gratuitas. Como consecuencia nace la plataforma *Coursera*, como plataforma de cursos universitarios, que ofrece formación acerca de educación, historia, tecnología, etc. Tanto es el impacto de *Coursera* que se menciona en el periódico *New York Times*, como una plataforma de formación calidad universitaria. Asimismo, la empresa *Google* se interesa en crear herramientas virtuales

para formar más *MOOC*⁵ (Pappano, 2012). Sin embargo, a España no llegan los cursos en línea masivos y abiertos hasta comienzos del 2013 con *MiríadaX*, la primera plataforma española que ofrece formación en línea con universidades españolas (Cano, Fernández, y Crescenzi, 2015: 26). De esta forma, surge un nuevo modelo basado en la oferta virtual de cursos formativos para estudiantes universitarios o individuos interesados en formación de nivel superior.

Podemos observar que los *MOOC* nacen como alternativa al aprendizaje tradicional, buscando integrar la innovación en las aulas a través de este tipo de plataformas. Estos cursos en línea son plataformas formativas que tomaron como base la introducción y la reutilización de los recursos y el aprendizaje (Rodríguez, 2012) para plantear un conocimiento compartido entre miles de alumnos de todo el mundo. Para comprender mejor la estructura de los *MOOC*, algunos autores muestran en varios de sus estudios (Marco Cuenca, Arquero Avilés *et al.*, 2010; Cano, Fernández, y Crescenzi, 2015) las características principales de estos cursos:

- Participación libre y gratuita.
- Acceso ilimitado desde cualquier lugar y hora, por su flexibilidad espacial y temporal.
- Organización estructurada y con objetivos reales docentes.
- Autonomía de aprendizaje en un entorno abierto y participativo.
- Formación permanente.
- Expansión del conocimiento abierto y su democratización.

En un estudio detallado de los *MOOC* a instituciones universitarias españolas, (Cano, Fernández, y Crescenzi, 2015) acerca de los beneficios y requisitos que deben tener estos cursos, se indican las siguientes conclusiones. En primer lugar, el estudiante debe presentar un perfil alto de estudios y un alto grado en su competencia digital para cursar en dichas plataformas. Siguiendo en esta línea, se muestra un perfil autónomo, exigente y competitivo, y todo ello puede justificarse por el hecho de trabajar en una plataforma abierta en red y por el «modelo de aprendizaje «horizontal», combinando contenidos y recursos seleccionados por profesores expertos de reconocido prestigio con modalidades de aprendizaje autónomo» (Cano, Fernández, y Crescenzi, 2015: 8).

⁵ La versión original del artículo de New York Times: «MOOCs have been around for a few years as collaborative techie learning events, but this is the year everyone wants in. Elite universities are partnering with Coursera at a furious pace. It now offers courses from 33 of the biggest names in postsecondary education, including Princeton, Brown, Columbia and Duke. In September, Google unleashed a MOOC-building online tool, and Stanford unveiled Class2Go with two courses» (Pappano, 2012).

En segundo lugar, en cuanto a las limitaciones, las instituciones presentes en este estudio marcan lo multitudinario y la evaluación en los estudiantes como dos factores que pierden credibilidad en los cursos de formación en abierto. El hecho de ser masivos puede no ser tan beneficioso para controlar a los alumnos inscritos, hasta el punto de que hacen imposible la «inclusión digital» (Cano, Fernández, y Crescenzi, 2015: 8) y posteriormente hacer un real seguimiento de los objetivos para conseguir a final del curso unos resultados con éxito académico. Finalmente, una desventaja que preocupa a los docentes universitarios de este estudio consiste en la forma de evaluar los conceptos asimilados, se desconoce realmente el proceso de adquisición de competencias y no creen que el sistema de insignias sea el más adecuado. Así pues, plantean un sistema de seguimiento del aprendizaje «más inteligente» y viable, de modo que pueda realizarse a través una evaluación «automática» o «mediante pares», incluyendo si es necesario «herramientas de *learning analytics* y tratamiento de *big data*» (Cano, Fernández, y Crescenzi, 2015: 9).

En este sentido, se observa que los MOOC ofrecen un espacio cercano a los estudiantes hacia una formación abierta, gratuita y de calidad que está disponible sin problemas espacio temporales. Además, los contenidos se planifican siguiendo unos objetivos docentes, como si de una asignatura universitaria se tratase, seguida de una evaluación y un seguimiento docente. Los materiales suelen ser de interés común o específicos en el tema relevante del momento, como puede ser en el área de educación: el factor emocional o el pensamiento visual. Siguiendo en el análisis de la estructura de estos cursos, cabría mencionar la motivación y la competición que sienten los alumnos de forma positiva al conocer que, con la finalización del curso y una evaluación positiva, obtienes una insignia que certifica tu puntuación en dicho curso.

Finalmente, se menciona que el éxito de los *MOOC* reside en sus herramientas virtuales y su sencilla interfaz: materiales audiovisuales permanentes en un tiempo específico, archivos textuales complementarios de formación, audios que apoyan cada unidad didáctica e incluso videos con profesionales que explican de forma visual y breve los conceptos que son aprendidos. Todo ellos se organizan bajo un entorno abierto, participativo y colaborador en foros, chat o correos electrónicos tanto con el equipo docente como los alumnos inscritos. Sin embargo, se comprueba que hay ciertos estudios que piden una mejora no solo en el número de participantes, y, por tanto, reducir el valor de «masividad» de los *MOOC* sino también las evaluaciones a través de una acreditación cuestionada por su forma de adquisición de competencias y destrezas.

1.1.8 *Edublog*

La transformación de los recursos educativos continúa con la creación de espacios electrónicos dedicados especialmente para la enseñanza. Este es el caso del blog educativo o también conocido como *edublog*. El blog educativo o *edublog* surge como entorno web dedicado a la educación, para complemento junto a otros materiales de la enseñanza.

El *edublog* implica la definición de tres fases de la tecnología educativa, como plantea Torres (2007: 28). La primera etapa, la tecnología analógica, se sitúa en los años ochenta donde los recursos que se introducen en el aula son electrónicos como los casetes o los retroproyectors. La segunda etapa, la tecnología digital, se desarrolla en los años noventa con la aparición de los recursos tecnológicos y la Web. Finalmente, la tercera etapa, la *Web 2.0.*, se proyecta hasta la actualidad donde se trabaja con recursos virtuales en contextos educativos de aprendizaje y enseñanza.

El blog educativo aparece con la *Web 2.0.* cuando la tecnología digital se introduce en la enseñanza y ofrece numerosas oportunidades de aprendizaje. En el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera el *edublog* tiene buena acogida. El número de blogs educativos aumenta con el paso del tiempo y la finalidad de cada uno de ellos depende de los objetivos con los que se utilice este espacio. Ante el número elevado de *edublogs* en el área de ELE y la gran variedad temática que plantean es complejo organizarlos por grupos. Sin embargo, Torres (2007: 31-32) propone una división para los blogs en ELE en dos grupos. Por un lado, blogs sobre ELE, donde se encuentran noticias del área, reflexiones docentes y materiales sobre encuentros académicos. Por otro lado, blogs de ELE, que se basan en la experiencia del docente con los alumnos (blog grupal), la de los alumnos (diario de aprendizaje), y la del docente (blog de clase).

La formación que proyecta el blog educativo en el campo del español como lengua extranjera, según el estudio de Torres (2007), se fundamenta en recursos sobre ELE o en experiencias de ELE que implican al docente y a los estudiantes. En este sentido, el material complementario que ofrece el *edublog* en la enseñanza de ELE es de gran valor para la reflexión y la evaluación durante el proceso de enseñanza- aprendizaje. El blog educativo puede ser una herramienta de control (Méndez Santos, 2011: 2) con la que se mide diferentes aspectos de la lengua, el progreso del alumnado, las carencias en el desarrollo del aprendizaje, etc.

El *edublog* se incorpora en la enseñanza en general y en este caso, en la de ELE, como un espacio flexible y adaptable que ofrece combinar el texto, la imagen y el vídeo con la incorporación de enlaces electrónicos. Además, el blog ofrece oportunidades de aprendizaje tanto para el docente como para los alumnos. Un ejemplo de ello es el diario de aprendizaje del estudiante, el blog como herramienta dentro de un curso o el blog de materiales educativos creados personalmente por el docente. En el capítulo IV se analizan una serie de *edublogs* dedicados especialmente al diseño de materiales para la enseñanza de ELE, y se aportan ejemplos prácticos que definen los fines didácticos y pedagógicos de estos espacios virtuales educativos.

En resumen, los espacios electrónicos de aprendizaje son una nueva forma de establecer comunicación entre el docente y los alumnos. En este panorama aparece el blog educativo que comparte conocimiento como un espacio colaborativo de aprendizaje, donde la información interactúa entre docente – alumnos – aula. El *edublog* aporta a la enseñanza, y en el caso de la presente investigación a la enseñanza de ELE, la motivación y la participación en un sitio Web que favorece la autonomía del alumnado. Además, el blog educativo forma parte de la evaluación o recurso didáctico cuando se usa como material complementario en el aula. En este sentido, se brindan diferentes oportunidades de formación en las que los alumnos transforman su propio aprendizaje, y los profesores proyectan material didáctico. Finalmente, el blog educativo o *edublog* es un espacio de reflexión, de publicación de contenido y de transmisión de experiencias.

1.1.9 Redes sociales

Las redes sociales transforman los medios de comunicación hacia una nueva relación digital. En este apartado se introduce el impacto de las redes sociales, *Twitter* y *Facebook*, en la enseñanza de segundas lenguas y, especialmente la aplicación de estas herramientas sociales en la enseñanza del español como lengua extranjera.

Por un lado, la red social *Twitter* revoluciona la comunicación digital con una mensajería breve, conocida como *tuit*. La inmediatez construye parte de la identidad y el valor tanto lingüístico como sociolingüístico de *Twitter*. Por una parte, se encuentra la economía lingüística en el tuit, que permite un número limitado de caracteres. De esta forma, el usuario tiene que resumir el contenido y proyectar el mensaje de manera personal pero abreviada. Por otra parte, se presenta la escritura en línea acompañada del uso de abreviaturas, símbolos y de enlaces (carácter hipertextual). En resumen, *Twitter*

se caracteriza por el desarrollo de una comunicación instantánea y sintetizada, en la que se crea la identidad digital como parte de una comunidad (Cuadros, 2014: 202).

En lo que respecta al estilo de la mensajería en *Twitter*; Mollett, Moran y Dunleavy (2011) lo dividen en tres estilos. En primer lugar, el estilo sustantivo, que lo emplea especialmente las agencias de noticias. En este estilo los *tuits* son oraciones completas con un enlace Web acertado al final del *tuit*. En segundo lugar, el estilo conversacional o informal, que tiene presencia en blogs o cuentas de jóvenes. Este estilo se caracteriza por utilizar abreviaturas y un lenguaje conversacional. Y, en tercer lugar, el estilo intermedio o de compromiso, que lo emplea el campo académico. En este estilo se desarrollan oraciones completas acompañadas de una dirección Web.

La red social *Twitter* cuando se aplica al aula ofrece nuevas oportunidades de aprendizaje. Esta red social por su propia naturaleza mantiene una vinculación con los entornos personales de aprendizaje (PLE) y esto se refleja en la comunicación que se desarrolla con actividades didácticas. Herrera (2014: 228) señala que las propuestas de enseñanza con *Twitter* se caracterizan por ser un espacio de comunicación y de aprendizaje, un entorno real de diálogo donde la implicación del alumnado es importante, y un espacio caracterizado por la multimodalidad de la interacción y del contenido. Además, esta comunicación se caracteriza especialmente por ser asincrónica y esto implica que los usuarios no estén conectados para comunicarse, sino que tienen «un margen temporal y un espacio para la reflexión» (Cruz Piñol, 2014: 11).

La enseñanza del español como lengua extranjera en *Twitter* surge con la etiqueta *#twitterele* por Rastrero en 2012. A partir de este momento, las noticias, los materiales y las experiencias docentes sobre ELE se recogen bajo este tema en *Twitter*. De la misma manera ocurre con las actividades realizadas con *Twitter* en el aula de ELE. Díaz (2016: 20-21) destaca propuestas didácticas de varios profesores de ELE, como la creación de una historia en 50 *tuits* por Héctor Martín (@Peporz). Luego, el desarrollo de la creatividad con el concurso de *#lamejorexcusa*, donde los alumnos escriben excusas para no ir a la clase de español, por Guillermo Gómez. También, la creación de etiquetas *#notoquesoyespanolcuando* para conocer los síntomas de españolización de alumnos de español, por Adelaida Martín (@amartinbosque).

Por otro lado, la red social *Facebook* surge para conectar y compartir el mundo. A diferencia de *Twitter*, esta red social promueve el intercambio de estados de ánimo mediante el botón *me gusta*. Esta función transforma la manera de compartir intereses y también de conectar personas con gustos parecidos. Además, *Facebook* ofrece una amplia

sección de foros, grupos privados o públicos que se adaptan a los fines específicos de los usuarios de esta red social, en los que se encuentran grupos para el aprendizaje de segundas lenguas.

La comunicación que establece *Facebook* combina el contexto digital con el contacto real de la lengua meta. Los usuarios están expuestos a muestras de la lengua meta, donde se expresan emociones, se crean vínculos entre personas, se manifiestan opiniones, etc. Todas estas funciones posicionan a *Facebook* como una red social con posibilidades educativas o como una herramienta de enseñanza-aprendizaje virtual.

Los estudios de *Facebook* como red social de aprendizaje son numerosos, y señalan un cambio positivo en la experiencia del alumnado. Por una parte, la motivación de los estudiantes mejora gracias al aprendizaje en grupo (Mingo Aguado, 2016), el desarrollo de la autonomía de los estudiantes y el control de su propio aprendizaje (Benson, 2011) y la relación de afectividad entre docentes y alumnos mediante la experiencia con la red social *Facebook* (Mazer, Murphy y Simonds, 2007). Por otra parte, la práctica docente que llevan a cabo diferentes investigaciones (Concheiro, 2016; Sánchez, 2015; Fialová y Lukáš, 2019) indican que *Facebook* revoluciona la comunicación educativa y como herramienta en el aula promueve un aprendizaje colaborativo y significativo en la enseñanza de segundas lenguas y de ELE.

Finalmente, las redes sociales promueven un tipo de aprendizaje activo y social en las relaciones entre los profesores y alumnos, diferente al presencial o cara a cara. La comunicación digital establece un diálogo menos tenso y más abierto, para aquellos perfiles que sienten más cómodo la conexión en redes sociales que presencial. Esto implica la creación de un tipo de escritura, que representa el lenguaje propio de las redes sociales con el uso de abreviaturas, enlaces, etiquetas, entre otros recursos que definen la construcción de mensajes en estos entornos. *Twitter* y *Facebook* plantean un desafío tanto en la enseñanza de ELE como en la educación en general. Como herramientas de enseñanza brindan oportunidades de aprendizaje, pero también dificultades. Las propuestas con redes sociales tienen que controlar el uso del alumno y tener en cuenta las distracciones en estos entornos. Si se tienen en cuenta estos aspectos, se puede construir un aprendizaje significativo con las dos redes sociales, *Twitter* y *Facebook*, en el aula de segundas lenguas.

En definitiva, las nuevas propuestas educativas que se definen en este capítulo, desde la evolución de los recursos electrónicos en la ELAO hasta el aprendizaje con el dispositivo móvil en el *M-learning* y las redes sociales, representan el panorama actual

de la enseñanza en espacios virtuales de aprendizaje. La transformación tecnológica en la enseñanza implica la creación de nuevas funciones y acciones educativas, la integración de recursos tecnológicos aplicados al aprendizaje y al conocimiento (TAC), la exploración de nuevas modalidades de enseñanza-aprendizaje (semipresencial y en línea) y la definición de nuevos perfiles en docentes y aprendientes.

Los modelos de enseñanza virtual desarrollan un aprendizaje personalizado y adaptado a la formación del alumnado. Para la presente investigación es fundamental la evolución de la enseñanza con la tecnología, el papel del docente y los estudiantes y la presencia de nuevos recursos educativos en el aula. A partir de aquí se proyectan algunas de las tendencias claves que explican el éxito actual de la educación en línea en espacios virtuales de enseñanza para las segundas lenguas o lenguas extranjeras.

1.2 Las plataformas de enseñanza virtual

La enseñanza de idiomas se sitúa en tres entornos de aprendizaje: presencial, semipresencial y a distancia. La educación presencial está más cerca de convertirse en semipresencial al integrar materiales virtuales y ofrecer cursos de formación con una naturaleza híbrida entre lo tradicional y lo innovador. Pero en esta comunicación queremos ir más allá del enfoque *Blended learning* y colocar el foco de atención en la enseñanza totalmente virtual.

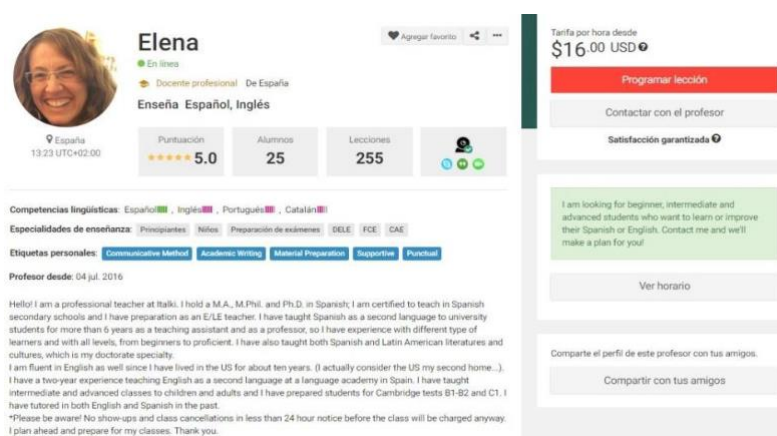
Es evidente entonces que elementos como la videoconferencia o los blogs tienen otra funcionalidad en las actuales plataformas en línea. En primer lugar, la videoconferencia es la forma natural de interactuar y aprender el idioma, esta manera de conocerse no resulta violenta o nueva para los usuarios de estos espacios virtuales, puesto que es común relacionarse solamente con las tecnologías. Siguiendo esta línea, observamos que la idea de incomodidad del alumno por aprender a través del ordenador o del móvil podría refutarse por el hecho de que actualmente hay que comprender nuevas formas de comunicación, el continuo cambio del lenguaje y la integración de aplicaciones presentes tanto en la vida laboral como la personal. De esta forma se han creado dos plataformas virtuales que tienen como objetivo aprender idiomas con un estilo natural, relajado e innovador: *Italki* y *Verbling*.

1.2.1 Entornos virtuales de ELE

1.2.1.1 Italki

En la actualidad, la modalidad semipresencial evoluciona a la enseñanza en línea mediante los entornos virtuales de enseñanza. Estos espacios se definen como plataformas virtuales de enseñanza-aprendizaje para alumnos y profesores de idiomas con la finalidad de intercambiar lenguas extranjeras a nivel mundial. Un ejemplo de ello es *Italki*, una plataforma virtual donde se enseña diferentes idiomas con un método comunicativo y personalizable para el alumnado.

En cuanto al proceso de ser docente en esta plataforma, hay diferentes requisitos que cumplir como crear una cuenta. En primer lugar, el perfil como profesor consta de una foto, el currículum y un vídeo de presentación. En este paso se contemplan elementos nuevos para un docente de español u otra segunda lengua: saber qué es una fotografía impactante y crear un vídeo de presentación con un diseño atractivo para los alumnos. Con ello, se aprecia la integración de destrezas propias de una persona familiarizada con las redes sociales, el diseño web o incluso el marketing.



The image shows a screenshot of a teacher's profile on the Italki platform. The profile is for a user named 'Elena', who is currently 'En línea' (online). She is a 'Docente profesional' (professional teacher) from Spain, teaching Spanish and English. Her profile includes a 5.0 rating, 25 students, and 255 lessons. She lists her linguistic competencies as Spanish, English, Portuguese, and Catalan, and her teaching specialties as 'Principiantes', 'Niños', 'Preparación de exámenes', 'DELE', 'FCE', and 'CAE'. Her personal tags include 'Communicative Method', 'Academic Writing', 'Material Preparation', 'Supportive', and 'Punctual'. She has been a professor since July 4, 2016. A bio in English and Spanish describes her qualifications and teaching experience. On the right side, there is a pricing section showing a rate of \$16.00 USD per hour, buttons for 'Programar lección' (Schedule lesson) and 'Contactar con el profesor' (Contact teacher), and a 'Satisfacción garantizada' (Satisfaction guaranteed) badge. Below that, there is a green box with a message: 'I am looking for beginner, intermediate and advanced students who want to learn or improve their Spanish or English. Contact me and we'll make a plan for you!' and a 'Ver horario' (View schedule) button. At the bottom, there are options to 'Compartir el perfil de este profesor con tus amigos' (Share this teacher's profile with your friends) and 'Compartir con tus amigos' (Share with friends).

Figura N° 1. Imagen de ejemplo de un perfil de un profesor de español en *Italki*. (Fuente: *Italki*).

En cuanto a la planificación del curso, se recomienda tener en cuenta la diferencia horaria con otros países diferente al nuestro: no es lo mismo la franja horaria entre España, México o China. Además, en la organización del programa para español se observan temas fundamentales en la formación en línea, como son la gramática, la conversación, la preparación del DELE y el español con fines específicos.

Según la plataforma se establecen cuatro tipos de clases, según los objetivos y contenidos que se buscan conseguir. De esta forma, se encuentran las siguientes alternativas:

- a. Clases de prueba.
- b. Sesiones profesionales.
- c. Sesiones informales.
- d. Tutorías instantáneas.

Con la primera opción, se ofrece una clase de prueba y una tutoría instantánea. La clase de prueba consiste en realizar una sesión de 15-30 minutos en la que el alumno comprueba si quiere empezar a dar clases con nosotros, siendo una forma «innovadora» de tener un primer contacto relajado para conocerse docente-alumno (puede ser gratuita o no). Luego, hay que diferenciar entre una clase profesional y sesiones informales; ambas preparan al alumno sobre un contenido específico pero la disimilitud está en el ambiente más cercano, relajado y natural que presenta las clases informales. Mientras que las sesiones profesionales se acercarán a la enseñanza del español para fines específicos donde el perfil del alumno es una persona con un empleo que le exige o le suma aprender conocimientos específicos en español de su área laboral. A pesar de estas diferencias, el hecho de poder elegir en ambas sesiones dar una clase directa o abierta, permite al docente conocer el método que debe aplicar, la forma de comunicarse y la selección de recursos.

La última, se piensa que es la más interesante pero la mayor desconocida, las tutorías instantáneas. Este modelo consiste en un servicio que el docente ofrece a alumnos nuevos sin tiempo para preparar la clase. Usualmente lo ponen en marcha aquellos docentes que tienen tiempo libre y les interesa obtener alumnos nuevos de forma rápida ya que esas tutorías duran 30 minutos. Pero realmente tienen éxito si están dirigidas a un aprendiente de nivel intermedio-alto de español que busca mejorar su L2 y también desarrollar la confianza y la seguridad a la hora de conversar íntegramente en esa lengua.

En conclusión, *Italki* es una muestra de la transformación virtual de la enseñanza para el español como lengua extranjera. En esta plataforma en línea se encuentran oportunidades de aprendizaje que prestan atención a un determinado perfil. El entorno donde se aprende es personalizable a las necesidades y los objetivos de los alumnos virtuales, y esto se observa en la selección de los docentes y en la clasificación de las clases en línea. Todos estos factores responden a una enseñanza flexible, adaptable y comunicativa, donde los estudiantes son el eje principal del aprendizaje.

1.2.1.2. Verbling

La evolución de las plataformas virtuales de idiomas se caracteriza por la personalización y la especialización a partir de clases temáticas. La plataforma que se

analiza, *Verbling*, presenta un formato diferente al anterior puesto que se fundamenta en sesiones actualizadas diariamente por el profesor, donde propone un tema diferente: léxico específico, contenido gramatical concreto, temas de conversación variados, entre otros.

Esta plataforma, *Verbling*, de forma paralela a las clases permite que el docente puede publicar artículos sobre diferentes contenidos gramaticales o simplemente interesantes para los alumnos (el guion de un tema de conversación en una clase anterior) con el objetivo de ser puntuado y valorado positivamente por la comunidad de la plataforma. Esta sección está creada con el fin de promover la sensación de identidad digital dentro de una comunidad en la que docente y alumno están al mismo nivel. Con ello aumenta la seguridad de aprender profesionalmente un idioma en el que se percibe un buen ambiente entre los diferentes docentes.

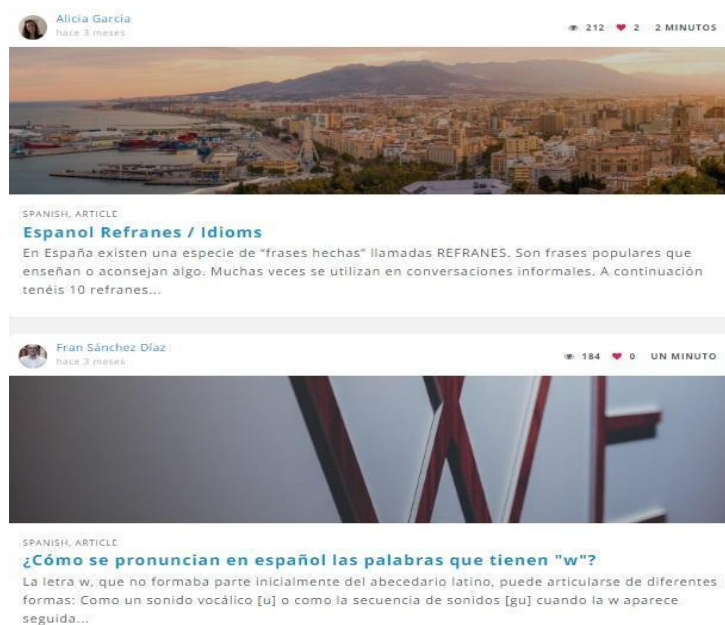


Figura N° 2. Imagen de ejemplo de la sección *artículos* de profesores en *Verbling*. (Fuente: *Verbling*).

En cuanto a la tipología de clases, se encuentran algunas diferencias con la anterior plataforma, *Italki*. En este caso, la organización se centra especialmente en la personalización, la privacidad y la comunicación. A continuación, se explica cada una de las opciones:

- a. Sesiones abiertas
- b. Sesiones particulares
- c. Tutorías privadas

En la primera clase pueden incorporarse diferentes alumnos a lo largo de la sesión si les interesa el tema que proponga el docente, porque éste propone un asunto comunicativo concreto que puede ajustarse a los intereses de los alumnos. Las sesiones abiertas pueden plantear uno de los mayores desafíos para el docente virtual de ELE porque en 30 o 60 minutos tiene que demostrar tanto un alto nivel de estrategias y destrezas en el área como una gran habilidad tutorial y moderadora hacia un grupo de alumnos.

La segunda opción corresponde a las clases particulares, que se definen como sesiones privadas y personalizadas donde el docente y el alumno negocian los contenidos tanto teóricos como administrativos (horario, precio). A veces este tipo de «intimidad» lo buscan aquellos aprendientes que necesitan otro ritmo de aprendizaje que no lo puede encontrar en una clase con cinco alumnos desconocidos. En este tipo de sesiones se conoce rápidamente qué tipo de formación busca el alumno: clase individual o «uno a uno» con una planificación y horario específico junto a una serie de contenidos concretos que le interesa aprender en clases particulares. De la misma forma que las sesiones abiertas eran un reto para el docente, las clases particulares también lo son en cierta medida puesto que el éxito de la sesión depende de las estrategias, las negociaciones de contenidos y las actitudes de dos agentes educativos y no de un grupo de alumnos.

La última opción que presenta *Verbling* es la tutoría privada. Este modelo es semejante a las clases particulares, pero se diferencia en que la tutorización se centra más en orientar o resaltar aspectos muy específicos del curso. La plataforma ofrece este servicio a través de una prueba de 30 minutos en la que el alumno es quien elige si continúa o no con ese profesor. Pero es interesante abordar los elementos que influyen para que un alumno en 30 minutos decida la calidad docente. Por un lado, el ambiente que percibe el alumno, si el profesor puede enseñarle de forma rápida y eficaz lo que busca. Y, por otro lado, la adaptación a las necesidades actuales de ese alumno: precio y horario.

Finalmente, durante el análisis se observa que *Verbling* ofrece un espacio de enseñanza virtual para el campo de la enseñanza de ELE, donde el aprendizaje es personalizable a los objetivos de los estudiantes. En este entorno se presta atención al progreso del alumnado y por esta razón dirigen sus clases como tutorías particulares. De esta manera, la individualización y el aprendizaje dirigido favorecen un perfil autónomo pero responsable. Los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje implican tanto personal como académicamente a los agentes educativos para tener éxito.

1.2.2. Nuevas formas de aprendizaje

1.2.2.1. El método uno a uno

La enseñanza en línea presenta, como la educación presencial, dos métodos: *uno a uno* (particular) o en grupo (colaborativo). En la presente investigación se observa que en las dos plataformas anteriores se puede elegir ambas opciones, pero este estudio se centra en el método *uno a uno* para completar la literatura en español sobre el tema y aproximar una guía al tutor en línea para afrontar este tipo de clases especialmente en un contexto virtual.

Cuando se trata de enseñanza individualizada o del método *uno a uno* se hace referencia a un proceso de enseñanza aprendizaje de solamente dos agentes educativos, el docente y el alumno y por tanto la enseñanza se dirige a un único estudiante. Ante esta nueva forma individualizada de dirigir el aprendizaje y la enseñanza, hay otros factores que se ven influenciados como por ejemplo el diseño de materiales didácticos:

que el diseño de la actividad docente parta del conocimiento de un aprendiz concreto en un contexto predeterminando y con unos objetivos previos claramente definidos o bien por el contrario sea un diseño de carácter más genérico y aplicable, con sus correspondientes adaptaciones, a distintos aprendices en situaciones similares. (Cabero y Román, 2006:184-185)

En cuanto a la individualización o el método *uno a uno*, se observa la integración personalizada de varios factores durante el proceso de aprendizaje. Aunque en un primer momento se piense que al estar únicamente el docente y el profesor sea una enseñanza más cómoda o sencilla a la hora de gestionar un curso de idiomas. Sin embargo, el aprendizaje individualizado se caracteriza por la personalización y eso atañe a una atención más personal y exigente. Porque «la individualización significa reconocer que las características diferenciales de cada uno (sexo, cultura, estilo cognitivo, intereses, motivación, conocimientos, personalidad...) y asimismo sus diversas necesidades educativas y formativas» (Cabero y Román, 2006:184-185).

Con todo lo anterior se observa que este método individualizado ayuda a reconocer las necesidades y diferencias individuales de cada uno de los alumnos. En este sentido, el aprendiz consigue un diseño curricular flexible y adaptable a sus intereses, ya que el foco de atención se centra en su ritmo de aprendizaje y estas facilidades no las encontraría en un grupo de alumnos. Por estas razones la enseñanza virtual alcanza gran éxito al desempeñar uno de los requisitos de los alumnos en línea que se basa en sentir una atención única, real y personal.

La individualización en la enseñanza se puede alcanzar de diferente forma ya que el docente personaliza diversos aspectos del aprendizaje del alumno, entre los que estarían «el ritmo de trabajo, los materiales de enseñanza, las actividades de aprendizaje, los contenidos, los objetivos o los métodos de evaluación» (Cabero y Román, 2006:184-185). Todos estos factores también dependen de otros importantes como son la motivación, la afectividad, la atención activa o simplemente las inquietudes en el aprendizaje del alumno. En un método *uno a uno* se implican diversos factores que tienen que ser organizados, contextualizados y gestionados coherentemente para responder a las expectativas que se detallan para ser cumplidas durante el curso por parte de ambos agentes educativos.

En cuanto a las ventajas de la individualización en la modalidad virtual de enseñanza, se observa que otorga al docente una serie de ventajas que se enumeran a continuación:

- Conseguir una comunicación espontánea y natural.
- Conocer mejor al alumno con el fin de comprender sus necesidades lingüísticas.
- Crear un entorno cercano y real, alejándose de la sensación artificial de la que tradicionalmente se les acusa a las videoconferencias.
- Personalizar y adaptar meticulosamente los materiales según los intereses del alumno, es decir, alcanzar sesiones a medida.

En el entorno del alumnado, el método uno a uno las ventajas que ofrece responden a un ritmo académico personalizado, un calendario poco flexible y unos contenidos específicos según la situación laboral de éste. En este sentido, la individualización en un curso de ELE aporta los siguientes beneficios en el aprendizaje del alumnado:

- Aprender un idioma en un entorno conocido y relajado.
- Obtener una retroalimentación inmediata.
- Negociar la planificación total del curso: nivel, precio, horario...
- Trabajar con recursos reales y adaptados a lo que sea relevante para su aprendizaje.

En conclusión, las clases individualizadas establecen un aprendizaje en positivo cuando se desarrollan habilidades y competencias en un entorno favorable para la adquisición de la lengua. El método *uno a uno* presta atención a las necesidades específicas donde se encuentran las destrezas sociales, el trabajo en equipo, la mediación intercultural, entre otros. En este entorno se consideran los factores individuales del

alumnado, los componentes de la lengua y los elementos sociales para construir un aprendizaje significativo.

1.2.2.1.1. Cambios y retos

La enseñanza en entornos virtuales de aprendizaje supone una serie de desafíos tanto para el docente como para el alumnado que repercuten en la selección de objetivos de aprendizaje, organización de contenidos y temas de enseñanza y la evaluación continua o final del progreso del alumno. Al mismo tiempo, las características propias que definen al método *uno a uno* suma otros retos que debe superar ambos agentes educativos al crearse una nueva percepción del aprendizaje donde el papel del alumno implica un rumbo orientado a sus intereses y actitudes y el papel del docente se centra en la adaptación de los factores educativos en este nuevo entorno de aprendizaje.

En este sentido, hay que explicar los cambios y nuevos retos en la enseñanza de español en entornos virtuales que plantean una diferenciación con la tradicional o presencial. La personalización implícita en la individualización del aprendizaje o la autonomía son algunos de los principios que definen la nueva perspectiva de la enseñanza en línea. Desde el concepto educación a distancia se establece una relación con los cambios presentes en la modalidad virtual. El estudio sobre educación a distancia de Holmberg (1985) proporciona una serie de criterios que responden posteriormente a los que tiene que afrontar la enseñanza en línea. Por un lado, la individualidad tiene éxito en el aprendizaje cuando el alumnado participa en la planificación del curso y los contenidos responden a sus intereses experienciales e individuales. Por otro lado, el aprendizaje individual requiere de un plan docente coherente, flexible y motivador. En el enfoque individual es importante la presencia de actividades atractivas que activen la participación del alumnado, y se complementen con la tutorización personal del docente para construir un aprendizaje duradero.

Las plataformas virtuales de aprendizaje implican una serie de cambios en la formación docente y en la manera de trabajar con un formato digital o software que funcionará según los conocimientos y la experiencia del profesor. A continuación, se explica brevemente cada uno de estos nuevos retos formativos. En primer lugar, hay que ser consciente de las limitaciones de la propia plataforma y software: problemas del visionado de las caras en la videoconferencia y la interrupción del sonido por dificultades técnicas. En segundo lugar, es preciso tener la capacidad creativa de materiales que «salven» cualquier cambio de intereses del alumno, interrupciones técnicas, cambios de

horario, etc. En tercer lugar, el docente debe ser capaz de cubrir las expectativas de un alumno con el que interactuará durante un largo periodo de tiempo frente a un alumno que solo estará presente en un curso de cinco días o una semana. A esto se añade la presión que puede sentir el tutor en línea ya que tiene que solventar muchos frentes abiertos para acabar con éxito el curso de español concertado. Finalmente, es necesario desarrollar habilidades y destrezas lingüísticas, creativas, comunicativas de forma individual, es decir, conseguir una formación personal para trabajar en solitario. En otras palabras, el docente en línea que sigue una metodología uno a uno está solo en el proceso de enseñanza-aprendizaje siendo el único agente educativo que conocerá cómo detectar los errores de su alumno, el estilo de aprendizaje, la gestión de los contenidos, la personalidad, etc.

Asimismo, en un método individual es importante que el otro agente educativo, el alumno, sea consciente de los cambios tanto formativos como personales para ser capaz de responder a una individualización que implica los siguientes principios. Por una parte, es necesaria una actitud responsable y perseverante; el alumno adquiere el mismo compromiso que el docente en el proceso de aprendizaje. Por otra parte, debe tener una consciencia del entorno en el que está y la metodología individual que se basa en la interacción cara a cara con el docente. Es una comunicación entre dos personas, pero no quiere decir que no existe variedad y autenticidad, pero para esto deben comprometerse ambos agentes educativos. Y, finalmente, se necesita una alta competencia comunicativa para ser capaz de crear estrategias lingüísticas y comunicativas para superar retos como la propia detección de errores, el control de la ansiedad, la superación de los problemas naturales en la conversación: mente en blanco, falta de vocabulario, pronunciación, etc.

En conclusión, los retos que plantea la individualización implican una mayor inversión del tiempo tanto del docente como del alumnado. El enfoque individual en la modalidad virtual ofrece un aprendizaje personalizable y adaptable a los intereses de los estudiantes, pero también una responsabilidad y un compromiso. Es un método que plantea un entorno de enseñanza-aprendizaje flexible con retos que superar para construir un aprendizaje a largo plazo.

1.2.2.1.2. Perfil del estudiante

Los entornos virtuales de aprendizaje plantean una serie de cambios en la enseñanza que se proyectan en métodos individuales, recursos tecnológicos, necesidades e intereses que responden al alumnado que decide aprender virtualmente. En la modalidad

virtual se establece una tipología de aprendices que describe el perfil de alumnado que existe en las plataformas en línea de enseñanza-aprendizaje (Bernardo (1997:129-130; citado por Mattos, 1974:146):

- Alumnos automotivados y exuberantes, que presentan en la proporción de 5 por 100 en las clases comunes.
- Alumnos esforzados, que necesitan más esfuerzo para alcanzar la asimilación del aprendizaje. Son conscientes de sus deberes y lo llevan a cabo a partir de la constancia y la perseverancia. Este perfil se da en la proporción del 15 por 100.
- Alumnos dependientes de la motivación y el incentivo del docente para conseguir aprender en clase. Representan el 60 por 100 de los aprendices en el aula.
- Alumnos inconstantes o incapaces de continuar el aprendizaje, es un perfil que abandona fácilmente y por esta razón, el docente tiene que motivar de manera prolongada en el curso para que no pierda interés. Este perfil constituye el 15 por 100 de la población estudiantil.
- Alumnos abúlicos que se definen como aquellos aprendices complicados de motivar y encontrar algún interés real para continuar el aprendizaje. La proporción que representan es del 5 por 100.

Para cada uno de ellos el docente tiene que ser capaz de reconocerlos y ofrecerles un modelo distinto, ya que un alumno esforzado trabaja más con actividades dinámicas donde se interactúe y se promueva la autonomía; mientras que con un alumno dependiente los objetivos de las actividades estarán más centrados en recibir una constante retroalimentación por parte del docente y producir ejercicios no libres sino semicontrolados. Como se observa, es una tarea compleja para el tutor en línea conocer de forma rápida al alumno y encajar las actividades para que sea un éxito el curso de español. No hay un método ideal para descubrir cómo son nuestros alumnos, pero se pueden integrar dos alternativas. Por una parte, describir de forma clara y concisa en nuestro perfil de la plataforma qué tipo de profesor somos, qué objetivos queremos cumplir y la experiencia personal que tengas con algún alumnado específico: profesionales, mayores de edad, nacionalidades concretas, alumnos interesados en la preparación del DELE, entre otros. Por otra parte, crear un cuestionario o test de evaluación de contenidos previo al inicio de curso. Generalmente se aconseja presentarlo en la primera clase o clase de prueba para conocerse mutuamente; el alumno puede saber cómo van a ser las clases y el docente qué expectativas y recursos tendrá que incorporar en estas sesiones.

Algunas investigaciones muestran que el perfil del estudiante en entornos virtuales de aprendizaje es bastante heterogéneo, complejo e implica un alto grado de conocimientos, experiencia y relación social por parte del aprendiz y del docente. De esta forma, Borges (2007) propone una serie de requisitos y principios que definen a aquel buen estudiante virtual que en este caso se puede aplicar al aprendiz de español en línea:

- Creen que el aprendizaje de calidad puede tener lugar en cualquier entorno, sea presencial o a distancia.
- Saben que aprender en un entorno virtual no resulta más fácil necesariamente.
- Relacionan su vida real con lo que aprenden y viceversa.
- Organizan su tiempo adecuadamente, de forma que compatibilizan su dedicación académica con sus obligaciones laborales y familiares.
- Construyen su propio conocimiento a partir del material de estudio y también de la relación con los compañeros y el profesor: aprenden de sus compañeros y profesor, y aprenden con ellos también.
- Muestran una gran motivación y autodisciplina, y las conservan durante el curso a pesar de las dificultades que puedan encontrar.
- Tienen una actitud proactiva y son autónomos en la medida de lo posible; muestran iniciativa en su aprendizaje y en su desempeño durante el curso. (Borges, 2007: 5)

Finalmente, el alumnado del español en línea responde a la realidad de la modalidad virtual como es la autonomía, la motivación o la responsabilidad. En la enseñanza en línea se construye un aprendizaje con la inversión personal y académica de los estudiantes, la presencia de una actitud activa y motivadora y la comunicación abierta con el docente. En el caso que algunos de estos factores no estén presentes en el perfil del alumnado en línea, se produce su abandono o desmotivación. Por esta razón se observa que la modalidad virtual de enseñanza exige un perfil especialmente implicado en el aprendizaje.

1.2.2.1.3. Nuevos roles del profesor en línea

En las plataformas virtuales de enseñanza el docente representa el rol de agente educativo con una serie de características parecidas a las del enfoque comunicativo. Como se menciona anteriormente, este método se adapta a este tipo de entornos virtuales por el hecho de tener como base la conversación.

En cuanto a los roles que pueden desempeñar los docentes en línea se agrupan en seis funciones, que se explican a continuación:

- a. Docente
- b. Observador
- c. Guía
- d. Creador de retroalimentación
- e. Aprendiziente

f. Compañero

En primer lugar, la actuación del rol como docente o profesional del español tanto por su formación como por su experiencia personal. Por otro lado, no es tan común que dicho docente recuerde que sigue siendo un alumno más, por lo que debe estar en constante aprendizaje para crecer y ser consciente de todos los cambios que tiene que superar. Un docente que está en el lado del alumno responde a los restantes roles: guía y compañero en el aula, dotando de estrategias de enseñanza-aprendizaje que hacen del curso una experiencia inolvidable. Pero para alcanzarlo tiene que observar el contexto personal-académico propio y, el contexto del alumno, con el fin de ofrecer una retroalimentación significativa a largo plazo.

Dicho lo anterior, cabe añadir otras competencias del profesorado de diferente índole como, por ejemplo, ser diseñador de actividades a través de aplicaciones o programas, que no son propios del campo educativo. En otras palabras, el docente tiene que manejar algunos recursos digitales pertenecientes a diseñadores gráficos o profesionales del marketing. Es un campo totalmente desconocido pero necesario para ser competente en unas plataformas que enseñan español con una naturaleza propia de las redes sociales o del mundo del marketing.

Por tanto, el profesor de español crea actividades dinámicas dentro de una plataforma cuyo origen no es educativo sino de diseño web, obligándolo a integrar en sus día a día distintas aplicaciones para darles un aspecto visual propio de las redes sociales. Se avanza que algunas de estas herramientas se explican en el apartado posterior, como *Canva*, (se trata de un programa de diseño *Web*, marketing o redes sociales), con el que fácilmente un docente puede crear infinidad de actividades gramaticales o de comprensión lectora, pero con un formato atractivo y común a la mirada social globalizadora.

Finalmente, no se puede ignorar un último aspecto que debe desarrollar el docente en línea en la sección de las plataformas llamada «artículos». Este apartado consiste en una especie de *Blog* en la que cada profesor publica un artículo sobre un tema interesante para la comunidad virtual, pero uno de los contras era la promoción de ésta para un fin oculto: encontrar más alumnos por la puntuación positiva que pueden adjudicarte éstos. Es una forma de imponer otro papel más al docente como *blogger* para conseguir una buena reputación según las visualizaciones, los comentarios y las notas favorables que obtenga.

En esta misma línea, algunos autores proponen roles docentes similares, pero con matices que son importantes de señalar. Para Auzmendi, Solabarrieta y Villa (2003: 43-50) existen seis roles para el docente virtual enfocados en ser organizador, facilitador, motivador, evaluador y líder. En primer lugar, el docente organizador es aquel que accede y comprende infinidad de información en la Web y por esta razón es capaz de orientar al aprendiz hacia un aprendizaje virtual de calidad. El docente tiene la habilidad de construir un aprendizaje significativo junto al alumno a través de una serie de herramientas y criterios que ayudan a ordenar conocimientos positivos de los negativos en la Red para su aprendizaje.

En segundo lugar, el profesor facilitador enfoca su formación a aprender a aprender y ayuda al alumno a enseñar a aprender (Auzmendi, Solabarrieta y Villa (2003: 44). En esta etapa el profesor además de facilitar información significativa, también se dedica a contextualizar e identificar los contenidos relevantes para el alumno según las competencias y destrezas de éste. Es más «el profesor/tutor debe hacer un esfuerzo por contextualizar el aprendizaje en términos de su transferencia a las experiencias y vivencias cotidianas del alumno» (Auzmendi, Solabarrieta y Villa (2003: 45).

En tercer lugar, el docente es motivador cuando ejerce una orientación más allá de la resolución de problemas. En cada sesión el profesor tiene que construir un entorno cercano y alejado del aislamiento físico que puede ocasionar la enseñanza virtual; debe proponer actividades que motiven la participación del alumno y que se sienta implicado de forma real; reducir la sensación de fracaso o presión y construir una relación comunicativa-afectiva en una clase *uno a uno*.

En cuarto lugar, el papel evaluador del docente no se ciñe solamente a proporcionar una calificación numérica de manera continua o final, sino que, la evaluación del docente al aprendiz tiene que englobar todos los factores que acompañan al aprendizaje. La orientación hacia una comunicación abierta, la superación del fracaso, el aprendizaje autónomo, la correcta búsqueda de información complementaria, el apropiado comportamiento y la actitud positiva, entre otros factores.

En quinto lugar, el docente asume el papel de coordinador no solamente de los contenidos sino de las situaciones comunicativas. Es decir, el profesor asegura una participación y un diálogo significativo en cada sesión porque es un agente que anima a construir mensajes orales o escritos en clase. También el docente se implica en cada una de sus intervenciones, sin dejar de apoyar y orientar en cada obstáculo que encuentren

usando la nueva lengua. Porque como anteriormente se indica, la enseñanza virtual puede ser abandonada fácilmente por los alumnos si no se sienten implicados en el aprendizaje.

Y en último y sexto lugar, el profesor aparece como un líder, pero con valor positivo que busca que su alumno no fracase o abandone el curso. Para alcanzar este perfil de líder tiene que mostrar una actitud receptiva a desafíos que surjan cada día y en cada actividad. Es decir, la presencia docente se basa en motivar y considerar cada una de las ideas de sus alumnos para desarrollar un trabajo de dos que tienen el mismo objetivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En conclusión, la modalidad virtual establece una serie de funciones al docente que responden a las nuevas necesidades que se describen a lo largo de este estudio. No solamente es formador y orientador en un entorno en línea, sino que también es creador de materiales educativos virtuales. Esta modalidad de enseñanza implica el diseño de contenidos flexibles tanto al entorno como al alumnado en línea. En este proceso de creación está presente la estimulación del alumnado con actividades motivadoras, interactivas que fomentan una actitud proactiva y que construyen un aprendizaje significativo.

1.2.3. Herramientas para crear materiales virtuales

A lo largo de los planteamientos hechos, se puede observar la variedad de programas que utilizan los alumnos en línea en su día a día, sin mencionar las redes sociales (*Facebook* o *Twitter*). En cuanto al número de literatura sobre tecnologías innovadoras para integrarlas en clase es numerosa, sin embargo, es necesario investigar la práctica docente con herramientas tecnológicas para un contexto tan específico como son las plataformas virtuales de aprendizaje. En el apartado anterior se analiza *Italki* que puede trabajar con *Skype* para aprender idiomas, mientras que *Verbling* puede funcionar con *Google Hangout*. A continuación, se definen algunas de las aplicaciones y herramientas complementarias posibles para integrarlas en la práctica docente en ambas plataformas.

1.2.3.1. Canva

Canva es una herramienta de diseño gráfico con un acceso abierto, en línea y desde cualquier dispositivo con navegador completo. Se presenta como un sitio Web con diversas herramientas y recursos que permiten crear contenidos atractivos y sencillos con

el fin de comunicar un significado con imágenes, textos, iconos, infografías, entre otros recursos que se explicarán a continuación.

En los inicios de esta herramienta se plantea para el campo del diseño gráfico, la publicidad y el marketing por la creación de contenido que ayudarían a aumentar los clientes o usuarios de estas profesiones. Sin embargo, las facilidades de los recursos de *Canva* permiten crear contenido a usuarios no profesionales del diseño gráfico o Web, por esta razón el sector educativo aprovecha sus funcionalidades para diseñar infografías o imágenes de una forma más atractiva y sencilla que con otros programas.

Esta herramienta permite un uso intuitivo de cada una de las funciones para crear, modificar o integrar en los diseños. Todo es posible gracias a la diversidad de plantillas gratuitas, imágenes e iconos que se puede colocar en los materiales creados; además, la opción de ser descargable o no en los dispositivos, no implica al docente a tenerlo como un programa fijo de diseño gráfico. En otras palabras, *Canva* puede ser un complemento de otros programas de diseño o la herramienta principal docente para contenidos específicos que funcionen mejor con esta herramienta. La tipología de algunos de los materiales o recursos que se pueden crear con *Canva* se organizan en:

- Presentaciones.
- Imágenes para las redes sociales (*Instagram, Facebook, Pinterest, Twitter, etc.*)
- Pósteres o carteles.
- Infografías.
- Tarjetas o postales.
- Currículum o cartas formales.

Ahora bien, una vez presentado el amplio abanico de actividades y formatos que facilita este programa, se intenta ejemplificar mejor las funciones de esta herramienta virtual, en la siguiente tabla analizando algunas de las posibilidades que nos ofrece el programa *Canva*.

<p>Hoja de presentación para el alumno</p>	<p>Consiste en diseñar una hoja muy visual y fácil de entender (para todos los niveles) en la que conozcamos al alumno: sus intereses, su nivel de español, sus expectativas, etc.</p> <p>Recomendamos utilizar diferentes imágenes que solventen la incomprensión de alguna pregunta, sobre todo con los niveles básicos.</p>
<p>Test de evaluación de actividades</p>	<p>Para conocer si nuestras actividades son útiles o no, es conveniente crear una hoja con estructura de prueba (del 1 al 5, SI/NO, pregunta abierta) para evaluar la dinámica del</p>

	ejercicio. También podemos añadir una autoevaluación del docente sobre su actuación al igual que realiza el alumno.
Aprender modismos y refranes	Diseñaremos en formato de folleto publicitario un modismo o un refrán de la siguiente forma: <ul style="list-style-type: none"> ● Un ejemplo real del refrán o modismo. ● Significado de éste. ● Imagen que represente visual y complemente
Adivinanzas	Este tipo de actividades son muy divertidas porque podemos darle el aspecto que queramos. Una opción es crear adivinanzas nuevas, si nos interesa crear una actividad previa o de repaso a ciertos temas sobre la historia de España o los gustos de los españoles cuando van de vacaciones; creamos una pregunta con estilo de adivinanza. Por otro lado, se pueden trabajar las tradicionales adivinanzas, pero recomendamos que siempre será mejor adaptarlas al nivel o el interés del alumno.
Juegos gramaticales o léxicos	Se trata de crear una dinámica con 3 opciones a partir de una pregunta o una frase. Podemos plantear que solamente haya una única respuesta correcta o dos. Valen para practicar y a la vez evaluar ciertas formas gramaticales, estructuras verbales e incluso grupos léxicos.

Tabla N° 3. Ejemplos de actividades aplicadas al aula de ELE con el programa *Canva*.

En resumen, la herramienta *Canva* brinda oportunidades de enseñanza y de aprendizaje durante el proceso de creación didáctica. Los docentes encuentran en este programa un recurso sencillo e interactivo para enseñar la lengua. Asimismo, la facilidad de uso no implica en el usuario una competencia tecnológica alta. Solamente con una formación media es suficiente para manejar este recurso y ser competente en la creación de contenido con fines didácticos virtuales. Todo ello define un reto más para el profesor de español en línea con la creación de materiales virtuales mediante herramientas de diseño.

1.2.3.2. Genial.ly

En la creación de materiales educativos virtuales se encuentra *Genial.ly*, un programa de creación de contenidos Web gratuito y abierto creado por una empresa española (2014) que está formada por jóvenes profesionales y emprendedores (Juan Rubio, Chema Roldán y Luis García). La finalidad de esta plataforma consiste en el

diseño de contenido abierto a todas las disciplinas, desde el marketing, la publicidad hasta la educación. Como la herramienta anterior, *Canva*, los usuarios o docentes «no diseñadores» pueden crear materiales y contenidos atractivos para sus cursos gracias a una interfaz sencilla e interactiva que permite manejar fácilmente todos los recursos,

A diferencia de la anterior herramienta, *Genial.ly* se desarrolla como una plataforma que aumenta sus posibilidades al permitir la presencia del alumno como diseñador y evaluador de las actividades creadas. En este sentido, el alumno no es un mero receptor de los materiales creados por el docente, sino que se coloca en el centro del proceso creador para ser parte de éste. De esta forma, el material responde de manera real y auténtica a las necesidades y los objetivos del alumno, además de revalorizar el papel del docente como facilitador y mediador entre la tecnología y el alumno. Como resalta Peña-Cabanas y Fernández-Munín (2017) «con *Genial.ly*, el profesorado puede crear y diseñar este tipo de experiencias de aprendizaje personalizado con el valor añadido de un diseño francamente atrayente y motivador» (p. 155).

Las funciones y recursos son similares a los de *Canva*, pero probablemente la gamificación y la interactividad sea lo que diferencia un programa del otro. En *Genial.ly* se puede crear una serie de materiales fundamentados en el juego, la interacción, el dinamismo virtual. Como, por ejemplo, los mapas interactivos que se diferencian del mapa tradicional en la posibilidad de trabajar con todos los elementos bajo una función lúdica e interactiva que responde mejor a la capacidad visual del alumno virtual. En este sentido, es importante señalar las actividades interactivas que se pueden realizar en esta plataforma:

- Mapas interactivos.
- *Breakout* o *escape room*.
- Juegos (quién es quién, juego de la oca, laberintos, etc.).
- Retos de preguntas (verdadero o falso).
- Infografías interactivas.
- Video presentaciones.

Este programa permite desarrollar desde presentaciones interactivas, mapas mentales o infografías animadas; además ofrece una serie de recursos para fomentar la creatividad del docente al proyectar contenidos visuales con significado. Sin embargo, el hecho de integrar este tipo de herramientas a nuestra clase no significa que aspiramos a ser diseñadores web, sino que desarrollamos un tipo de destreza tecnológica para

adaptarlo a la nueva enseñanza de idiomas. Dicho de otra forma, pasar de la teoría a la práctica, pero en el nuevo mundo digital.

Las propuestas que los docentes de ELE llegan a diseñar con la herramienta *Genial.ly* se adaptan a los principios de las actividades comunicativas. Por un lado, la búsqueda de la información se trabaja tanto oral como escrita, donde los alumnos negocian el significado en las actividades con sus estrategias de aprendizaje. Por otro lado, cada tarea depende de los conocimientos previos de los aprendientes para resolver problemas. Asimismo, el error en este recurso se trata como una actividad para que los alumnos encuentren solución, y de una manera positiva durante el aprendizaje. A continuación, se presentan tres actividades posibles con la herramienta *Genial.ly* para el aula de ELE. En cada una de las propuestas se integran las características que anteriormente se han definido para las actividades comunicativas.

Debate	Crea un folleto o una serie de cartas sobre diferentes temas de interés para debatir en clase. Enumera una serie de preguntas para que sirvan de guion en el debate.
Mapa de la ciudad	Diseña un mapa visual y fácil, tanto el docente como el alumno tienen el mismo mapa, pero les faltan lugares distintos. Necesitan la ayuda de ambos para descubrir cuáles son. Es una forma divertida de aprender y repasar las preposiciones.
Encuentra al enemigo	En esta actividad llevaremos a cabo una imagen donde aparece una serie de palabras que pertenecen a un campo temático, pero hay un infiltrado o enemigo. El alumno deberá probar en cada palabra y averiguar cual es el enemigo y por qué sobra de la imagen. Es una forma dinámica y diferente de aprender o repasar vocabulario.

Tabla N° 4. Esquema de actividades aplicadas al aula e ELE con *Genial.ly*.

En resumen, en la enseñanza de ELE es posible la creación de actividades dinámicas, comunicativas y significativas mediante el manejo de herramientas de diseño gráfico con fines educativos. La aplicación de materiales interactivos en formato virtual fomenta el aprendizaje autónomo y colaborativo, el pensamiento crítico y social, la adquisición duradera y significativa de la información en el aula.

1.2.3.3. Pizarra digital

En el aula virtual existe una herramienta fundamental como ocurre en la clase presencial, y se trata de la pizarra. En el contexto en línea, se encuentra la pizarra digital

que tiene la misma función de explicar o proyectar cualquier contenido que en una clase presencial. Este tipo de programas tecnológicos aumentan la potencialidad de las videoconferencias por *Skype*, *Zoom* o *Google Hangout*, porque se puede no solamente mantener una conversación, sino comentar, realizar anotaciones o dibujos que posteriormente pueden guardarse como apuntes de clase. En cuanto al número de pizarras digitales compatibles en las clases virtuales son numerosas, pero este apartado se centra en las siguientes:

- *Zoom*: este programa de videoconferencia y de comunicación entre personas presenta la herramienta de pizarra digital. Con este recurso se puede trabajar diferentes aspectos como la escritura o la oralidad. Además, ofrece la posibilidad de insertar figuras, formas, resaltar o llamar la atención con colores, iconos, entre otros elementos. En el capítulo V (apartado 7.4) se presentan distintas sesiones con alumnos de ELE en línea donde se proyectan algunas de las funciones tecnológicas que permite esta pizarra aplicada a la enseñanza.
- *Conceptboard*: está integrada con *Google* y nos permite visualizar comentarios, enviar documentos y modificarlos; al mismo tiempo podemos utilizar el chat o simplemente hablar. Un inconveniente que presenta esta aplicación es que todas las acciones son de pago, solamente en la versión gratuita establece una reunión virtual de cinco personas como máximo y subir o enviar archivos. Aunque para las clases uno a uno no plantea ningún problema acceder solo a la versión gratuita.

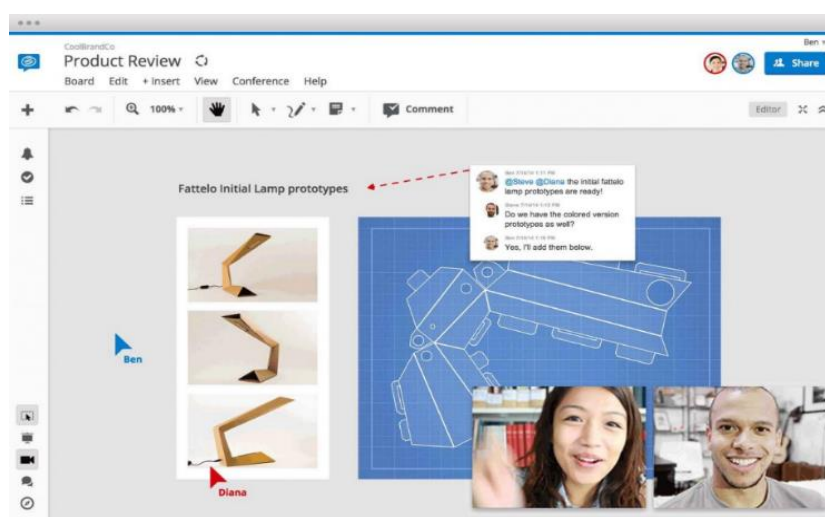


Figura N° 3. Imagen de ejemplo de la aplicación *Conceptboard*. (Fuente: original de *Conceptboard*)

- *Idroo* es una pizarra fácil de manejar con *Skype*, totalmente gratuita y permite organizar clases grupales hasta de 10 personas. Es una aplicación con la que se

pueden tener llamadas de alta calidad que no se ven interrumpidas por las diferentes acciones, como, por ejemplo: insertar y enviar documentos, comentar o dibujar ideas.

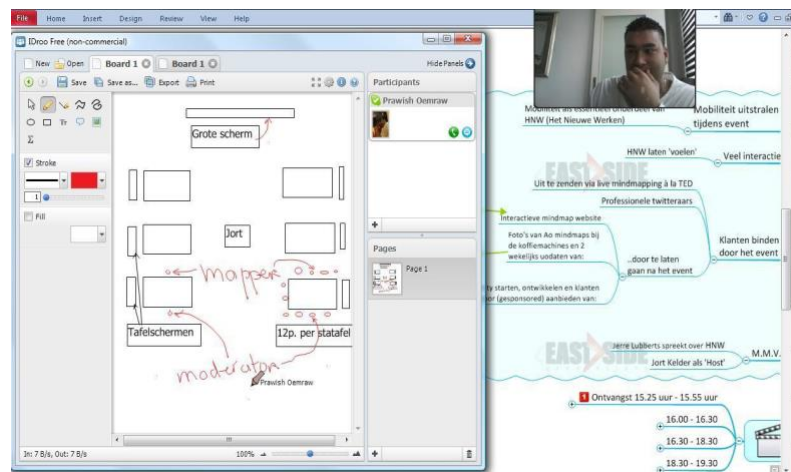


Figura Nº 4. Imagen de ejemplo de la aplicación *Idroo*. (Fuente: *Lifehacking*).

- *Notebookcast*: consiste en una pizarra virtual que no necesita instalación de software, básicamente compartiendo la URL personal al alumno puede participar con el docente. Para muchos tutores españoles el hecho que sea de las pocas pizarras digitales accesibles en español la convierte en una de las aplicaciones más utilizadas, dentro de este grupo. Al igual que las anteriores incorpora documentos, dibujos, comentarios y guarda todo como apuntes tradicionales.

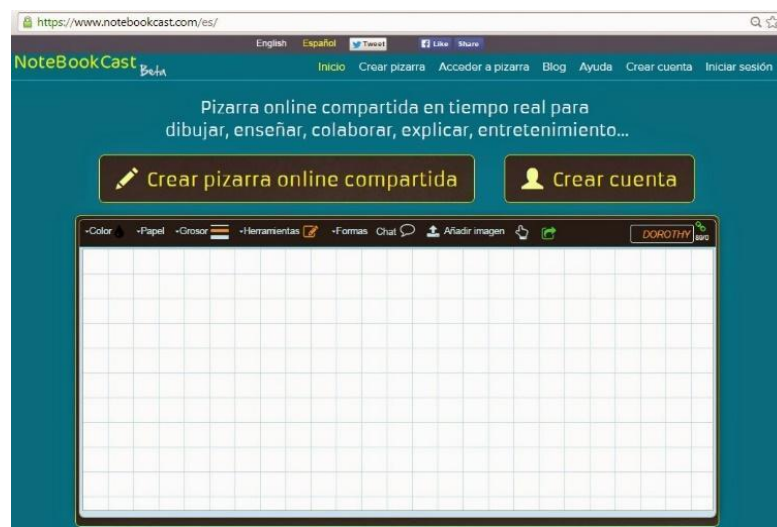


Figura Nº 5. Imagen de ejemplo de la aplicación *Notebookcast*. (Fuente: original de *Notebookcast*).

Con todo lo analizado hasta el momento se observa la cantidad de posibilidades que existen para trabajar el español en línea. No solamente existe comunicación delante de una cámara, sino también se construye interacción fuera del aula virtual. Los docentes

tienen el desafío de crear actividades dinámicas que despierten destrezas nuevas y sobre todo alcanzar un aprendizaje con significado para ambos agentes educativos.

En resumen, a lo largo del capítulo se indican los factores que definen la formación en línea, los nuevos roles a los que se enfrenta el profesor y el alumnado y las herramientas para la creación de materiales virtuales. La evolución de la enseñanza hacia los entornos virtuales se refleja en la figura del docente como un continuo aprendiente, que ante la mirada globalizadora no puede dejar de formarse porque la educación sufre los cambios bruscos de la sociedad tecnológica como el resto de las profesiones. En este sentido, el marco teórico es la base para la investigación del perfil del docente de ELE en el contexto virtual de enseñanza. La relación entre la modalidad en línea y el docente-alumno plantean estudiar la existencia de una redefinición de los roles de cada uno de los agentes educativos y el impacto que tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asistimos a una nueva etapa donde sociedad y educación están unidas, por lo que ubicamos la enseñanza del español en una realidad nueva y con una metodología que en un principio parece individualista pero que presenta una naturaleza colaborativa. Este proceso es una tarea compleja para ambos agentes educativos pero que es posible teniendo en cuenta factores como el esfuerzo, la participación, el factor afectivo, la creatividad o la motivación. En la presente investigación se observa que la relación entre la enseñanza de ELE y las tecnologías establece nuevas creencias cuyo sustento es el aprendizaje significativo y la experiencia memorable de un curso de idiomas.

CAPÍTULO II. Métodos y teorías de aprendizaje de segundas lenguas

El desarrollo de los diferentes métodos y teorías de lingüísticas en la enseñanza de segundas lenguas no es el objetivo de esta investigación, sin embargo, es importante mostrar la evolución de los contenidos, los tipos de actividades y las diferentes funciones del docente y del alumno. En este estudio se hará una visión reflexiva acerca del progreso de tres métodos de enseñanza y de aprendizaje que por el tratamiento que establecen con la lengua y los agentes educativos responden a la teoría que sostiene este estudio sobre la modalidad virtual de enseñanza. En la enseñanza en línea se puede desarrollar un aprendizaje tanto tradicional como comunicativo o por tareas. De este modo se presta atención a estos métodos y enfoques para explicar las influencias de cada etapa en las actuales teorías de la enseñanza del español en línea.

2.1. El método gramática-traducción

El método tradicional conocido con el nombre de método gramática y traducción se basa en la enseñanza y aprendizaje de las reglas gramaticales junto a una traducción y análisis contrastivo de las estructuras planteadas por el docente en clase. La enseñanza de nuevas palabras es a través de técnicas de traducción, en la presentación de reglas y la memorización de listas de vocabulario.

Los procesos memorísticos son esenciales en las clases de este método porque los alumnos aprendían patrones, listas de vocabulario para recitarlos posteriormente en clase. Además, el alumno no desarrolla una competencia comunicativa en la lengua extranjera porque el docente utiliza la lengua materna del alumno para las explicaciones en clase. Todo ello provoca un hermetismo y un alejamiento del aprendiente hacia la nueva lengua.

Este método pretende enseñar nuevas estructuras a partir de las diferencias entre la L2 y la L1, es decir, recita una oración en la L2 para aprender su significado a través de su cercanía en la lengua materna del alumno. Este proceso es explicado por Germain (1993) de la siguiente forma:

la méthode grammaire-traduction repose sur un postulat discutable: apprendre la grammaire d'une L2 serait une aide pour l'apprentissage de L1. De fait, il semblerait plus réaliste d'affirmer que l'apprentissage de la grammaire d'une L2 tout au plus sensibiliser à des différences et à des similitudes entre L2 et L1. La méthode grammaire- traduction repose sur un autre postulat discutable: l'apprentissage de L2 contribuerait au développement de l'intellect. Il se pourrait qu'il s'agisse de l'inverse: pour être pleinement efficace chez l'apprenant, la méthode grammaire-traduction présuppose peut-être un certain développement de l'intellect. (Germain, 1993: 107)

El método de la gramática y la traducción a través de la gramática de la L2 pone en relieve tanto las semejanzas como las diferencias entre la L2 y la L1. Este aprendizaje tradicional promueve el desarrollo del intelecto a partir de las nociones gramaticales de la lengua materna. Como consecuencia la lengua se presenta organizada en estructuras de repetición, de traducción o de análisis contrastivo.

El hecho de priorizar el intelecto como una habilidad esencial en el aprendizaje de una lengua implica una manera sistematizada en la presentación de los ejercicios en clase. En otras palabras, en este método el alumnado aprende la lengua mediante actividades repetitivas de listados de palabras, trabaja con textos que son traducidos y organizados de forma descontextualizada.

Sin embargo, los avances en la enseñanza de lenguas extranjeras hicieron replantearse a algunos de los autores (Germain, 1993) la importancia que tiene la enseñanza en situaciones comunicativas reales, la contextualización de las estructuras y estrategias de aprendizaje a través de la observación. Porque finalmente lo importante en la enseñanza de una lengua es:

en effet, il s'agit d'abord et avant tout de s'interroger sur ce qu'est une langue et sur ce qu'est l'apprentissage d'une langue afin d'en tirer des principes quant à l'enseignement de la langue seconde. (Germain, 1993: 123)

En el último periodo del método tradicional surgen una serie de teorías y enfoques (nocio-funcionales y comunicativo) que proponen un nuevo horizonte en el aprendizaje de una lengua. Estos enfoques sugieren nuevas funciones para el docente y el alumno, priman la comunicación y la gramática deja de ser la protagonista en la enseñanza de la L2. En resumen, la enseñanza del español como lengua extranjera evoluciona de un método tradicional donde la gramática y la traducción son el eje del aprendizaje hacia los enfoques comunicativos que sugieren la interacción como la habilidad esencial en la comprensión de una nueva lengua.

2.1.1. Contenidos y objetivos

El método tradicional como se explica anteriormente toma como base la memorización de reglas y de estructuras de patrones para comprender gramaticalmente los enunciados. Además, esa gramática se enseña deductivamente para trabajarla a través de la traducción directa-inversa. Como consecuencia los objetivos que se marca este método consisten en un aprendizaje analítico, no inductivo y memorístico de los contenidos. Finalmente, el docente tiene una serie de contenidos que impartir organizados

en las reglas gramaticales, el vocabulario y la morfosintaxis. A continuación, se organizan los principios característicos de este método según la teoría de diferentes autores.

En primer lugar, Moreno (2011) en su investigación acerca de las diferentes actividades y funciones del docente-alumno a lo largo de los métodos de la enseñanza del español define que los principios básicos de este método se organizan según lo siguiente:

- Las lenguas tienen un sistema gramatical lógico cuyo conocimiento permitirá comprender textos escritos y expresarse de forma oral o escrita siguiendo las estructuras presentadas en los ejercicios o trabajadas mediante traducción o análisis contrastivo.
- La gramática tiene una finalidad prescriptiva que enseña a hablar y escribir correctamente.
- La gramática se aprende de manera deductiva tras la explicación del docente.
- El vocabulario se aprende mediante listados de palabras, casi siempre traducidos, y organizados por temas, pero descontextualizados.
- La lectura de textos literarios proveerá las muestras de la lengua que serán objeto de estudio y análisis.
- La práctica oral se hará mediante la descripción de imágenes o dibujos en los que aparecerá el vocabulario presentado previamente. (Moreno, 2011: 22)

En este método, la gramática parte de las categorías generales a las particulares. La lógica deductiva enseña a través de las reglas para llegar a la conclusión, que se construye con la información del docente. Asimismo, la muestra de la lengua con la que trabajan en el aula reproduce un aprendizaje analítico más que experimental. En la misma línea, Agudelo (2011) establece siete criterios para comprender la organización del léxico y la gramática en la época del método gramática-traducción:

- La clase comienza con un análisis de las reglas gramaticales para posteriormente traducir oraciones en la lengua objeto.
- La oralidad es secundaria frente a la escritura y la lectura que son un factor primordial.
- El léxico se trabaja a partir de listas bilingües que provienen de textos de lectura.
- La clase se organiza en torno a la traducción de oraciones, ya que la oración es la unidad básica para la enseñanza de este método tradicional.
- El docente corrige al alumno y es una práctica necesaria para el aprendizaje del estudiante.
- Las reglas gramaticales se aprenden deductivamente para ser capaz de hacer los ejercicios de traducción de manera sistemática.
- La lengua materna del alumno es el vehículo en clase para conocer las semejanzas y diferencias con la L2 y de esta manera asimilar los nuevos conocimientos. (Agudelo, 2011: 33)

Estos aspectos de la lengua se tratan de forma deductiva en el método gramática-traducción. Por esta razón, las reglas gramaticales son importantes para clasificar y enseñar la lengua. Además, la escritura y la lectura son la base de la aplicación lógica en este método, y la oralidad como elemento secundario. En cuanto al aprendizaje lógico-deductivo, Sánchez (2009: 45-50) analiza una serie de factores en este método relativos a la psicolingüística que muestran que el aprendizaje de la gramática ayuda a desarrollar la capacidad intelectual y que este método seguía un aprendizaje consciente y racional. Por último, en lo relativo a la pedagogía, en este método el aprendizaje se lograba a partir del análisis, la deducción de reglas y la memorización de los elementos lingüísticos. En

términos generales tanto el estudio como la práctica eran necesarios para consolidar el aprendizaje sin embargo la práctica siempre seguía a la teoría y nunca al revés.

2.1.2. Rol del docente y del alumno

Las funciones del docente y del alumno aparecen separadas y totalmente alejadas entre sí. La relación entre ellos es de un emisor superior que tiene todos los conocimientos y el alumno como aquel receptor pasivo que asimila todas las explicaciones. En otras palabras, el alumno se convierte en un agente pasivo que no cuestiona la forma en que se organizan la enseñanza y el docente se presenta como el protagonista y el modelo que todos tienen que seguir.

Esta relación conduce a un distanciamiento entre ambos agentes educativos que implica al alumno a tomar como referente al profesor sin permiso para tener una actitud crítica de lo que está aprendiendo. El estudiante es un agente secundario y el que está en el centro de todo el proceso es el docente. El foco está en él, como la autoridad y el emisor del conocimiento. De esta forma, el docente aparece como un agente educativo que no tolera el error y lo percibe como algo negativo en el aprendizaje del alumno. Por esta razón, la función de corregir se convierte en un proceso continuo que incluso podía interrumpir el aprendizaje o la explicación de un tema. Como explica Sánchez (2009) en el método tradicional existía la teoría de que, cuanto más se repitiera el error, más se asienta, y, por tanto, ayuda a su consolidación.

En consecuencia, el aprendiente siente el error como un factor negativo en su aprendizaje e incluso que el error no pueda permitirse en clase ya que significa retrasar o entorpecer las explicaciones del docente. El hecho de que el error se plantee como un proceso único de consolidación de conocimientos perjudica en la visión del alumno sobre su evolución natural en el proceso de aprendizaje. Esta perspectiva negativa del error cambia con el paso del tiempo y se propone el fallo como un factor positivo, necesario y natural en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

2.1.3. Tipología de actividades

En el método tradicional se deduce que, según los principios característicos que lo definen, se organizan actividades memorísticas y de traducción de oraciones entre las L1 y la L2. Además, si la lengua materna del alumno era el instrumento vehicular en clase, las actividades se dividían entre la explicación del docente y la práctica repetitiva de patrones. Por todo ello, las actividades que se encontraban bajo este método son las siguientes que se enumeran. Por un lado, los ejercicios gramaticales que buscaban la

memorización de un patrón. La actividad formulaba una oración con un hueco al que el alumno debía rellenar una vez que había memorizado el anterior patrón. Además, las listas de vocabulario (normalmente sin contexto) para ser memorizadas y recitadas en clase. Por otro lado, las actividades de formación de oraciones a partir de las reglas aprendidas y los ejercicios de traducción directa e inversa. También, la lectura y análisis de textos literarios y del lenguaje culto. En estas actividades la lengua coloquial o informal queda excluida.

Finalmente, para ilustrarlo mejor se establece una tabla con la variedad tipológica de actividades y rutinas que se seguían en una clase de español como lengua extranjera bajo el método tradicional gramática-traducción:

Ejercicios de traducción directa e inversa	Actividades de traducción de términos u oraciones de la lengua materna del alumno a la L2. Y también traducción directa de la L2 a la lengua materna del estudiante.
Actividades de lectura y traducción de textos literarios	Selección de fragmentos de textos literarios con un lenguaje culto que se recitaban y traducen en clase. Eran la referencia de nivel de la lengua que tenían que seguir como modelo.
Ejercicios de formación de enunciados	Actividades de creación de oraciones siguiendo como base aquellos textos literarios que habían traducido anteriormente. Era un proceso memorístico.
Actividades de memorización léxica	Rutinas de ejercicios memorísticos de listados de palabras (no necesariamente contextualizadas). Se recitaban y se copiaban en textos escritos.

Tabla N° 5. Representación de la tipología de actividades en el método gramática-traducción.

Todo lo anterior resume la teoría del aprendizaje en el método gramática-traducción que busca la enseñanza y el aprendizaje de las normas gramaticales a partir de la memorización y la traducción directa-inversa. En las siguientes décadas los métodos de enseñanza avanzan hacia un aprendizaje práctico, inductivo y con el alumno como protagonista de su propio aprendizaje.

2.2. El método comunicativo

La evolución metodológica se dirigió hacia la competencia comunicativa frente a la teoría gramatical tradicional. La competencia definida por Hymes (1972) asienta este enfoque como aquella enseñanza basada en la competencia comunicativa del hablante que interactúa en situaciones comunicativas reales a través de la gramática, el léxico, el

contexto y sus propias estrategias de adquisición de la lengua. El aprendiz no se basa solamente en la memorización y la traducción de las teorías gramaticales, sino que necesita más elementos para convertirse en un hablante de la lengua nueva.

La integración de este enfoque en la enseñanza del español como lengua extranjera supuso una serie de cambios y nuevas propuestas como, por ejemplo:

- La redefinición de los roles del docente y del alumno.
- La aplicación de la lengua extranjera como instrumento comunicativo en las clases.
- La combinación de actividades basadas en el conocimiento con otras centradas en las habilidades y las destrezas de los aprendientes.
- La inclusión de aquellas actividades conocidas como *vacío de información* para desarrollar una negociación del significado desde un sentido más auténtico.
- La organización del *input* según los niveles de la lengua para enseñar la lengua de la manera más contextualizada posible.
- El fomento y el desarrollo de las cuatro destrezas y el pensamiento crítico del alumno, así como la autonomía en su proceso de aprendizaje. (Moreno, 2011: 47)

El enfoque comunicativo supone una transformación en la enseñanza de la lengua. La comunicación y la contextualización del aprendizaje son determinantes para comprender este enfoque. Además, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje se tiene en cuenta que las actividades respondan a las necesidades e intereses de los alumnos. De esta forma se separa del enfoque tradicional hacia un nuevo planteamiento de los roles de los docentes y de los aprendientes.

2.2.1. Contenidos y objetivos

El enfoque comunicativo plantea dos objetivos principales en su desarrollo como método de enseñanza del español como lengua extranjera. Por un lado, la enseñanza se dirige al uso de la lengua en situaciones comunicativas de la vida cotidiana. Por otro lado, el aprendizaje tiene que englobar las cuatro destrezas que son hablar, escribir, escuchar y leer.

Sánchez (2009) establece una serie de objetivos que responden a cuatro tareas que tienen que ser cumplidas tanto por el docente como por el alumno. Además, en este enfoque es importante alcanzar los requisitos generales y específicos para enseñar en un aprendizaje responsable comunicativo. Los objetivos se organizan de la siguiente forma:

- Objetivos lingüísticos generales, ser capaz de comunicarse eficazmente en la lengua aprendida.
- Objetivos lingüísticos específicos, ser capaz de aprender los exponentes lingüísticos para comunicarse en situaciones concretas de la vida. Es importante aprender la gramática según el contexto comunicativo como la adquisición del vocabulario y las cuatro destrezas que ayudarán a alcanzar un aprendizaje total.
- Objetivos pragmáticos, ser capaz de aprender la lengua dentro de un contexto comunicativo específico. Además, adquirir las competencias sociolingüística, discursiva y estratégica para asegurar un aprendizaje global.
- Objetivos de gestión de la enseñanza, ser capaz de definir los contenidos y los objetivos de aprendizaje según las necesidades comunicativas del alumno. (Sánchez, 2009: 126)

Los contenidos y los objetivos del enfoque comunicativo giran en torno a la lengua como instrumento de comunicación. Esta interacción es imprescindible, aunque no es un proceso fácil, puesto que tienen que desarrollarse todas las habilidades comunicativas y lingüísticas necesarias en un acto de habla. En este sentido el desarrollo de la competencia comunicativa implica al docente para que establezca objetivos de aprendizaje según las necesidades lingüísticas de los alumnos. Además, es necesario que tenga en cuenta una serie de factores como son la motivación, la comunicación auténtica y contextualizada, así como el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje del estudiante.

2.2.2. Rol del docente y del alumno

En la etapa del enfoque comunicativo se redefinieron las funciones de ambos agentes educativos. Se dejó atrás el rol de profesor protagonista y autoridad para poner en el centro del aprendizaje al alumno. El foco se pone en los intereses y necesidades comunicativas del estudiante y de esta forma como explica Sánchez (2009):

al final se ha impuesto la necesidad de combinar y armonizar la importancia del contenido en la comunicación con la no menor relevancia del continente (formas lingüísticas). La mayor dificultad que entraña esta tarea se ve incrementada por el objetivo de incluir aspectos complementarios de gran interés, como son la motivación, el interés, la concreción de la tarea, la participación interactiva, el incremento del protagonismo por parte de los alumnos, etc. (Sánchez, 2009:117)

De todo lo anterior se deduce que los roles se cambian hacia un protagonismo por parte del alumno y una función de guía del aprendizaje en el docente. El alumno se coloca en el centro del aprendizaje y tiene que involucrarse en la selección de los contenidos, las situaciones comunicativas y decisiones del aprendizaje. Sin embargo, todas estas tareas no le excluyen de obligaciones como por ejemplo una participación, una relación auténtica con el docente, una actitud abierta y motivadora, entre otras.

En el caso del docente es aquel agente educativo que orienta en el aprendizaje del alumno y que a pesar de tener los conocimientos no se presenta como una figura autoritaria sino todo lo contrario. Su función mediadora, abierta y constante en el descubrimiento de las necesidades reales del alumno le ayudan a desarrollar estrategias de aprendizaje para el alumno. Incluso el docente se adapta a un perfil heterogéneo de alumnado que tiene más desarrollado una forma de aprendizaje que otra:

algunos alumnos no necesitarán la lengua escrita, mientras que a otros puede que solo les interese precisamente la comprensión de textos escritos. Sin embargo, eso no implica necesariamente que dichos alumnos vayan a limitarse a las formas hablada y escrita de la lengua, respectivamente. (MCER, 2002: 130)

En resumen, el enfoque comunicativo marca una evolución en los agentes educativos hacia una enseñanza más abierta, interactiva y auténtica en relación con los intereses de ambos. Este cambio refleja el progreso sociocultural de la sociedad actual en la que todos tienen acceso a la información, pero el alumno necesita al docente como guía en la selección y adquisición correcta de todos esos conocimientos disponibles en diferentes espacios.

2.2.3. Tipología de actividades

El enfoque comunicativo marca un antes y un después con respecto a los anteriores métodos de enseñanza de lenguas. Es un enfoque que rechaza las actividades memorísticas, únicamente gramaticales o de repetición de diálogos. En esta etapa las actividades tienen como objetivo ser comunicativas, representar la realidad del alumno y desarrollar todas las habilidades del estudiante como hablante.

Esta evolución implica que autores como Littlewood (1998) define la tipología de actividades que aparecen en el enfoque comunicativo. Por un lado, el autor habla de actividades de comunicación funcional que se caracterizan por contener un vacío de información y como consecuencia el alumno tiene que negociar la información para solventar el problema. Por otro lado, están las actividades de interacción social que como su propio nombre indica son aquellas actividades comunicativas donde el contexto social es el factor determinante para alcanzar un objetivo comunicativo. Es decir, en estas actividades el docente tiene que escoger un contexto social y comunicativo según la realidad y el nivel de lengua del alumno. Finalmente, este tipo de rutinas se desarrolla con el paso de los años en los conocidos juegos de rol.

En otro sentido, existen otros modelos que definen las actividades desde el enfoque comunicativo en siete tipos que se ilustran en la siguiente tabla:

Actividades de introducción y puesta a punto.	Actividades de iniciación y activación de la atención de los alumnos.
Actividades de comprensión en un texto o diálogo.	Actividades con textos o diálogos reales y auténticos a la vida de los alumnos.
Consolidación de la comprensión en parejas o en grupo.	Actividades que asientan aquellas estrategias cooperativas y colaborativas entre los miembros de un grupo.
Actividades o prácticas orales o escritas.	Actividades que consolidan conocimientos a partir de diálogos en parejas, preguntas en grupo, etc.

Prácticas cognitivas en torno a cuestiones gramaticales o lingüísticas.	Actividades comunicativas que conservan la verdadera función de la gramática como el código que permite comunicar entre hablantes.
Prácticas cognitivas para el descubrimiento del sistema lingüístico.	Actividades establecidas por el alumno y no por el docente. El profesor orienta al alumno hacia el conocimiento y la puesta en práctica de los elementos lingüísticos.
Ejercicios de interacción, corrección y transferencia a situaciones equiparables.	Actividades de comprensión y consolidación cuando el alumno tiene un alto dominio de la lengua. «Se trata de una fase más activa en la cual se libera la potencialidad de los alumnos para producir ellos mismos lenguaje comunicativo» (Sánchez, 2009:124).

Tabla N° 6. Tipología de actividades en el enfoque comunicativo adaptado de Sánchez. (2009:122-124)

En este contexto, Sánchez (2009) define que las actividades comunicativas presentan una serie de principios que los diferencian de los demás métodos de la enseñanza del español como lengua extranjera:

- Su fundamentación prioritaria en la transmisión de información importante y relevante para el alumno.
- Su enfoque en el contenido antes que en la forma. La importancia reside en el mensaje.
- Su finalidad interactiva y su búsqueda de la participación en el aprendizaje.
- Su organización hacia una situación comunicativa concreta (pedir información).

En conclusión, las actividades comunicativas se diferencian de las demás en el hecho de priorizar la oralidad en un sentido personalizado que responde a la realidad del alumno. Esta característica implica que cada actividad sea más significativa en el aprendizaje del alumno y motiva a que éste se implique más porque encuentra que sus necesidades son cubiertas. Como se representa en los próximos capítulos de esta investigación la evolución no solamente se refleja en la planificación didáctica sino también en el formato y el diseño de cada actividad.

2.3. El método léxico

El enfoque léxico aparece como variante al enfoque comunicativo en la década de los 90. Lewis (1993) define este enfoque con la publicación de su libro *The Lexical Approach: The estate of ELT and a Way Forward*. En su obra se desarrolla el pensamiento léxico actual de la época y engloba todas aquellas teorías anteriores dedicadas al área. Además, recoge los enfoques modernos de la gramática para realizar un análisis exhaustivo de todos ellos.

La publicación de Lewis (1993) redefine la enseñanza de la gramática y el léxico en la enseñanza de segundas lenguas por su teoría que la secuencia léxica o *chunks* son trozos prefabricados de una lengua usados en el acto de habla. Para el autor el estudiante tiene como prioridad la adquisición de expresiones léxicas como un todo puesto que «la enseñanza se centra en expresiones bastantes fijas que ocurren con frecuencia en el lenguaje hablado (Marina, 2007: 427)».

Con anterioridad a la obra de Lewis, otros autores como Wilkins (1972) ya habían planteado el componente léxico como elemento esencial en la adquisición de una lengua «without grammar little can be conveyed; without vocabulary nothing can be conveyed». Este hecho refleja la importancia del conocimiento de términos para designar la realidad del hablante no nativo. Existe la necesidad de nombrar y describir tanto objetos, sentimientos y situaciones que vive el aprendiz con la lengua: «when students travel, they don't carry grammar books, they carry dictionaries» (Krashen, 1987).

Por tanto, las teorías sobre la enseñanza centrada en el léxico implican una nueva perspectiva en la forma de enseñanza la gramática como se había hecho en anteriores métodos. El aprendizaje pone el foco en la comunicación del hablante a través de unidades léxicas, en concreto se propone que la gramática se explique desde el mismo léxico. En palabras de Lewis «language consists of grammaticalized lexis not lexicalized grammar» (Lewis, 1993: 51).

El enfoque léxico se caracteriza por priorizar la oralidad frente a la escritura ya que la gramática cambia cuando el foco está en la lengua oral. De esta manera, la audición y la pronunciación son dos habilidades imprescindibles para este enfoque. Con todo ello, el proceso de enseñanza-aprendizaje cambia de presentación-práctica-producción a una etapa de observación-hipótesis-experimentación (Marina, 2007). En este contexto, la oralidad se desarrolla mediante «la adquisición de una buena cantidad de ítems fijos o semifijos prefabricados» (Alonso, 2003: 10).

En conclusión, en el enfoque léxico «las frases que se adquieren como un todo son la fuente principal para el dominio del sistema sintáctico» (Alonso, 2003:10). En concreto, este enfoque presta atención a la enseñanza del léxico a partir de expresiones léxicas fijas o semifijas para ayudar al aprendiente en su adquisición léxica dentro de situaciones comunicativas específicas. Esta presentación sistemática del léxico en unidades complejas y no simples se asocia a diálogos concretos y contextualizados de la lengua. De esta manera el lexicón mental del alumno aumenta con las colocaciones y le ayuda a comunicarse con palabras o expresiones complejas.

2.3.1. Contenidos y objetivos

El método léxico toma como objetivo principal el desarrollo adecuado del nivel léxico del alumno y su pronunciación en el contexto oral y escrito. El aprendizaje se centra en la enseñanza de un léxico en forma de palabras u oraciones de manera que el alumno mediante el uso comunicativo y contextualizado pueda adquirirlo correctamente.

Sánchez (2009) establece tres objetivos lingüísticos específicos que definen este método centrado en el léxico, que se caracteriza por lo siguiente:

- Prioridad al aprendizaje del léxico y a las asociaciones y preferencias que cada palabra tiene en el sistema lingüístico.
- Los demás componentes, especialmente el gramatical, desempeñan un papel más secundario o subordinado al léxico.
- La relevancia del componente léxico no anula la necesidad de los objetivos lingüísticos específicos y habituales en cualquier enfoque comunicativo. (Sánchez, 2009: 283)

Este enfoque resalta la importancia del aprendizaje de los segmentos léxicos y, la subordinación de la gramática al léxico. En la enseñanza del español como lengua extranjera, Marina (2007) plantea una perspectiva innovadora que aplica el enfoque léxico al aula de ELE. A continuación, se definen las diferencias entre la gramática y el léxico dentro de esta enseñanza:

Conocimiento gramatical	Conocimiento léxico
<p>Listas de vocabulario. — Análisis (p. e. «tener+que+infinitivo»).</p> <p>Contenido gramatical. — Oración (corrección sintáctica). — Gramática de la palabra: morfológica, sintaxis, derivación. — Segmentación (p. e. «treinta y tres años»).— Corrección. — Palabras con contenido semántico son la base de la lengua.</p>	<p>Morfología básica y formación de palabras.</p> <p>Visión holística (p. e. «dar consejos»).</p> <p>Función comunicativa. — Texto (cohesión y coherencia). — Gramática de la palabra: usos, colocaciones, derivados y sus colocaciones, elementos que la rodean (artículos, preposiciones...), frases hechas, orden de palabras.</p> <p>No segmentación (p. e. *trentitres años).</p> <p>Fluidez.</p> <p>Cualquier palabra con o sin contenido semántico es la base de la lengua.</p>

Tabla N° 7. Tratamiento de la gramática y del léxico en el enfoque léxico en la enseñanza de ELE según Marina (2007: 429).

La aplicación del enfoque léxico en la enseñanza de ELE establece en la práctica actividades (Marina, 2007) que se fundamentan en establecer derivaciones, analizar estructuras como unidades léxicas con funciones comunicativas y no de manera gramatical, dramatizar diálogos en contextos reales, producir constelaciones léxicas,

entre otras propuestas para el aula de ELE. Aunque, dentro del enfoque léxico se distinguen otras categorías o subcategorías léxicas, como las palabras individuales, los enlaces frecuencias y los actos de habla (Grymonprez, 2000: 17). En resumen, el enfoque léxico brinda oportunidades de aprendizaje que implican un alumnado capaz de construir su propio aprendizaje, donde se subordina la gramática al léxico.

2.3.2. Rol del docente y del alumno

En este enfoque, las posiciones del profesor y del alumno, como agentes educativos, se establecen de manera similar como en el enfoque comunicativo. El estudiante es el eje central del aprendizaje y por ello, la selección del contenido impartido se organiza en función de la relevancia que tenga en la vida del aprendiz. Por otro lado, el docente ejerce de orientador en los conocimientos léxicos y asesora en el desarrollo de las estrategias de aprendizaje.

Según Higuera (2015: 8) algunas de las funciones del docente en el enfoque léxico se ordenan de la siguiente manera:

- La organización de la clase en torno al aprendizaje del léxico.
- La enseñanza de distintas técnicas para aprender a reciclar el léxico.
- La motivación del alumno hacia la exposición al *input* con el objetivo de descubrir «la estrategia de la segmentación pedagógica» de manera autónoma.
- El establecimiento de una nueva secuencia de enseñanza-aprendizaje PPP (presentación-práctica-producción) hacia la secuencia OHE (observar-hacer hipótesis-experimentar).

En otro sentido, el alumno como agente educativo y protagonista del aprendizaje tiene que cumplir una serie de características que permitan alcanzar una adquisición adecuada de las unidades léxicas propuestas. En este enfoque se necesita un perfil de alumnado abierto a un aprendizaje autónomo y que esté capacitado a adaptarse a una enseñanza de gramática según el léxico.

2.3.3. Tipología de actividades

Sánchez (2009) explica que el enfoque léxico es aquel que prioriza la enseñanza de unidades léxicas y que organiza su aprendizaje en la interacción entre alumnos de los términos relevantes para éstos. Para este autor en este enfoque se encuentra la siguiente tipología de actividades que se pueden aplicar en clase:

Actividades interactivas.	Rutinas de ejercicios comunicativos y dinámicos donde el aprendizaje del léxico se consigue entre la interacción de los alumnos y el docente.
Actividades repetitivas de conjuntos léxicos relevantes.	Ejercicios que organizan campos o áreas temáticas de un léxico que son necesarios e importantes para el aprendizaje del alumno.
Actividades de exposición a la lengua.	Actividades que priorizan el léxico como el objetivo principal del aprendizaje y se ofrecen situaciones de la lengua real y contextualizada.
Actividades con apoyo visual.	Rutinas de ejercicios con apoyo de dibujos, recursos audiovisuales, simulaciones o juegos de rol.
Actividades comunicativas y contextualizadas.	Actividades que exponen el componente léxico de manera contextualizada y significativa para el alumno. La oralidad y la interacción tiene gran presencia.
Actividades siguiendo un patrón de tres estadios.	Rutinas de ejercicios que se ajustan a un patrón de tres estadios que son la observación, la formulación de hipótesis y la experimentación.

Tabla N° 8. Tipología de actividades del enfoque léxico adaptado de Sánchez (2009: 283).

Desde otro punto de vista más didáctico, Marina (2007) plantea una serie de actividades que se aplican desde un enfoque léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera. Por un lado, actividades que trabajen las familias léxicas y las derivaciones de palabras (*pan – panadería – panadero*). Por otro lado, rutinas lógicas de palabras como son las sopas de letras, los crucigramas o las palabras cruzadas. Finalmente, la autora aconseja trabajar con diálogos contextualizados que al dramatizarlos pueden motivar al alumno en su aplicación del léxico en la expresión oral.

En cambio, para el desarrollo de la oralidad en el enfoque léxico, Alonso (2003) propone la adquisición de las colocaciones, una de las unidades léxicas complejas. Las actividades que dedica trabajan con elementos léxicos que aparecen en diálogos o textos. Por un lado, la asociación en parejas tanto de palabras como de oraciones, ya que con esta relación se produce una «combinación de su significación referencial y de su ámbito colocacional» (Alonso, 2003: 11). Por otro lado, el análisis de las colocaciones en un texto original. En este caso es importante realizar un análisis de necesidades para la selección y planificación léxica.

Finalmente, Soriano y Ginés (2004) dentro de un enfoque centrado en el léxico proponen un aprendizaje activo de vocabulario en donde cada término tenga un contenido cultural y así mantener el interés del alumno. Entre los métodos de enseñanza centrados en el léxico que se plantean los más destacados son: las actividades de traducción, los

ejercicios de sinónimos-antónimos y definiciones, junto con los juegos de mímica, dramatizaciones o de cartas.

2.4. El enfoque por tareas

En este enfoque el término tarea consta de diferentes visiones que responden finalmente al objeto de aprendizaje de este método orientado a la comunicación. En un principio, para Prabhu (1987) el concepto de tarea se define como aquel proceso que debe perseguir un final, que es el objetivo de la actividad:

an activity which required learners to arrive at an outcome from given information through some process of thought, and which allowed teachers to control and regulate that process, was regarded as a task. (Prabhu, 1987: 24)

Desde una perspectiva pedagógica, la tarea es parte del programa y presta atención al contexto educativo como explica Nunan (1989):

a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language, while their attention is principally focused on meaning rather than form. (Nunan, 1989: 10)

En este mismo sentido, Skehan (2001: 12-3) define el término como aquella actividad en la que «meaning is primary, there is a problem to solve, the performance is outcome evaluated and there is a real world relationship». La tarea se organiza en conjunto con otras actividades para resolver un problema de la vida real. Finalmente, para la enseñanza de idiomas, la tarea es el «conjunto de actividades debidamente organizadas y enlazadas entre sí para conseguir un fin o una meta determinados usando para ello la lengua objeto del aprendizaje» (Sánchez, 2009: 149).

En este enfoque a diferencia de los anteriores el alumno adquiere de manera autónoma el conocimiento que acumula según el docente o los manuales le ofrecen. En otras palabras, la figura del alumno y el aprendizaje son diferentes puesto que «la enseñanza y los currículos están diseñados y son llevados a la práctica sobre la base de una concepción dicotómica: por un lado, el alumno, y, por otro lado, los objetivos de aprendizaje» (Sánchez, 2009: 145). Atendiendo al concepto de léxico, en el enfoque por tareas «las unidades temáticas incluyen un vocabulario básico asociado a cada tarea y una metodología explícita que contempla las diversas etapas del proceso, tales como la introducción al campo semántico, la comprensión, la retención y la reutilización de las unidades» (Bartra, 2009: 438). La importancia de la enseñanza por tareas reside en incorporar el vocabulario para actividades concretas con fines específicos comunicativos

«ya que en esta situación le es mucho más fácil al estudiante inferir el significado y el valor pragmático de la palabra» (Bartra, 2009: 457).

La elaboración de tareas pedagógicas por parte del docente debe prestar atención al significado y objetivo real que persiga. Las tareas no coinciden con las de la vida real (Sánchez, 2009) pero los objetivos tienen que expresar las necesidades y preocupaciones de los alumnos. Por esta razón es importante la planificación de las actividades y otorgarles una finalidad acorde con la realidad del alumnado. Un tipo de secuenciación de actividades es el modelo P – P – P (presentación, práctica, producción, (Sánchez, 2001; Criado, 2008). En primer lugar, la presentación del objeto de aprendizaje. En segundo lugar, la práctica con los conceptos mostrados. Y, en tercer lugar, la producción autónoma de lo adquirido.

Siguiendo el patrón anterior, es necesario la secuenciación de las actividades. En este apartado se incluye la selección de las tareas, que implican criterios en cuatro niveles (Sánchez, 2009). Los criterios de relevancia comunicativa, de edad e interés, de relevancia en relación con la vida real y en función de la complejidad lingüística. La elección de una tarea depende de cada uno de los criterios y de los objetivos, y supone un condicionante en el desarrollo de las capacidades y la toma de decisiones por parte del alumnado. A continuación, es necesario el planteamiento de las actividades en tres niveles; el proceso inicial, las acciones intermedias y el producto final. Esta etapa es analizada más en detalle por autores que conciben tres fases desde otra visión. Así, Willis (1996) establece la fase previa, donde se presentan las actividades de las tareas. Luego, la fase de desarrollo de la tarea, en la que se planifica y se produce el producto final. En último lugar, la fase de atención a la lengua, que incluye actividades de semántica, léxico, morfología, sintaxis y fonética.

Desde una perspectiva teórico-práctica, en el próximo apartado se abordan brevemente los contenidos y los objetivos que establecen la enseñanza-aprendizaje en el método por tareas. Finalmente, se exponen tanto las distintas funciones que desempeñan los alumnos y los profesores como las actividades características de este método por algunas de las razones que se explican anteriormente.

2.4.1. Contenidos y objetivos

En el método por tareas la comunicación es necesaria puesto que el aprendizaje depende de la interacción y el mensaje (como del significado). El proceso de adquisición se lleva a cabo mediante tareas, que implican la negociación del significado y la

participación del alumnado. Por esta razón, este método busca la capacidad de interacción en situaciones comunicativas fundamentales para la vida del alumnado.

En cuanto a objetivos del aprendizaje, Sánchez (2009: 163- 164) establece una división entre objetivos lingüísticos, pragmáticos y de gestión de la enseñanza. Como objetivos lingüísticos se incluye la adquisición de los elementos lingüísticos, las cuatro destrezas (a las que se añade la destreza interactiva) y la conciencia en la forma. Mientras, los objetivos pragmáticos se refieren a la adquisición de la competencia sociolingüística, discursiva y estratégica. Finalmente, en los objetivos pragmáticos se presta atención a los criterios de selección y partición en función de las necesidades comunicativas de los alumnos.

2.4.2. Rol del docente y del alumno

En el método por tareas el papel del docente no está separado del alumnado, ni viceversa. Las funciones de los agentes educativos están relacionadas entre sí y en consonancia para promover el aprendizaje por tareas. Este método señala una nueva forma de enseñanza, donde el alumnado tiene más responsabilidades, pero también más autonomía en el aula marcada por la participación.

Este panorama pone de manifiesto, por un lado, que el alumno es el protagonista activo de su propio aprendizaje, que construye de manera responsable y autónoma su conocimiento. Y, por otro lado, que el docente es el creador de las tareas y también el guía durante las etapas de las actividades.

En cuanto al rol del profesor, se concibe como un gestor y formador de la tarea que realizan los alumnos. El papel como guía durante el proceso de aprendizaje es fundamental, ya que orienta en la resolución de las tareas, motiva para promover la participación y evalúa el producto que construye en el aula. Además, presta atención a los factores individuales y afectivos que aparecen en el aprendizaje (Estaire, 2009).

Mientras, el papel del alumnado incluye la implicación personal y activa en el aula para desarrollar un aprendizaje significativo. Las tareas tienen unos objetivos y una secuenciación que implican la colaboración total por parte de los aprendientes. Como se indica anteriormente, este método necesita un aprendizaje consciente y responsable, donde se potencie la autonomía, la autoevaluación y la interacción dinámica. Por esta razón, el alumnado es el protagonista del aprendizaje, pero con un gran compromiso durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En resumen, el método por tareas aborda el papel del docente desde una posición secundaria para dejar que los estudiantes estén en el centro del aprendizaje. Sin embargo, la participación y colaboración tienen que ser total por parte de ambos sino el aprendizaje no tiene éxito. El docente planifica, diseña, secuencia y orienta, mientras que el alumno interactúa, motiva, produce y aprende a largo plazo. Es un método que conlleva compromisos y responsabilidades diferentes a los métodos anteriores, donde la comunicación y el desarrollo de un aprendizaje centrado en el significado son la clave.

2.4.3. Tipología de actividades

Las actividades del método por tareas principalmente tienen que ser comunicativas y estar contextualizadas dentro de una tarea. La tarea tiene tres fases que se organizan en etapa inicial, proceso intermedio y proyecto final. Asimismo, cada tarea responde a un objetivo concreto de las necesidades reales comunicativas de los estudiantes. Aunque son actividades pedagógicas tienen que establecer una relación con la realidad del alumnado y, por ello, la selección y la planificación de las tareas son una tarea compleja.

En este sentido, el diseño de la tarea atiende más al cómo que al qué (Sánchez, 2009). El proceso es complejo e implica más atención docente al procedimiento que el contenido durante el diseño de la actividad. Partiendo de esto, se entiende que la motivación en las tareas es importante y que los alumnos tienen que ser agentes activos para la negociación de significado. El modelo de actividades que establece Sánchez (2009: 164) define la siguiente tipología:

- Actividades con requisitos del tipo audiovisual, dibujos, Internet, etc.
- Actividades comunicativas con un tema de interés para los alumnos.
- Actividades interactivas de negociación de significado.
- Actividades con implicación del uso lingüístico.

En resumen, el método por tareas desarrolla actividades con objetivos concretos que abordan temas del mundo real y responden a las necesidades comunicativas del alumnado. El proceso enseñanza-aprendizaje de este método da importancia a la comunicación en el aula. Además, el alumno decide el uso de la lengua, y el docente diseña materiales en función de tareas y necesidades comunicativas reales del grupo. Las responsabilidades del docente y del grupo de estudiantes condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje que asume que «la lengua es un instrumento de comunicación y trabajar, por lo tanto, con procesos de comunicación.» (Vázquez, 2009: 239). Este método

plantea un reto en la enseñanza de ELE, pero con un diagnóstico de necesidades y una correcta planificación propone rentabilidad para el aula de lenguas.

2.5. Los agentes educativos en los nuevos entornos virtuales de aprendizaje

Las nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje nacidas de la convivencia entre la tecnología y la enseñanza de idiomas nos inducen a una reflexión crítica y actualizada de las funciones de los agentes educativos: el papel del docente y del alumnado. Hemos podido comprobar que los nuevos entornos virtuales de aprendizaje de segundas lenguas presentan un cambio de pensamiento en los roles educativos, donde el alumno se convierte en el protagonista y tanto el docente como el entorno responde a sus necesidades e intereses.

Estas premisas deducen o auguran una enseñanza individualizada al alumno, que según la perspectiva que se mire nos puede parecer, por un lado, una postura negativa puesto que la individualización no ayudaría a desarrollar ciertas habilidades sociales como la cooperación o la negociación entre iguales. Pero, por otro lado, el tratamiento individual mejoraría la detección de necesidades y debilidades a mejorar del alumno, ya que la implicación del docente y del alumno sería mayor puesto que ambos pondrían el foco en conseguir un aprendizaje significativo y específico del estudiante. En este contexto y con todo lo anterior, se puede hablar de que una de las diferencias entre un entorno presencial y uno virtual sería el aprendizaje personalizado:

aprendizaje personalizado (Johnson *et al.*, 2012) como uno de los desafíos importantes de esta década y que hoy viene evolucionando a la idea de aprendizaje adaptativo que supondría ordenar la acción docente y todos los recursos pedagógicos implicados hacia la satisfacción de las necesidades generadas por el proceso de aprendizaje de cada sujeto. Las tecnologías hoy permiten que los sistemas hipermedia se adapten a las características del usuario y no al revés. Las tecnologías adaptativas que pueden capturar datos individuales y grupales pueden aproximarnos a unas estrategias docentes más perfiladas hacia grupos y alumnos concretos. (García Aretio, 2017: 18)

Las posibilidades que pueden ofrecernos las tecnologías en la enseñanza de idiomas se caracterizan por definir de una forma detallada el perfil del estudiante y así permitir al docente crear unas estrategias más específicas que responden directamente al alumno como un individuo concreto y no general de un grupo de alumnos. A continuación, explicaremos cómo ha cambiado el perfil del docente y del alumno con respecto a los datos conocidos de estos agentes educativos en una enseñanza tradicional presencial.

2.5.1. El docente en entornos virtuales

Los entornos virtuales de aprendizaje presentan unos valores diferentes en el proceso de enseñanza y de aprendizaje por la presencia de la tecnología como medio principal de comunicación entre docente y alumno. El cambio se produce al no tener la clase presencial como espacio educativo y el manual físico como apoyo de fuente de información; en el entorno virtual el docente gestiona todo lo anterior con un ordenador y con los materiales digitales que le permiten impartir la clase. Para algunos autores (Urdaneta y Pérez, 2008) dicho cambio implica una actualización o reformulación de las estrategias docentes:

en el proceso de la incorporación del uso de las tecnologías de la información y de la comunicación en la educación se debe tomar en cuenta la importancia que representa el nuevo marco relacional en el que se desarrolla la actividad docente y de aprendizaje: los EVA. Se trata de un medio nuevo para el que se deben desarrollar nuevas estrategias. No obstante, no se deberían utilizar las mismas dinámicas o metodologías docentes en el marco relacional presencial que en el virtual. (Urdaneta y Pérez, 2008: 116)

En este sentido, Urdaneta y Pérez (2008: 118) dan una explicación del por qué el docente virtual tiene unas estrategias docentes diferentes al de la clase presencial y consiste en el desafío al que debe enfrentarse con un perfil estudiantil extremadamente heterogéneo que está en continua evolución (debido al cambio perpetuo de la tecnología) y a la diversificación cultural del mismo. En el apartado «el alumno en entornos virtuales» daremos más información detallada sobre el nuevo alumno en la enseñanza virtual, se esboza ese perfil heterogéneo y las funciones que representa actualmente en una clase de español en línea.

2.5.1.1. Las funciones del docente virtual

Siguiendo en nuestro análisis, el nacimiento de un cambio en la enseñanza por los entornos virtuales se plantea los conocimientos y habilidades necesarias para ser un docente digital. Para ello hacemos referencia a *DIGCOMP* (Ferrari, 2013) «A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe», un proyecto europeo que presenta como el *Marco Europeo de Competencias Digitales* que plantea cinco dimensiones para la formación del docente en un entorno virtual:

1. Información: identificar, localizar, recuperar, almacenar, organizar y analizar la información digital, evaluando su finalidad y relevancia.
2. Comunicación: comunicar en entornos digitales, compartir recursos a través de herramientas en línea, conectar y colaborar con otros a través de herramientas digitales, interactuar y participar en comunidades y redes; conciencia intercultural.
3. Creación de contenido: crear y editar contenidos nuevos (textos, imágenes, videos...), integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos, realizar producciones artísticas, contenidos multimedia y programación informática, saber aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso.

- 4.Seguridad: protección personal, protección de datos, protección de la identidad digital, uso de seguridad, uso seguro y sostenible.
- 5.Resolución de problemas: identificar necesidades y recursos digitales, tomar decisiones a la hora de elegir la herramienta digital apropiada, acorde a la finalidad o necesidad, resolver problemas conceptuales a través de medios digitales, resolver problemas técnicos, uso creativo de la tecnología, actualizar la competencia propia y la de otros. (Viñals Blanco y Cuenca Amigo, 2016:108-109)

Siguiendo otras líneas de estudio hacia el perfil docente virtual, otros autores sugieren una lista de habilidades imprescindibles para el rol del profesor digital (Harrison y Killion, 2007): agente de recursos, especialista de aprendizaje. experto curricular, apoyo educativo, facilitador de conocimientos, guía, líder, instructor de ideas, impulsor del alumnado.

En estos espacios el docente se presenta como un facilitador de información, en la que es especialista y conoce como gestionar, complementar con recursos y evaluar esos conocimientos. En otras palabras «un facilitador, un tutor que guía y orienta al alumno posibilitándole la interacción social y la construcción del conocimiento en forma colaborativa —al interior de la comunidad de aprendizaje— a través de instancias de trabajo individual y grupal e interacción con materiales» (Silva Quiroz, 2010:14). El papel del docente virtual se caracteriza por guiar y otorgar conocimientos de la manera más motivadora posible, porque como recalca Borges (2005) el alumno en línea sufre diferentes frustraciones e incluso intenciones de abandono por la ausencia de motivación o dinamismo docente y de los contenidos del curso. De esta forma, los retos que se le proponen al profesor digital no son ni fáciles ni comunes al presencial:

el rol del formador se centra fundamentalmente en la dinamización del grupo y en asumir funciones de organización de las actividades, de motivación y creación de un clima agradable de aprendizaje y facilitador educativo, proporcionando experiencias para el autoaprendizaje y la construcción del conocimiento. (Paulsen, 1992 en Cabero, 2001)

La motivación en un entorno presencial es tan importante como en uno virtual, pero el proceso es diferente, ya que, en primer lugar, el aspecto motivador tiene que estar presente desde el primer momento porque lo tecnológico tiene aspectos positivos, pero también negativos, y uno de ellos reside en la sensación de lejanía o refuerzo de lo «no físico» si no se conduce de la forma adecuada esa motivación. En otras palabras, el docente virtual tiene una presión diferente al presencial en el sentido que la motivación es imprescindible y se proyecta de la siguiente forma. Desde el inicio de la clase ofrecer una actitud cercana y animada hacia la comunicación. Luego, a lo largo de la clase escoger un tono de voz más informal que formal para eliminar esa sensación de lejanía por el mero entorno virtual. Sin embargo, si se produce silencio en clase que se trate de reflexión

y no de desconexión, el docente debe avanzar en la comunicación y plantear situaciones que conduzcan a la crítica, la participación, la expresión de sentimientos o emociones, etc. También, es importante el humor o las anécdotas que deben ser empleadas por el docente de manera cuidadosa, pero con el objetivo de lograr un clima medianamente familiar que permita una comunicación abierta y significativa para el alumno. En la finalización de cada clase la estrategia motivadora docente debería consistir en animar al alumno a seguir la comunicación próximamente con interrogantes que sean interesantes para el alumno. No decaer la atención en ningún momento.

Otro asunto diferente al del entorno presencial consiste en la creación de un clima cercano y agradable para docente-alumno, pero también los cambios significativos que se producen en la clase virtual. Por un lado, es importante reducir la sensación de *no físico* en el logro motivacional del aprendiente, pero, por otro lado, es esencial en el entorno virtual de aprendizaje el medio de comunicación. Hay que tener en cuenta que el dispositivo es tecnológico y que los agentes que participan son el docente y el alumno. Ambos deben conocer el manejo del entorno para que la tecnología ayude a crear un espacio informal que induce a un aprendizaje real, y para conseguirlo deben tener en cuenta varios factores. Por un lado, las actitudes que construyen un aprendizaje significativo y las personalidades hacia una participación o pasiva, que pueden condicionar el ritmo de aprendizaje. Y, por otro lado, la planificación de las actividades y la dinamización de las tareas mediante herramientas tecnológicas.

En conclusión, las funciones docentes que consisten en la motivación y en la perpetuidad de un clima favorable para el aprendizaje son un ejemplo de los retos a los que responde la enseñanza virtual. Además, el perfil docente no acaba con estos desafíos, sino que tiene una serie de compromisos y tareas para alcanzar una enseñanza con éxito. A continuación, se explica la diversidad de tareas que caracterizan al perfil del profesorado virtual.

2.5.1.2. Compromisos y tareas

El cambio actual en la enseñanza virtual viene dado por la nueva concepción del aprendiente donde es el protagonista de su aprendizaje y mantiene una actitud autónoma que le ayuda para construir su propio conocimiento. De esta forma, el docente acepta un nuevo papel en el proceso de enseñanza y aprendizaje como un formador que facilita el conocimiento, pero con algunas nuevas estrategias y compromisos diferentes hasta el

momento. Sin embargo, ¿realmente la tecnología es la que plantea nuevos retos y tareas docentes? A esta interrogante tiene la respuesta Borges (2007) que afirma lo siguiente:

la tecnología por sí sola no propicia cambios si no existe una modificación de actitudes y de procesos en quienes las utilizan. Con las TIC se puede seguir impartiendo sesiones de «clase magistral», manteniendo el papel pasivo de los alumnos, o se puede emplear las TIC en fomentar la implicación, la responsabilidad y el trabajo de los estudiantes, mientras el profesor adopta un papel de acompañante y guía. (Borges, 2007: 3)

El cambio o la incorporación de nuevas tareas docentes no dependen solamente de la tecnología, sino que es más bien por la actitud de los agentes educativos y las acciones que consideren en su uso con lo digital. En este contexto, deducimos que en el contexto virtual el docente acepta ser facilitador y guía en el proceso de aprendizaje porque para éste la tecnología ofrece una gran cantidad de información e incluso más de la que el propio profesor podría otorgar al alumno. Por todo ello, el rol docente idóneo consiste en enseñar a seleccionar la información digital, proporcionar los recursos suficientes para su aprendizaje y promover una enseñanza autónoma – responsable del alumno: «una acción docente que fomenta y espera la responsabilidad del estudiante virtual en su propio progreso, el estudiante adopta una implicación muy destacada» (Borges, 2007: 3).

Los compromisos docentes con respecto tanto a la planificación del curso como al aprendizaje del alumno se organizan en torno a la formación específica y compromiso real con los contenidos que se enseñan. Luego, a la creación original de recursos digitales y su pertinente adaptación virtual. Y, tanto a la implicación del alumno hacia la selección de los contenidos y los recursos digitales, como a la responsabilidad en el seguimiento del aprendizaje y la evaluación del alumno.

En la enseñanza virtual algunos estudios (Adell y Sales, 1999) apuntan que los docentes tienen como compromisos o funciones los siguientes:

- Diseño del currículum: planificación, selección y diseño de recursos.
- Elaboración de contenidos: creación y digitalización de materiales de enseñanza.
- Tutorización y facilitación: orientador de los conocimientos a través de los materiales.
- Evaluación: evaluar el aprendizaje, el proceso formativo y su actuación.
- Apoyo técnico: resolver cualquier problema técnico con la tecnología. (Adell y Sales, 1999: 8-9)

Frente a los compromisos y las funciones que presenta un docente virtual cabría señalar las tareas y los factores que hay que tener en cuenta en la enseñanza en línea. A continuación, se puede observar en la siguiente imagen de Paulsen (1992):



Figura N° 6. Funciones y tareas del docente virtual por Paulsen (1992).

Anteriormente se indican algunas de las tareas que aparecen ilustradas en la imagen de Paulsen (1992) pero cabe volver a explicar todas en ellas mediante una tabla para ilustrar mejor cada una de las actividades que debe responder el docente:

Alumno	Responder las necesidades e intereses del alumno, al tratarse de una enseñanza individualizada nos permite perfilar más fácilmente las debilidades y las fortalezas del alumno para su posterior creación y adaptación de los materiales.
Tiempo	Organización del tiempo del curso con una correcta gestión de cada una de las actividades. Las destrezas y competencias tienen que presentar una planificación temporal de manera equilibrada.
Currículo	Creación de un plan docente que sea consensuado con el alumno, ya que estamos hablando de un aprendizaje personalizado y significativo.
Espacio	Selección de un espacio seguro y con privacidad, donde la comunicación sea abierta y real entre docente y alumno. Superación de algunos miedos y mitos sobre el espacio digital.
Acceso	Facilitación de un acceso abierto y sencillo a cualquier recurso tecnológico y al propio entorno virtual de aprendizaje.
Ritmo	Aceptación del ritmo propio del alumno y adaptarlo al plan docente, el progreso del aprendizaje y su posterior evaluación.
Entorno	Creación de un entorno agradable y cercano del espacio virtual de aprendizaje. El entorno de aprendizaje debe ser tranquilo, auténtico y focalizado al alumno.

Tabla N° 9. Resumen de las tareas del docente en la enseñanza virtual.

En conclusión, el docente virtual hace frente a los desafíos y retos que plantea la enseñanza en el contexto en línea. Por una parte, la selección de contenidos y materiales

según el nivel del MCER y el PCIC. Y, por otra parte, la promoción de una actitud motivadora continua, una selección de calidad de recursos virtuales, la creación de un entorno informal y cálido que reduzca la sensación de «no presencial» para revalorizar aún más los beneficios del espacio digital. Finalmente, para entender más en detalle al docente virtual se señala en el siguiente apartado cómo debe ser su formación y la actualización de los contenidos, habilidades y problemas clave para su formación.

2.5.1.3. La formación de docentes en la enseñanza virtual

Las anteriores premisas nos plantean la delgada línea que separa al docente de un entorno presencial a uno virtual, es decir, las diferencias entre ambos contextos no son tan drásticos como se podría deducir a causa del cambio tecnológico. Sin embargo, esas diferencias existentes afectan en cierta medida en la formación del docente puesto que «no necesariamente un buen profesor en un entorno presencial, podrá tener buenos resultados como tutor en un ambiente virtual» (Moore, 2001). E incluso podríamos decir que «las habilidades exitosas de un profesor en entornos presenciales son insuficientes en los entornos virtuales» (Salmon, 2004).

Antes de analizar las estrategias docentes del profesor de español en línea hay que mencionar las competencias generales que debe tener éste y para ello se sigue la investigación de Coll y Monereo (2011) que lo organiza en tres campos: el diseño de la interactividad tecnológica, el diseño de la interactividad pedagógica y el desarrollo o uso tecnopedagógico. Analizaremos cada una de estas tres áreas docentes para conocer las competencias que existen dentro de cada una de ellas.

En primer lugar, cuando se habla del diseño de la interactividad tecnológica se hace referencia al conocimiento de los recursos tecnológicos que pueden implicarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de garantizar una mejora de la calidad del aprendizaje del alumno. En palabras de Coll y Monereo (2011:146-148), en este primer apartado las competencias giran en torno a:

- El conocimiento de las diferentes herramientas para una gestión académica, un diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje y evaluación.
- La contextualización del uso de las tecnologías para que el alumno encuentre sentido de su implicación en su aprendizaje.
- El saber de materiales didácticos y materiales disponibles en la Red que puedan ser reutilizables y aplicables en sus alumnos. Con este proceso el docente valorará

el trabajo de otros profesionales del área y potenciará su interés a crear materiales educativos en abierto.

En segundo lugar, en el momento del diseño didáctico en un entorno virtual el docente tiene que considerar los factores individuales de su alumnado para crear un contenido real y representativo de los objetivos del aprendizaje. En este proceso de diseño se ven implicados un gran número de componentes y de información específica acerca de las pautas de creación de materiales didácticos virtuales. En primer lugar, en el diseño de un material didáctico significativo para el aprendizaje individual del alumno, el docente tiene que garantizar la implicación del alumno en el aprendizaje, guiar al estudiante en la comprensión de las instrucciones de las actividades y orientar su planificación académica en un contexto virtual (factor temporal).

En segundo lugar, en el proceso de creación didáctica los criterios de evaluación son importantes porque el docente tiene que seleccionar unas tareas evaluativas que respondan al aprendizaje significativo de su alumno. Además, como se verá más adelante, existen diferentes tipos de evaluaciones y cada una de ellas responde a un objetivo posible para distintos fines educativos.

Y, en último lugar, en el diseño de la interactividad pedagógica se tiene que prestar atención a la presencia social del alumno, las relaciones interpersonales creadas y la autogestión del alumno. La habilidad de autonomía y de gestión emocional entre el profesor y el alumno son cruciales para alcanzar un aprendizaje donde se integran todos los elementos y factores esenciales en una enseñanza contextualizada en un aprendizaje significativo.

Finalmente, cuando se trata de recursos didácticos en un entorno virtual el docente tiene que saber acerca de los usos y las posibilidades que ofrecen las tecnologías. El buen conocimiento sobre el desarrollo de las tecnologías ayudará a solventar problemas y agilizar situaciones comunicativas durante el aprendizaje virtual a través de aplicaciones y materiales electrónicos. En este sentido, las competencias o saberes docentes se fundamentan, por una parte, en el desarrollo de la creación de un material didáctico virtual para comprender los usos de las herramientas y el entorno en el que van a ser creados. En este sentido, la primera tarea formativa que tiene el docente virtual será conocer las funciones de las tecnologías para posteriormente presentar y gestionar la información en el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, en la selección de la información el docente tiene que prestar atención a las necesidades individuales del alumno y potenciar el aprendizaje activo de

éste. Además, el docente tiene que promover una actitud positiva e implicada del alumno hacia la construcción de conocimientos conjuntamente, ya que el entorno virtual se enfoca hacia un trabajo colaborativo donde todos los agentes están implicados en mejorar la calidad de la información distribuida. Y, finalmente, en los componentes importantes del diseño didáctico virtual están la comprensión de la lectura del lenguaje multimedia e hipermedia, ya que son los lenguajes que van a ser trabajados en los cursos virtuales. En este sentido, el docente tiene que saber gestionar este formato hacia actividades que se adapten a un tiempo, a unas pautas de comunicación activas, a un significado compartido (de menor a mayor complejidad cognitiva) y conversaciones no lineales y/o múltiples.

Con todo lo anterior, hay que tratar las estrategias docentes que son distintas en un entorno virtual al aceptar un rol diferente que acentúa el protagonismo del alumno y pone el foco en la personalización de su aprendizaje. Las tareas de responsabilidad e implicación en la creación de contenidos van más allá de la digitalización de un material, el docente demuestra su especialización formativa siendo capaz de adaptar todo su conocimiento a un entorno y a un alumno complejo y más exigente que un aula tradicional. Pero es necesario prestar atención a los aspectos formativos del docente en los entornos en línea. Primeramente, el conocimiento y la habilidad en la tecnología vendría a ser uno de los aspectos fundamentales y básicos que debería presentar el profesor virtual. Para conseguir una actitud natural y cómoda con dispositivos electrónicos se debe practicar, trabajar, investigar y formarse a través de cursos o talleres que pongan en práctica situaciones reales con plataformas virtuales. La formación en los aspectos técnicos y administrativos puede lograrse fácilmente en un par de talleres presenciales, o en un curso en la modalidad a distancia -tiene la particularidad que permite vivenciar el trabajo desde el rol del estudiante- o una combinación de estas dos. (Salvat y Quiroz, 2015:14)

En segundo lugar, la superación de la tecnología como medio de enseñanza nos lleva a la capacitación de ser moderador o tutor en un entorno virtual, según el cual el profesor guía mediante tutorías o conferencias las dudas o las cuestiones pertinentes del alumno sobre el curso. Cabría señalar que el docente en estas tutorías no asume el papel de fuente de sabiduría sino el rol de moderador que a través de preguntas y pistas ayude al alumno a deducir la respuesta de todas sus dudas. En este tipo de tutorías virtuales son aspectos fundamentales la actitud abierta, el tono informal, la sensación de seguridad y responsabilidad, etc.

En tercer lugar, el papel de moderador virtual presenta varias etapas o compromisos docentes que se dividirían en cinco siguiendo el modelo de Salmon (2004). En un primer plano la bienvenida, asegurando la formación del alumno a través de conferencias y mensajes. En segunda instancia, la inducción, dando a conocer al alumno el protocolo que existe en la tutoría virtual y las herramientas útiles del software. Después hablaríamos de la enseñanza que consistiría en un *feedback* continuo desde el inicio hasta el cierre de la conferencia. En cuarto lugar, la construcción de conocimiento a través de la estimulación del alumno con debates y, por último, el desarrollo de la enseñanza en un medio que utiliza herramientas Web para moderar una comunicación. Este modelo de cinco niveles para la moderación virtual es defendido por Salvat y Quiroz (2015) ya que «de esta forma estarán construyendo conocimiento en forma colaborativa para mejorar su trabajo y utilizando las mismas estrategias que deben desarrollar en sus estudiantes. Esta estrategia permite crear en los tutores un sentido de equipo, de pertinencia a la institución o programa que los acoge. [...] Existe un claro consenso que la actualización docente, es una de las claves para la implementación de procesos de enseñanza innovadores, que potencien más y mejores aprendizajes» (p. 15).

En resumen, la formación específica del docente virtual reside en diferentes áreas de conocimiento como son la tecnología, los recursos Web de creación y diseño de materiales, los instrumentos de sonido y audio adaptables a un entorno virtual, la gestión y planificación del tiempo en una clase virtual, las características individuales del alumno en línea y el desarrollo de la motivación, la participación activa y la responsabilidad de ambos agentes educativos.

2.5.2. El alumno en entornos virtuales

La tecnología influye en la transformación en la educación y se suma los cambios en las necesidades personales e intereses sociales hacia una concepción del tiempo y el espacio diferentes a como era en el siglo xx. Actualmente, la educación formal funciona bien con la dispersión geográfica y la no coincidencia en tiempo y lugar de los estudiantes, con un calendario flexible, con un currículo diverso y personalizado, con variedad de ritmos e itinerarios, una educación centrada en el estudiante (Borges, 2007: 2).

En esta concepción socioconstructivista del aprendizaje (Borges, 2007) el alumno se convierte en el eje central del aprendizaje gracias a una actitud autónoma y activa en la construcción de su propio conocimiento. Como consecuencia la aparición de los entornos virtuales da cabida a este nuevo panorama educativo y de ahí su éxito como

espacio formador: permite no estar en el mismo tiempo y lugar (síncrono – asíncrono), su formato es flexible y personalizable a cada perfil, la comunicación es auténtica y real superando el miedo a la «frialdad tecnológica». Sin embargo, el alcance de esta nueva enseñanza tiene tareas complejas tanto para el docente, como hemos visto anteriormente, como para el estudiante: «el alumno pasivo y reactivo de la sociedad postindustrial pasa a ser un estudiante proactivo y autónomo en el entorno virtual de aprendizaje en el que se desempeña, ya que en ese entorno no le bastará con reproducir las destrezas y actitudes del aprendizaje en un entorno presencial para tener éxito en el EVEA» (Borges, 2007, Murray, 2001).

Algunas teorías señalan que la enseñanza virtual define una brecha generacional y otros la describen como sociocognitiva (Coll y Moreneo, 2011). Esta brecha sociocognitiva tiene sentido desde la relación actual entre las tecnologías y la forma de comunicarse, los cambios se producen a nivel social, comunicativo y cognitivo. En palabras de los autores Coll y Moreneo (2011):

las TIC han empezado a crear una separación entre la manera en que piensan y se relacionan con el mundo aquellos que han un uso esporádico o circunstancial y se relacionan de esas tecnologías; y aquellos otros en cuyas actividades cotidianas es difícil no encontrar siempre adherido algún dispositivo tecnológico, sin cuya participación la actividad sería distinta. (Coll y Monereo, 2011: 110)

El alumno actual que participa en clases virtuales presenta una visión de la vida diferente a las anteriores que repercute en su forma de aprender. Cuando se habla de proyecto vital nuevo se hace referencia a la necesidad de inmediatez en todos los procesos que lleva a cabo y a eso se suma al consumo de vídeos o contenidos con una duración mínima de minutos. Todo ello implica un cambio en la asimilación de contenidos al procesarlo con una distribución de la atención activa en ciertos aspectos y en un periodo de tiempo corto.

Entre tanta terminología, Prensky (2001) introdujo un término que dio luz al inicio de esta evolución en la enseñanza con las tecnologías. El concepto fue «inmigrante digital» y «nativo digital», que diferenciaba dos perfiles, por un lado, el inmigrante digital se define como aquellos usuarios que se organizaban con materiales impresos que se tuvieron que adaptar a los textos digitales y las nuevas formas de comunicación en línea. Mientras por otro lado, el nativo digital se relaciona en la vida virtual con naturalidad ya que las relaciones sociales y profesionales se elaboran a través de los entornos tecnológicos.

En este sentido, hay que resaltar que el nativo digital representa al alumno virtual presente en los entornos de aprendizaje de idiomas con una serie de principios cognitivos

diferentes al de un alumno no virtual. Este aprendiz tecnológico prefiere la sincronicidad para comunicarse (Coll y Monereo, 2011: 115), esta práctica explica que es un perfil que para relacionarse prefiere el diálogo oral al escrito (la espontaneidad, el uso de emoticonos, la informalidad, etc.). Finalmente, la selección de su información y su posterior validación se desarrolla a través de los filtros u opiniones de otros usuarios activos en la Web (valoración personal de la opinión de agentes externos).

Sin embargo, cabe señalar que este nuevo alumno virtual no siempre responde a ese perfil autónomo esperado por el uso de las tecnologías, ya que como veremos en el capítulo V existe un perfil estudiantil muy heterogéneo, con distintas motivaciones e intereses a la hora de aprender español y gran disparidad geográfica y de edad. Todo ello hace ver que normalmente el alumno virtual (tan dispar socioculturalmente) será nacido digital, pero con una formación reglada más cercana a la tradicionalmente conocida del aula presencial según la cual el docente es el transmisor de información. Aunque, este nacido digital es más proclive a la proactividad, a las relaciones telemáticas más democráticas y menos jerárquicas (Borges, 2007: 4). A continuación, se detalla cuáles son las funciones, las tareas y la formación del alumno virtual para esbozar un perfil del estudiante en línea.

2.5.2.1. Las funciones del alumnado virtual

Antes de profundizar en la definición de las funciones y roles del alumno virtual es necesario recordar que el espacio virtual implicaba una serie de actitudes al docente que afectaban en cierta medida al estudiante en varios sentidos: competencia digital, responsabilidad e implicación, negociación de los contenidos y la selección de la información, entre otros elementos que son expuestos por (Jiménez Jiménez, 1999 en Borges, 2007: 4): «escribir de forma adecuada y organizada, en la lectura extensiva, en comunicarse por medio del correo electrónico, en el manejo del entorno virtual y sus herramientas, en la búsqueda, selección y difusión de información, en organizar el tiempo de estudio y de conexión, en relacionarse adecuadamente con otros compañeros, organizando el trabajo común, aportando, debatiendo y discrepando» (p. 4).

Siguiendo esta línea, podríamos dibujar las diversas funciones correspondientes al alumnado virtual que arrojan luz en cuanto a las diferencias entre lo presencial y lo electrónico, para ello lo ilustraremos en la siguiente tabla:

Aprendizaje autónomo	Deducen del material docente el conocimiento que es significativo y real para su aprendizaje.
----------------------	---

Actitud proactiva	Presentan una personalidad positiva y abierta a participar en las actividades planteadas en el curso.
Agente motivador	Disponen de una actitud motivadora y colaboradora en la creación de un clima agradable. Supera el miedo a la tecnología como posible reducción de la calidad en el proceso de aprendizaje.
Perfil tecnológico	Conocen algunos o la gran mayoría de los recursos electrónicos para aprender virtualmente pero no tienen problema en buscar ayuda para resolver problemas técnicos.
Aprendiz responsable	Organizan y gestionan su tiempo para mantener un equilibrio entre otras funciones/tareas personales fuera del curso virtual.
Pensador crítico	Exploran, seleccionan y reflexionan críticamente de la información que encuentran en la Web. Demuestran un nivel digital competente que huye de la masificación de la información.

Tabla N° 10. Esquema del perfil y las tareas del alumnado en la modalidad virtual.

Todas las funciones comentadas se verán reforzadas con los compromisos y tareas a las que el alumno debe responder porque como estamos viendo a lo largo de este capítulo el docente tiene nuevos roles, pero el alumno tiene que hacer frente a una serie de tareas esperadas por ser el protagonista de todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Así, en los siguientes epígrafes analizaremos la formación necesaria para ser parte de un entorno virtual y la diversidad de compromisos que presenta como agente educativo.

2.5.2.2. Compromisos y tareas

La digitalización fue uno de los elementos que constituyeron el nacimiento de los entornos virtuales y con ello la posibilidad de que el estudiante, aceptando los cambios tecnológicos como beneficio personal, fuera el protagonista, pero con una serie de tareas que debe cumplir para disfrutar de una formación de calidad y convertir del espacio virtual un entorno fiable de aprendizaje. En este contexto, deducimos que tanto el alumno como el docente perciben que los entornos virtuales imitan lo real y lo físico para posibilitar una comunicación real en la que cada uno de ellos cumplen su papel respectivo (Borges, 2007: 3). La tecnología implica un comportamiento en la actitud del alumno responsable y autónomo. El perfil del estudiante tecnológico muestra habilidades informáticas, ya que usa Internet en cualquier situación (trabajo u ocio). Asimismo, la

relación que establece con las plataformas virtuales de enseñanza-aprendizaje son de estudiante-cliente, porque concibe que está en un entorno laboral o formativo del que tiene recibir un aprendizaje de calidad (Borges, 2007).

Como consecuencia de las responsabilidades en el aprendizaje, algunos autores (Bautista, 2006) muestran las expectativas que el alumnado virtual sufre a causa de su protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje en línea. Un ejemplo de ello son la participación a nivel personal; la tolerancia hacia las opiniones de los demás; la lectura y escritura crítica; «que pregunten, que participen, que aporten en el aula virtual; que sepan qué canales de ayuda existen y que los utilicen si necesitan ayuda o aclaraciones; y que estén dispuestos a explorar, a experimentar y a aprender de otra manera» (Bautista *et al.*, 2006: 43-45).

Ahora bien, en cuanto a las tareas que el alumno virtual debe realizar se establecen en tres niveles: el aprendizaje, el entorno y el desarrollo personal – emocional. En primer lugar, en cuanto al aprendizaje, el alumno debería saber dónde encontrar información y cómo seleccionarla para incorporarla como apoyo complementario a las actividades planteadas por parte del docente. Además, la búsqueda de recursos sencillos pero que se adapten a los contenidos que se quieren aprender en el curso, es decir, el alumno es parte de la negociación de los elementos necesarios de la enseñanza-aprendizaje.



Figura Nº 7. Tareas del alumno en los entornos virtuales. (Fuente: Elaboración propia)

En segundo lugar, el entorno requiere por parte del alumno una conciencia responsable y crítica del espacio donde aprende, del docente que guía su aprendizaje, de los programas y materiales que facilitan los contenidos y del factor emocional presente para asegurar un entorno cercano y apropiado para la enseñanza. Por último, en consonancia con todo lo anterior, el desarrollo personal y el sentimiento de ser parte de un proceso más allá de aprender una lengua se convierte en la diferencia de un aprendizaje no significativo a un aprendizaje auténtico. La motivación toma un papel relevante en la enseñanza virtual puesto que es más complejo el hacer partícipe del proceso de enseñanza desde un ordenador y crear un sentimiento de calidez o de cercanía, aunque separen miles

de kilómetros el docente del alumno. El éxito de esta enseñanza radica en la superación de la idea que la virtualidad no aporta emociones y sentimientos de calidad educativa al igual que la educación tradicional. Sin embargo, el trabajo emocional es diferente, y la tarea del alumno estaría en convertir la tecnología como instrumento «mediador» con el docente: las opciones que ofrece la plataforma virtual ayudan a tener un trato cercano con el chat, la tutoría, las anotaciones, la comunicación, el envío de documentos, dibujos o audios, entre otras alternativas.

2.5.2.3. La formación del alumnado en la enseñanza virtual

La decisión de aprender una segunda lengua implica ser parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje que se construye con la participación del docente y de los alumnos. Durante la adquisición de una lengua en curso virtual el alumnado es conocedor en cierta medida de la planificación, los contenidos, los recursos, los costes e incluso del perfil del docente. Desde una etapa inicial, las plataformas virtuales orientan a los aprendientes en su formación, pero se espera que tengan cierto nivel en las siguientes técnicas.

En primer lugar, el aprendizaje colaborativo en los espacios virtuales donde el alumnado puede aprender en grupo o individual. En nuestro estudio, el alumno aprende solamente con el docente que se conoce como aprendizaje *uno a uno*, en el que la enseñanza se convierte personalizable y auténtica para el aprendiente. Pero esta individualización implica que el alumno entienda responsabilidades, compromisos y una autonomía constante que ayude a equilibrar su relación académica con el docente. Se puede pensar que las clases individuales son más sencillas, pero es todo lo contrario, ya que la carga y las exigencias son mayores. De este modo ambos agentes tienen que asumir un rol más comprometido en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En resumen, el éxito de cada sesión depende de ambos y de cada una de sus decisiones.

En segundo lugar, el aprendizaje electrónico, donde el alumno no es un informático o un técnico, pero el perfil electrónico debe ser medianamente alto. En otras palabras, el alumno debe tener unos conocimientos suficientes sobre plataformas virtuales, programas de videoconferencia, recursos o aplicaciones electrónicas y los diferentes usos (no tan básicos) de un ordenador. Asimismo, el ritmo de una clase en línea también se mide en los conocimientos informáticos que tengan ambos agentes, ya que el docente tiene que solventar los problemas que surjan, pero también es cierto que el

alumno debe presentar unas habilidades técnicas que acompañen las instrucciones informáticas del profesor.

En tercer lugar, la capacitación de las plataformas virtuales, que incluyen el conocimiento de las diversas plataformas virtuales de enseñanza del español. Además, el funcionamiento es un saber primordial en la creación de un buen perfil del alumno en línea. No solamente debe tener interés en la lengua aprendida sino también en la mecánica del entorno de trabajo: petición de clases y de tutorías, la planificación del curso y la selección de los contenidos, el tipo de aplicaciones y recursos docentes para impartir las clases virtuales, entre otros elementos.

En último lugar, la autoevaluación, que fomenta la autonomía y el autoaprendizaje del alumno. También implica una valoración personal de sus conocimientos, porque, aunque el docente elabora un seguimiento del proceso de enseñanza – aprendizaje, el alumno tiene la tarea de autoevaluarse. El objetivo consiste en ser capaz de decidir su propio ritmo de aprendizaje, evaluar los recursos que el docente utiliza en su aprendizaje, determinar si necesita más o menos carga académica, etc. En resumen, la valoración personal es importante para conseguir un aprendizaje significativo y explorar el potencial que tiene la clase *uno a uno*.

De lo anterior se observa que la formación del alumno en línea difiere de la tradicional en que en la primera el aprendiente tiene que presentar cierto nivel tanto en la lengua nueva como en la tecnología. Mientras en la clase tradicional no se espera o se exige un nivel informático ya que la tecnología no es el elemento mediador entre docente y alumno. Por todo ello, a veces el alumno virtual puede presentar ciertas frustraciones o desmotivaciones frente al tradicional, las expectativas de las clases virtuales y su complejidad en cuanto a planificación, contenidos y evaluación puede plantear cierto miedo o desafío al alumno. En este sentido, algunas investigaciones muestran cuales están siendo las frustraciones de los alumnos cuando cursan un aprendizaje virtual (Borges, 2005).

Por una parte, las expectativas del alumnado del aprendizaje virtual al desconocer las responsabilidades y compromisos que tiene que cumplir. Asimismo, la organización temporal entre el curso académico y la vida personal puede frustrar al alumnado, ya que una mala planificación del tiempo afecta al rendimiento académico. Por otra parte, el alumnado puede frustrarse o desmotivarse por su falta de formación tecnológica, y no se encuentra cómodo o con las suficientes habilidades para trabajar en la modalidad virtual.

Todo ello puede provocar el abandono del curso por parte del alumnado, y en este caso el docente tiene que encontrar la manera de motivar y desarrollar estrategias tecnológicas.

En conclusión, la formación de los aprendientes en la modalidad virtual aborda factores tanto de la L2 como de la tecnología. La enseñanza en línea establece un aprendizaje autónomo, pero también responsable y exigente, que el alumno tiene que aceptar porque si no ocurre así puede acabar en abandono del curso de lenguas. El éxito de las plataformas virtuales de enseñanza se encuentra en la relación abierta, colaborativa y motivadora entre docente – alumno.

2.6. La evaluación en línea

En este apartado se presta atención al concepto de evaluación en la modalidad virtual de enseñanza-aprendizaje. El entorno virtual establece nuevos criterios de evaluación en el aula que responden a los objetivos y las necesidades educativas actuales. En función de los capítulos anteriores, donde se explica el funcionamiento de la plataforma virtual de aprendizaje, se muestra una breve aproximación teórica del concepto. Finalmente, se explica la tipología de la evaluación virtual que se adapta a las bases teórico-prácticas de la modalidad en línea.

2.6.1. Aproximación teórica

La evaluación de la educación a distancia constituye una necesidad de acuerdo con las características distintivas de dicha educación que implica unos modelos diferentes a otras modalidades de enseñanza presencial. Las diferencias que encierra la evaluación virtual frente a al sistema presencial reside en la relación inexorable de la tecnología y la enseñanza, dos realidades diferentes pero que en la actualidad conviven en armonía en los diversos entornos virtuales de aprendizaje. En palabras de Barberà (2006) la evaluación en línea nace de dos procesos clave en la educación, por un lado, la evolución de la propia evaluación y, por otro lado, la integración de las tecnologías en el proceso de la evaluación del aprendizaje.

El concepto de evaluación se aborda de distinta manera según las teorías y los estudios de especialistas en el área. Ruiz Morales (2014) hace un recorrido sobre el término evaluación y las diferentes visiones en autores para posteriormente crear un concepto de evaluación en línea:

Gronlund (1973)	Sistema que califica el progreso del alumno según los objetivos de la educación.
-----------------	--

Mager (1975)	Proceso que ayuda a determinar el nivel de alguna característica asociada con un objeto o una persona.
De La Orden (1981)	Herramienta para recoger y analizar información de una realidad educativa y posteriormente criticar su adecuación a un patrón.
Lafourcade (1984)	Etapa del proceso educativo que busca comprobar en qué medida se han logrado los resultados según los objetivos.
García Ramos (1994)	Proceso de identificación, recogida y análisis de datos educativos para calificarlos y luego tomar decisiones sobre ello.
Rodríguez Diéguez (1998)	Proceso de recogida de información sobre un alumno o grupo de alumnos para tomar decisiones que les afectan.
Zabalza (2001)	Proceso que implica las siguientes fases: recogida y valoración de información para la toma de decisiones.
Castillo Arredondo y Cabrerizo Diago (2003)	Proceso abierto y contextualizado desarrollado en un periodo específico de tiempo.
Rodríguez Conde (2005)	Conjunto de procesos de recogida, análisis e interpretación de información para tomar una decisión que ofrezca mejoras.
De Miguel Díaz (2006)	Proceso que evalúa las competencias pertinentes para mejorar los conocimientos del alumnado, se lleva a cabo a través de retos que deben resolver en el aula.
Díaz Barriga (2006)	Proceso donde el docente califica las competencias del alumno a través de estrategias.
Cano (2008)	Proceso que proporciona información sobre la evolución del desarrollo de las competencias del alumno y se gestiona a través de diversos instrumentos.

Tabla N° 11. Recorrido histórico del concepto de evaluación por diferentes autores (Ruiz Morales, 2014:2).

La síntesis presentada en el cuadro anterior plantea una evolución en el tiempo del término evaluación para llegar a la conclusión que hay seis puntos en común:

- Sistema necesario en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Recurso de valoración sistemático.
- Herramienta de recogida de datos.
- Proceso de análisis de datos.
- Emisión de juicios de valor.
- Toma de decisiones. (Ruiz Morales, 2014: 3)

En este contexto, algunos autores (Ruiz Morales 2014; Barberà 2006) coinciden en que la evaluación supone un reto para el docente virtual cuando tiene que dar respuesta

sobre el qué, el cómo, el cuándo, el para qué y el con qué evaluar el rendimiento académico de sus alumnos. El problema aumenta cuando el docente se dispone a responder las anteriores cuestiones en un entorno totalmente virtual que fomenta un aprendizaje personalizable y flexible, por lo que el alumno espera que la evaluación siga estas pautas: una evaluación ajustada a su perfil y sus necesidades. Ante este panorama, es necesario plantearse en qué medida la evaluación en línea afecta a la enseñanza. En busca de una respuesta, Barberà (2006) expone lo siguiente:

al final la docencia puede convertirse en un cúmulo de tareas con fechas de finalización e inicio. Es decir, la posibilidad de acceso y consulta es abierta, pero al final el proceso instruccional se resume en una serie de trabajos parcelados y con pocas relaciones internas entre ellos disminuyendo una consecución más dúctil y adaptada desde la perspectiva del aprendiz y del propio aprendizaje. El alumno espera más personalización y una ejecución de tareas más progresiva pero la enseñanza, en este punto, se manifiesta, en términos generales, bastante rígida. Otro punto que se puede resaltar es el retorno cualitativo que se da a los trabajos realizados en línea en cuanto al ajuste que realiza el profesor sobre el contenido de aprendizaje. Este aspecto, aunque muestra mucho potencial de cambio, es un punto de los más débiles que hay junto con el desarrollo de trabajo en entornos colaborativos. (Barberà, 2006: 3-4)

La reflexión anterior propone un escenario que mezcla los aspectos positivos de la educación a distancia; como son la flexibilidad y el acceso abierto; con uno de los puntos negativos de la evaluación presencial: reducir la evaluación de contenidos en un trabajo cerrado sin posibilidad de adaptación al aprendizaje del alumno. Además, es cierto que la evaluación en línea vuelve hacia una perspectiva cualitativa del conocimiento y aunque no sea negativo para la enseñanza, el hecho de centrarse solamente en lo cualitativo puede disminuir la calidad evaluativa de este aprendizaje. Por todas estas razones, el docente virtual tiene retos complicados que resolver para exponer una evaluación virtual que supere esas debilidades con la integración de herramientas tecnológicas específicas a esta tarea docente. Dicho de otra forma:

se nos presentan retos que tenemos que abordar con optimismo y con confianza en su solución, tales como: los problemas para la “identificación” de los discentes, las opciones que presentan los distintos tipos de contenidos, las interrelaciones existentes entre los agentes implicados, las áreas que pueden y deben constituir la enseñanza -y por lo tanto los aprendizajes y la evaluación-, las herramientas que se pueden utilizar (desde lo razonable y posible) y la especificidad de éstas (Barberà, 2006) y el papel del profesor, entre otros. Por otra parte, la conciencia de los puntos fuertes (flexibilidad y perspectiva general del trabajo que se realiza) y débiles (tareas mecánicas realizadas con fechas de conclusión, trabajos parcelados y problemas con los enfoques cualitativos) de estos escenarios de la enseñanza nos marcan claramente por dónde y cómo abordar esta tarea de la enseñanza que, sin ninguna duda, ocupa y ocupará gran parte del quehacer práctico y teórico de los docentes e investigadores. (Martínez *et al.*, 2012:7)

Finalmente, antes de profundizar en la tipología de evaluaciones para la educación a distancia, cabría resaltar algunas teorías (Barberà, 2006) que entienden la evaluación en la enseñanza a distancia divididas en cuatro procesos. Por un lado, el término «evaluación

del aprendizaje» presentada como aquella evaluación que surge de la capacidad del alumno de asimilar contenidos para ser competente en un determinado ámbito. Por otro lado, «la evaluación para el aprendizaje» diferenciado del anterior concepto en que este último se basa en la retroalimentación entre docente y alumno. Es decir, los conocimientos se aprenden de manera contextualizada y con un *feedback* que asegura un aprendizaje auténtico. En tercer lugar, «la evaluación como aprendizaje» donde se contempla las propias prácticas educativas del alumnado para adaptar el aprendizaje a los intereses propios de éstos (por ejemplo, la evaluación por portfolios). Y en último lugar, la «evaluación desde el aprendizaje» que observa el aprendizaje desde los conocimientos previos con los que el alumno accede para desarrollar un aprendizaje significativo.

2.6.2. Tipos de evaluación en línea

En el anterior capítulo analizamos las diferencias existentes entre la evaluación presencial y la evaluación virtual. En líneas generales, las diferencias residen en la convivencia entre la tecnología y la enseñanza, esta relación puede plantear dudas acerca de la calidad evaluativa de los contenidos que se marcan en el plan docente. Sin embargo, investigaciones como la de Barberà (2006) en torno a la evaluación a distancia, confirman que a pesar de las debilidades de la virtualidad en las evaluaciones puede ser posible organizar una calificación auténtica de los conocimientos.

En esta misma línea, presentaremos una clasificación propia de la evaluación en entornos educativos virtuales que responderán a las diferentes situaciones y alumnos presentes en este aprendizaje en línea. Este apartado se divide en la evaluación del diseño del material didáctico virtual y los aspectos que se tienen en cuenta durante el proceso de creación. Y, en otro grupo se analiza la tipología evaluativa para calificar el aprendizaje del alumnado en un contexto en línea. Primeramente, plantearemos la evaluación automática, en el sentido que la tecnología califica mediante pruebas electrónica y ofrece una corrección instantánea del alumno. En segundo lugar, la evaluación enciclopédica que como explica su nombre, consiste en un repositorio de contenidos en los que el alumno deposita su información o accede a ella. En último lugar, la diferencia entre la evaluación colaborativa, referente a los grupos de trabajo o comunidades virtuales, y la evaluación interactiva, basada en la producción individual de conocimiento para su puesta en común en el entorno virtual.

2.6.2.1. La evaluación del diseño de la actividad en línea

La digitalización en el proceso de creación de material didáctico en la enseñanza de español para extranjeros permite una serie de ventajas en la presentación y en la interpretación de los contenidos. Anteriormente, en este capítulo, se explica los valores que caracterizan el diseño de un material virtual para ELE y se presentan algunos ejemplos didácticos prácticos que muestran el nuevo horizonte existente en la creación de contenido dirigido a la enseñanza de ELE en línea.

En este apartado se presenta un modelo de rúbrica para la evaluación de un material en línea de ELE. El objetivo es indicar en la rúbrica los valores y principios que se evalúan en un contexto virtual a diferencia de un contexto presencial, en términos de diseño de contenido didáctico.

2.6.2.1.1. Modelo rúbrica

La rúbrica presente en esta investigación (Anexo II) evalúa los conceptos y las características que definen si un contenido es digital o en que medida es apto para un contexto virtual de aprendizaje. La rúbrica califica del 1 al 5 la eficacia y/o la calidad de cada uno de los valores del material virtual. Por un lado, los elementos que se tienen en cuenta para su evaluación en la rúbrica son los objetivos que se indican en la actividad tienen que estar en coherencia con los demás elementos más específicos del contexto virtual como son la interactividad o el formato digital. Asimismo, los conocimientos tienen que plantear unas instrucciones claras con las que ya están presentes en la plataforma virtual o dispositivo electrónico (en el caso que se trabaje con un programa de gamificación didáctico como *Canva*).

Por otro lado, se incluye la evaluación de la interactividad o la relación entre el alumnado, el material digital y la plataforma virtual. Además, se tiene en cuenta que el formato se adapte a un contexto digital y accesible al perfil del alumnado en línea. Finalmente, se presta atención a a accesibilidad que indica el nivel de adaptabilidad a las capacidades de los estudiantes, el entorno y la capacidad informática del dispositivo electrónico. La flexibilidad que muestra la oportunidad de conexión y de aprendizaje que permite la disposición de un material en un contexto virtual. La motivación que depende de todos los elementos anteriores y de la actitud tanto del docente como del alumno. Y, la reusabilidad que tiene que estar presente en los materiales virtuales didácticos como fin de reciclaje y readaptación de otros niveles de dominio de la lengua.

Por último, el modelo de la rúbrica presenta un segundo apartado dedicado a conceptos más técnicos del diseño (Tabla N° 12). En este caso la medición se lleva a cabo en tres niveles: alto, medio y bajo. En primer lugar, se evalúa la imagen, en función de calidad y accesibilidad para todo el alumnado. El docente debe tener en cuenta el perfil estudiantil que enseña la lengua. No es lo mismo un icono que una ilustración para aprender un contenido. En segundo lugar, el audio, en términos de volumen, ruido y calidad de sonido. Además, el docente tiene que plantear la posibilidad de la descarga de ese audio para que el alumno trabaje con ese material. En tercer lugar, el texto, en el sentido de formato legible y comprensible para los estudiantes. En el caso que sea virtual que esté accesible para todos los alumnos. En cuarto lugar, el vídeo, en función de calidad de sonido, imagen y que tenga la posibilidad de subtítulos. Y, en último lugar, la aplicación Web, en términos de accesibilidad en el contexto del alumnado y facilidad en instrucciones de aprendizaje.

En resumen, la evaluación de un material didáctico en línea muestra una serie de características que definen el proceso de diseño de contenido digital que se describe en este capítulo. El modelo de rúbrica plantea al docente de ELE en línea una visión de la evaluación de la enseñanza y la didáctica. En la enseñanza y aprendizaje de ELE virtual se mezcla lo tradicional y lo pedagógico (objetivos, contenidos, recursos) con la innovación tecnológica (aplicación Web, formato digital, interfaz virtual). El horizonte de la educación virtual en términos de evaluación está en constante investigación, ya que los cambios tecnológicos implican mediciones o rúbricas adaptables a los nuevos parámetros. Por esta razón, en esta investigación se presenta un modelo de rúbrica para evaluar materiales didácticos virtuales y a continuación las diferentes evaluaciones en las sesiones de enseñanza-aprendizaje en línea.

Tabla N° 12. Segundo apartado del modelo de rúbrica para el material didáctico de ELE en línea.

	ASPECTOS EVALUABLES	BAJO	MEDIO	ALTO
Imagen	Calidad, accesible, interactivo			
Audio	Control de volumen, calidad de audio y transcripciones textuales.			
Texto	Legible, accesible y formato.			
Vídeo	Subtítulos, accesible y calidad de imagen.			
Aplicación Web	Facilidad, accesible e instrucciones.			

Fuente: Elaboración propia.

2.6.2.2. La evaluación de las actividades en el aula virtual

La modalidad virtual de enseñanza define una evaluación en función del proceso de enseñanza-aprendizaje en línea. La valoración de resultados implica detectar las dificultades que surgen durante todo el programa de una LE. El proceso de evaluación implica en las plataformas virtuales de enseñanza-aprendizaje la selección de instrumentos y técnicas orientadas al contexto en línea. Asimismo, la evaluación en línea depende de la tipología de objetivos y funciones, que manifiestan resultados al inicio del curso, la valoración del comportamiento o motivación de los alumnos, la evaluación específica o final. A continuación, se presenta la selección de tipos de evaluación adaptados al contexto virtual de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras.

2.6.2.2.1. La evaluación automática

El término evaluación automática responde a aquella evaluación a través de herramientas tecnológicas (test virtuales o plataformas educativas) que son propuestas como recursos evaluativos de los contenidos del alumnado. La gestión de esta evaluación sería por parte del docente, el cual organiza los contenidos educativos en una serie de preguntas que automáticamente presentan una respuesta:

la respuesta automática se puede igualar a esa presencia docente en la cual el profesor valida el contenido de lo que el alumno ha contestado. Y al ser un hecho automático que conecta de manera inmediata la pregunta con la validez de la respuesta se trata de una aportación pedagógicamente muy valiosa. (Barberà 2006: 7)

En este sentido podemos entender que para algunos autores es positivo el carácter inminente de la corrección automática, ya que puede ayudar al alumno en la captación del error y a su vez al docente para conocer la evolución del estudiante. Todo ello se llevaría a cabo mediante «ejercicios, y cuestiones conceptuales clasificadas por niveles de dificultad, objetivos, competencias, etc. de tal manera que se pueden seleccionar para constituir pruebas y aportar elementos de corrección automática. Son estereotípicas las pruebas electrónicas tipo test» (Zapata, 2010: 10). Sin embargo, la automaticidad nos plantea varios problemas: «la limitada intercomunicación que se da entre profesor y alumnos, en el sentido que al no ser una comunicación en vivo y ajustada a lo que sucede sino estandarizada, se omite la personalización de las respuestas» (Barberà, 2006: 7).

En este contexto, cabría mencionar algunas de las herramientas comunes en la evaluación automática para realizar una calificación con el apoyo de la tecnología:

Test

- *Google Forms.*
- *Moodle.*
- Plataforma propia del usuario.

Finalmente, si anteriormente hemos manifestado que el alumno virtual espera un aprendizaje personalizado y con ello una evaluación que responda a la idea de una enseñanza responsable, segura y auténtica, esta evaluación respondería a dos vías. Por un lado, las pruebas automáticas serían productivos solamente para activar los conocimientos previos y nivelar los contenidos del alumno según los resultados. Y, por otro lado, la automaticidad de una prueba virtual se plantearía como autoevaluación del alumno al finalizar cada clase o como evaluación del material del docente al alumno con el objetivo de mejorar el contenido didáctico.

2.6.2.2.2. La evaluación enciclopédica

Actualmente la cantidad de información digitalizada ha crecido notablemente por la necesidad de tener una versión digital de manuales, libros e incluso formatos de otros elementos (música o cine). Los beneficios e inconvenientes de un formato digital y escrito no serán presentados en este estudio, ya que no es nuestro objetivo, solamente nos ceñiremos a exponer los aspectos positivos y contras de evaluar la enseñanza a través de contenido digital.

El término de evaluación enciclopédica nace a raíz de los repositorios digitales que aglutinan miles de materiales didácticos, trabajos académicos e incluso rúbricas de evaluación. Por todo ello surge un tipo de evaluación que aprovecha toda la información accesible en internet para integrarla como eje central de la calificación de sus alumnos. En cuanto a las ventajas de integrar la evaluación enciclopédica como explica Barberà (2006):

por la parte de los alumnos es notorio que consiguen una considerable ganancia mediante un acceso rápido y relativamente cómodo a gran cantidad de información diversa de distintas fuentes en el marco de Internet. Además, esta información está digitalizada por lo que la elaboración de los documentos evaluativos se puede construir de un modo más sencillo. (Barberà, 2006: 8)

Los alumnos responden de forma positiva hacia este tipo de estrategias evaluativas porque son cercanas a su rutina y su visión tecnológica de la sociedad. En los últimos años, asistimos a un nuevo perfil de estudiante que percibe la tecnología como un elemento más en la enseñanza, han superado lo tecnológico como medio en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, el exceso de información en Internet y una mala selección de ella supone un riesgo y las posibilidades disminuyen por su mal uso. Para

evitar este tipo de situaciones, Zapata (2010) propone la evaluación enciclopédica del siguiente modo «no se debe zanjar este tipo de evaluación de forma simple. En la práctica de estas actividades concurren habilidades complejas, tanto de acceso a fuentes documentales, navegación, selección de lo que es relevante para el objetivo perseguido, estrategias metacognitivas, etc.» (p.10).

La selección de la información por parte del docente y los enlaces que proponga en clase serán guía para que el alumno conozca qué contenidos y dónde puede encontrarlos sin entrar en confusión o exceso de información. En consecuencia, un proceso de selección de esta magnitud se debe aglutinar según el perfil del alumno y los materiales didácticos, de esta forma será más sencillo y auténtica la evaluación de la información. Un ejemplo de las herramientas tecnológicas que pueden ser parte de la evaluación enciclopédica sería:

- | | |
|-------------|---|
| Información | <ul style="list-style-type: none">- Periódicos digitales.- <i>Blogger o Wordpress.</i>- Artículos académicos o revistas en línea científicas. |
|-------------|---|

En resumen, la evaluación enciclopédica comprende la información universal y académica en línea. El contenido que se valora es el conocimiento y el saber existente en Internet, sobre un tema en uno o varios espacios electrónicos específicos. La información en Internet es incalculable, y por esta razón, es importante filtrar y no confundir entre tanto contenido. Así, el docente tiene la tarea de formar al alumno con herramientas de trabajo, como los periódicos digitales, para evaluar el producto final.

2.6.2.2.3. La evaluación colaborativa

La integración de las tecnologías en la enseñanza provocó cambios en la forma de aprender e interactuar con otros para negociar significados para posteriormente asimilarlos de una manera auténtica y real. Uno de los aspectos que caracterizó este proceso de convivencia entre la tecnología y la enseñanza fue el trabajo colaborativo y la valoración de la cooperación entre usuarios que tienen el mismo objetivo: aprender a distancia. Como consecuencia del trabajo colaborativo en red se determina una evaluación específica que asegure que la colaboración entre alumnos en línea ofrece un aprendizaje de calidad.

Desde los inicios de la colaboración educativa virtual se identifica en todas las plataformas de *e-learning*: foros, debates, hilos de conversación, etc. (Barberà, 2006: 8). Este tipo de entornos virtuales se han construido bajo la mirada de usuarios que

planteaban un problema y obtenían ayuda entre todos, de ahí nace la relación de colaboración educativa con la imagen de un foro virtual. Sin embargo, la colaboración virtual va más allá de esta idea, ya que supone incluir componentes como lo siguientes: una participación total de los alumnos, una retroalimentación inmediata, una atención específica y un proceso flexible y equitativo a todos.

Profundizando en los factores anteriores característicos de la evaluación colaborativa, Mejías-Rosales y Vernaza (2014) proponen el siguiente modelo para dicha evaluación:

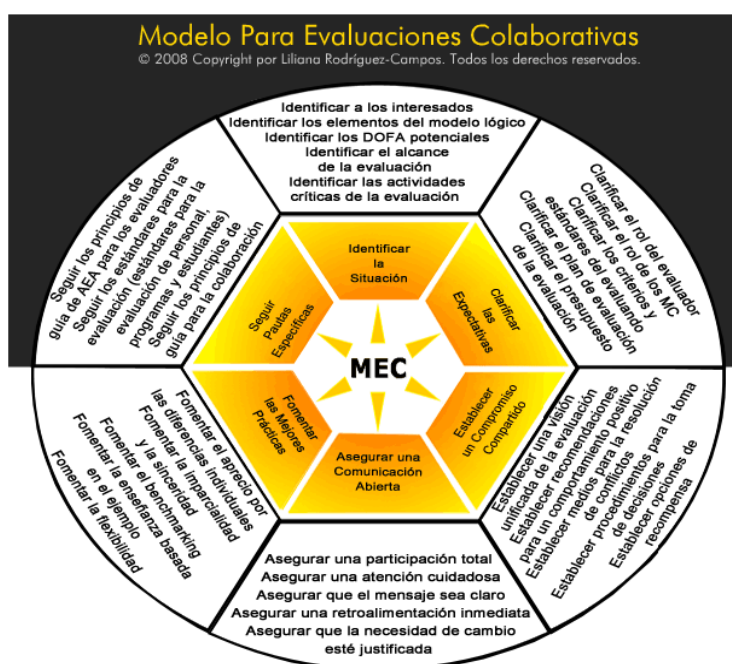


Figura N° 8. Modelo de evaluaciones colaborativas por Mejías-Rosales y Vernaza (2014).

En cada uno de los componentes que forman el modelo de Mejías-Rosales y Vernaza (2014) se identifica la importancia y complejidad que conlleva una evaluación en un entorno virtual. A continuación, explicaremos cada uno de los seis componentes de dicho modelo. En primer lugar, el docente tiene que identificar la situación en torno a cinco factores: los alumnos; los elementos del modelo lógico; las debilidades y las oportunidades del contexto virtual; el potencial de la evaluación y las tareas de la evaluación.

En segundo lugar, una vez que se identifica la situación se encuentran cinco factores: el rol del evaluador; el rol de los alumnos; los criterios y estándares de los estudiantes; el plan de evaluación y el presupuesto. En tercer lugar, tanto el docente, los alumnos y los factores que componen esta colaboración deben establecer un compromiso

teniendo en cuenta lo siguiente: estar de acuerdo con la evaluación; orientar hacia un entorno positivo; crear estrategias para resolver conflictos; establecer técnicas para tomar decisiones y alternativas de recompensa.

Por otro lado, es importante señalar los aspectos implicados en la comunicación entre docente-alumno que son: una completa participación: un contenido directo y una retroalimentación inmediata. El docente tiene que fomentar las mejores prácticas hacia el aprecio por las diferencias individuales; la flexibilidad y la comunicación; el *benchmarking* y la enseñanza basada en el ejemplo. Finalmente, el modelo aconseja seguir una serie de pautas específicas en una evaluación colaboradora basada en los principios de guía de AEA (*American Evaluation Association*); los estándares para la evaluación; los principios de guía para la colaboración basada en (Rodríguez-Campos, 2008): el desarrollo, el empoderamiento, la involucración, la calificación, el apoyo social, la confianza, y, la comprensión.

Con todo lo expresado anteriormente, la evaluación colaborativa se presenta como un proceso complejo, donde la responsabilidad del docente, el alumno y los recursos digitales son imprescindibles para conseguir una evaluación de éxito. Como resalta Barberà (2006) la evaluación colaborativa en un entorno virtual otorga ciertas ventajas al docente por la capacidad de seguimiento hacia el trabajo del alumno y sobre todo, el poder otorgar una calificación individual que valore las habilidades específicas de cada uno:

en el trabajo colaborativo virtual el profesor puede ofrecer y recibir distintos aspectos instruccionales válidos para el seguimiento del aprendizaje. Mediante el planteamiento de grupos virtuales se puede dar soporte individual a los alumnos para llegar a un producto concreto y, por su parte, el profesor tiene la posibilidad de visualizar a distancia, en sus variadas formas, lo que está sucediendo con exactitud en los grupos y quién está aportando cada pieza de trabajo realmente. Relacionando este hecho con la evaluación acreditativa sobre el aprendizaje puede atribuir calificaciones diferentes en función de lo que aporte cada alumno aparte de otorgar una calificación compartida a todo el grupo. (Barberà, 2006: 9)

Finalmente, la educación a distancia no facilita la evaluación frente a la presencial, sino que añade nuevos criterios y desafíos que engloban a todos los agentes educativos, porque como hemos comprobado con el modelo evaluador de Mejías-Rosales y Vernaza (2014) tanto el docente como el alumno asumen un compromiso en armonía con las tecnologías. Cada uno de ellos responde a un rol asignado en el proceso evaluador, pero la importancia reside en que todas las decisiones tomadas respondan al objetivo de la mejora educativa; es decir, el proceso evaluador de la recogida y el análisis de información como resultado de una toma de decisiones responsables hacia un avance en la enseñanza-aprendizaje virtual.

2.6.2.2.4. La evaluación por categorías o en serie

La evolución de la enseñanza de español hacia métodos que ponen el foco en los juegos de roles, en la creación de historias o en la representación de una situación comunicativa pone en consideración la evaluación de una sola actividad. Como define el MCER esta evaluación por categorías es aquella que «supone una sola tarea de evaluación (que puede tener distintas fases para crear discursos diferentes) en la que se valora la actuación en relación con las categorías de una «parrilla» de puntuación» (MCER, 2002: 191).

La selección de las categorías que van a ser evaluadas es una compleja tarea para el docente puesto que tiene que presentar una serie de criterios por categorías: en juegos de roles puede ser evaluado la actitud del alumno, las expresiones, la gramática o todo el conjunto según criterios propios del docente. Por otro lado, dicha evaluación puede ser organizada por categorías del tipo gramatical, léxico, fonético, cultural, etc. El docente puede concretar qué tarea quiere evaluar desde un punto de vista más selectivo que con una evaluación continua. En esta misma línea, el MCER propone otro tipo de evaluación similar a la anterior, la definen como la evaluación en serie que consiste en «una serie de tareas aisladas de evaluación que se evalúan con una simple calificación global según una escala definida de puntos, por ejemplo: de 0 a 3 o de 1 a 4» (MCER, 2002: 191).

Esta evaluación permite una gran flexibilidad al plan docente de los cursos virtuales en los que los alumnos no buscan una evaluación similar a la de un examen sino una visión específica de una tarea aislada que refleje el progreso diario de su aprendizaje. Si la enseñanza evoluciona hacia un aprendizaje personalizado también lo debe hacer la evaluación y en este caso tiene que responder individualmente de forma que aumente la calidad del aprendizaje del alumno. Además, se comprueba que con el diseño de actividades es más sencillo la evaluación en serie porque:

intenta corregir la tendencia existente en las evaluaciones por categorías a que los resultados de una categoría afecten a los de otra. En niveles inferiores el énfasis suele recaer en el logro del objetivo de la tarea; la finalidad es completar una lista de control de lo que el alumno sabe hacer sobre la base de la evaluación realizada por el profesor o el alumno de las actuaciones efectivamente realizadas, más que de una simple impresión. En niveles superiores, sin embargo, las tareas pueden estar diseñadas para mostrar aspectos concretos del dominio lingüístico en la actuación. Se informa de los resultados en forma de perfil. (MCER, 2002: 192)

La evaluación en serie puede completar el proceso del aprendizaje virtual al permitir la interactividad como factor evaluable dentro de las otras tareas que también lo son (actividades de gramática o de léxico). Tanto la interacción propia de la tecnología

como la comunicativa entre alumno y docente están presentes en el diseño de cada una de las actividades y tener un tipo de evaluación que permita aunar todo significa evolucionar en la enseñanza virtual:

la interactividad durante las clases es un complemento importante que fomenta el cuestionamiento y el compromiso de los estudiantes, lo que permite mejorar la experiencia de aprendizaje. Y si, adicionalmente, incluimos el apoyo tecnológico en clase conseguiremos que los estudiantes dediquen más tiempo a las actividades que propongamos. (Subirats, 2018: 4)

La enseñanza avanza como la tecnología, pero cuando están unidas en cursos de aprendizaje tienen que encontrar una coherencia en todos sus componentes que suponen un reto para el docente y el alumno, pero en el caso que existan facilidades para organizar un curso de tal envergadura ayuda a definir y perfilar esta nueva enseñanza. La individualización y la personalización afecta en la definición del plan docente como en la selección de los objetivos, los contenidos y la duración. Esta enseñanza aumenta la calidad del aprendizaje porque responde individualmente a los intereses del alumno, pero conlleva situaciones complejas o desconocidas para el docente como las nuevas evaluaciones pertenecientes a un espacio virtual como son la evaluación automática o enciclopédica que responden al perfil del alumno, al entorno y al tipo de aprendizaje electrónico.

En definitiva, los métodos y teorías de la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras representan las necesidades en cada época educativa. En la actualidad la perspectiva es integradora, donde el alumno es el centro de aprendizaje y el docente el guía en la construcción de conocimiento. Asimismo, los contenidos que aparecen en los programas de LE o L2 incluyen los aspectos de la lengua de manera indisociable para la adquisición total de la nueva lengua. En este contexto son importantes los avances en la competencia cultural y el desarrollo de la interculturalidad en el aula.

Este panorama pone de relieve la adaptación de otros factores como la tipología de actividades, las funciones de docente-alumno, y el proceso de evaluación. Cada uno es la base de la realidad en la práctica docente virtual. Gracias a las aportaciones de las teorías tradicionales se incluyen enfoques dirigidos a los intereses del alumnado, a la acción y la comunicación en el aula, a las necesidades tecnológicas, y finalmente a los compromisos que implica la modalidad virtual de enseñanza-aprendizaje en LE.

CAPÍTULO III. La enseñanza del léxico y la cultura

La enseñanza del léxico se debate con diferentes propuestas a lo largo de los métodos de enseñanza para las segundas lenguas. En el método de gramática y traducción, el léxico no es un aspecto principal y se prioriza la enseñanza gramatical. Luego, en el método directo la adquisición se produce en inmersión de la lengua. Finalmente, en el método funcional y comunicativo se concibe el aprendizaje de la lengua desde la comunicación y el contexto de uso.

En este capítulo se reflexiona acerca de la enseñanza del léxico mediante los estudios teóricos aplicados al léxico. A partir de aquí se proyecta la posición que ocupa el léxico en la enseñanza de la lengua.

3.1. Léxico: una aproximación conceptual

La enseñanza del léxico no siempre se considera una tarea principal en la enseñanza del español como lengua extranjera y la concepción de léxico es diferente en cada época, método o teoría. La tradición gramatical de origen grecolatino se centra especialmente en las palabras. Durante esta etapa, se identifican las partes de la oración con las clases de palabras que se organizan como las declinaciones nominales o verbales. El proceso de identificación lo explica Piera (2009) de la siguiente manera «cuando los gramáticos latinos llegaban a relacionar una de estas formas con otra lo hacían mediante reglas prácticas que operaban sobre una forma entera hasta convertirla en la búsqueda» (Piera, 2009: 27).

Las concepciones tradicionales del aprendizaje del léxico consideran el trabajo con listas bilingües donde el vocabulario no está frecuentemente contextualizado «en ocasiones inexistente de contextualización, y con abstracción casi absoluta de cualesquiera otras funciones o parámetros lingüísticos integrados, tales como la inferencia de reglas gramaticales o de flexión morfológica, los usos pragmáticos de dichas unidades, los matices semánticos, etc.» (Rodríguez Paniagua, 2012: 119). En las etapas posteriores, la concepción del léxico distingue la pieza léxica y la palabra. Cada uno de los términos se definen como «un elemento del lexicón almacenado en la memoria del sujeto y (palabra) como una regla que interviene en la construcción de la estructura del enunciado» (Igoa, 2009: 409).

El conocimiento de una palabra se manifiesta en la forma y el significado, el uso, las asociaciones que se establecen, entre otros factores. La representación de la unidad

léxica y los elementos que integra comprenden la idea de que «el conocimiento de una palabra es una representación mental de gran complejidad, que integra diferentes aspectos y componentes cognitivos, algunos más automáticos e inconscientes y otros más conscientes, reflexivos y experienciales» (Baralo, 2005:1). En el proceso de reconocimiento de palabras habladas y escritas se establecen tres niveles de procesamiento. El primero, el preléxico, donde se analizan y actúan las entradas acústicas o visuales, el segundo, el léxico, en el que se selecciona una pieza léxica; y el tercero, el postléxico, donde se accede al significado de la palabra y su comprensión (Igoa, 2009: 408).

En cuanto a la adquisición del vocabulario hay teorías que consideran los diferentes procesos cognitivos como Baralo (2005) que incluye «la retención, la fijación, la interpretación del significado del lexema, la utilización de la palabra de forma significativa, la reutilización y la identificación de la forma léxica en el continuum fónico o gráfico» (Baralo, 2005: 8). Desde la psicología del aprendizaje, Buzan (1995) establece la teoría de la enseñanza del léxico mediante tareas cognitivas, que se representan en mapas mentales. Estas actividades de aprendizaje implican la elaboración, la clasificación y la organización de la información recibida, el esfuerzo mental, el compromiso, la creatividad, la conceptualización y la visualización, la memorización y la autonomía (Baralo, 2005: 9).

La concepción de la enseñanza del léxico en el campo del español como lengua extranjera encuentra en el Marco Común Europeo de Referencia un apoyo que define las competencias generales en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera y una de ellas, la competencia comunicativa, integra otras competencias como son la lingüística, la sociolingüística y la pragmática. En este documento de referencia en la competencia lingüística se encuentra la competencia léxica que se compone del «conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo» (MCER, 2002: 108) comprendiendo elementos léxico y gramaticales.

En este sentido, los avances del MCER se fundamentan en la organización de los elementos léxicos o unidades léxicas, por un lado, en unidades fraseológicas que incluyen las fórmulas fijas (los refranes o los proverbios), los modismos (las metáforas lexicalizadas o los intensificadores, expresiones de régimen semántico y otras frases hechas (las locuciones prepositivas). Y, por otro lado, se disponen en unidades léxicas que pueden presentar varios significados (polisemia) que se definen como palabras de clase abierta.

En resumen, el aprendizaje de una unidad léxica «constituye un proceso cognitivo complejo en que se aprende no sólo la forma y el significado sino también una intrincada red de relaciones formales y semánticas entre esa unidad y otras palabras, así como su uso.» (Santamaría-Pérez, 2006: 13). En este sentido el aprendizaje de palabras no es una tarea aislada o focalizada únicamente en el significado de una palabra sino un conjunto de factores. El procedimiento de adquisición de vocabulario presenta tres procesos que consisten en el *input*, el almacenamiento en campos semánticos y la recuperación del lexicón mental (Santamaría-Pérez, 2006: 14).

El aprendizaje de una unidad léxica se produce a lo largo del aprendizaje de la lengua nueva porque es un proceso a largo plazo y que conlleva la comprensión de diferentes elementos como el contexto, la información cultural, la relación con otras palabras, entre otros. El uso en contexto de la palabra nueva se refiere a los diferentes significados que tiene una misma unidad léxica, pero en contextos distintos. No es lo mismo la *guagua* en Canarias (autobús) que en Chile (bebé) ni tampoco el grado de cortesía o confianza entre un interlocutor de Argentina con otro de Barcelona. La expresión varía según el contexto, la situación comunicativa y el conocimiento entre los hablantes.

Finalmente, la enseñanza-aprendizaje del léxico con el apoyo de la tecnología atiende a la adquisición de aspectos específicos. Un ejemplo de ello es el trabajo que hace la tecnología en la enseñanza de la onomasiología y la semántica, cuestiones relacionadas con las combinaciones frecuentes de palabras, con la morfología, la terminología, la sociolingüística y con la norma y el uso (Cruz Piñol, 2015: 6 -10). Con todo ello se observa la evolución de la enseñanza del léxico desde la concepción tradicional del uso descontextualizado del vocabulario hasta la integración de la tecnología para favorecer el aprendizaje significativo en el aula del español como lengua extranjera.

3.1.1. El tratamiento del léxico en los diferentes enfoques metodológicos

En el siglo XX se asiste a la definición teórico-práctica de diferentes enfoques metodológicos que responden a métodos más gramaticales o por el contrario propuestas que priorizan la comunicación para alejarse de la gramática tradicional. Desde las primeras décadas del siglo XX surgen los enfoques tradicionales conocidos como el método de gramática y traducción; posteriormente el método directo y el audiolingüístico. Esta etapa tradicional que plantea un papel del docente y del alumno distante, formal y alejado de los factores individuales provoca el surgimiento de nuevos enfoques

comunicativos, igualatorios en las funciones de los agentes educativos y emocionales. De esta forma nace el enfoque comunicativo como una propuesta que busca responder a las necesidades e intereses de los aprendientes.

Durante la primera etapa gramática-tradicional el léxico se enfoca hacia listas de palabras descontextualizadas ya que «el alumno solo debe conocer una cantidad pequeña de vocabulario para poder utilizar las estructuras que conforman la sintaxis» (Santamaría-Pérez, 2006: 5). En este sentido se observa el papel secundario del léxico frente a la enseñanza de la gramática. La posición del léxico no cambia hasta que no se concibe como un proceso coherente y organizado en el mismo nivel de importancia que la gramática.

En este contexto tradicional surgen diferentes métodos para la enseñanza de lenguas extranjeras divididos en cinco bloques (Agüero, 2016:5-6). En el primero, «*Grammar Translation*», el léxico se enseña mediante la lectura de textos literarios clásico y con una serie de listas bilingües que esperan ser memorizadas por el alumno. En el segundo, «*Reform Movement*», el vocabulario se asocia a la realidad, pero de manera aislada y diferenciada de la gramática. Luego, en el tercero, *método directo*, el aprendizaje del léxico se organiza en actividades de dibujos y asociaciones de ideas con palabras. Después, en el cuarto, «*Reading Method*» y «*Situational Language Teaching*», el aprendizaje del léxico se considera por primera vez como un proceso importante en la enseñanza de lenguas extranjeras. En este método se aconsejan las listas de palabras según su frecuencia y se rechaza la memorización como proceso de adquisición de léxico. Finalmente, en el quinto, *método audiolingual*, el léxico se define como símbolos que varían de significado según el contexto en que se utilicen. La palabra no se enseña de manera aislada sin un contexto, aunque siga apareciendo como un proceso secundario frente a la enseñanza de la gramática.

El aprendizaje del léxico en un principio se trata como un recurso memorístico y descontextualizado en listas de palabras bilingües. Las listas de palabras sin contexto o actividades de huecos se rechazan porque no responden a la realidad del aprendizaje a largo plazo. En el progreso evolutivo de la enseñanza del léxico el docente plantea nuevas formas de aprendizaje donde «el léxico tiene su sitio dentro de las unidades didácticas como elemento fundamental y siempre integrado dentro de las destrezas.» (Santamaría-Pérez, 2006: 25).

En esta segunda etapa la enseñanza del léxico se revaloriza y alcanza el mismo nivel de importancia que los demás componentes de la lengua. Además, su

posicionamiento es condicionado por el concepto de competencia comunicativa de Hymes (1972). Este nuevo concepto introdujo una nueva mirada hacia el uso adecuado de la lengua y no como hasta el momento que se pensaba en que un enunciado debía ser solo gramaticalmente correcto.

Las cuestiones que surgen en esta época giran en torno a la consideración de la adquisición del vocabulario como un proceso complejo que implica diferentes elementos como el contexto, la asociación con otras palabras y las combinaciones con unidades léxicas. También, se expone el planteamiento de la adquisición de vocabulario como un proceso natural en el que el significado es asimilado únicamente por parte del alumno. En este contexto evolutivo surgen dos métodos bajo el nombre de enfoque comunicativo y enfoque natural.

El enfoque comunicativo nace como una propuesta que trabaja las cuatro destrezas de la lengua y organiza un aprendizaje contextualizado que toma al alumno como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este enfoque el léxico se sitúa al mismo nivel que la gramática e implica a todos los componentes de la lengua para adquirir cualquier contenido.

Por otro lado, el enfoque natural plantea un aprendizaje basado en la exposición del *input* comprensible y el alumno es el único protagonista en su proceso de adquisición. El alumno es capaz de aprender a partir de las estructuras que ya conoce; además es importante el conocimiento acerca de las semejanzas y diferencias entre la L1 y la L2 para desarrollar técnicas de aprendizaje y solventar vacíos léxicos (Agüero, 2016:9).

La evolución de la enseñanza-aprendizaje del léxico en los diferentes enfoques y métodos de la enseñanza de español como lengua extranjera se ilustra en la siguiente tabla.

Método tradicional de gramática y traducción	El léxico aparece aislado en listas de palabras memorísticas. No existe contexto ni interacción. La gramática tiene mayor protagonismo y el vocabulario es una tarea secundaria.
Métodos de base estructural	La selección del vocabulario tiene como referencia las listas de frecuencia y su graduación responde a su relación con la gramática. Sin embargo, el léxico empieza a ser contextualizado y con apoyo audiovisual.
Enfoque comunicativo	El vocabulario se organiza no solo con las listas de frecuencia sino con la necesidad comunicativa del alumno. La gramática no es superior al léxico, en esta etapa están al mismo nivel. Por el contexto el vocabulario se organiza por campos temáticos y se desarrollan

	actividades didácticas que potencia el uso creativo para el aprendizaje de las palabras.
Enfoque por tareas	El vocabulario se presenta en las actividades que tiene que elaborar el estudiante para superar la tarea final. En esta etapa el léxico se organiza específicamente para unos objetivos, unos contenidos y un proyecto final (recurso de evaluación de todo el progreso del alumno).

Tabla N° 13. Evolución del tratamiento del léxico en los diferentes métodos de enseñanza de español como lengua extranjera (adaptación en Santamaría-Pérez, 2006: 25).

En la enseñanza del español como lengua extranjera es de gran valor el documento de referencia conocido como Marco Común Europeo de Referencia. Como indica Bartra (2009) la organización en el léxico que establece el MCER es «otro factor que ha dado un nuevo e importante impulso a la enseñanza del léxico en L2 son los ordenamientos de referencia como el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*; al establecer los campos semánticos, el monto de léxico e incluso los términos concretos – con las equivalencias para cada lengua – de cada nivel de aprendizaje y conocimiento de la lengua» (Bartra, 2009: 439). El MCER (Consejo de Europa, 2002: 126-128) trata el componente léxico como aquel conocimiento de unidades léxicas que mantienen relación con elementos gramaticales. En este documento se organiza dicho componente de la siguiente manera:

- Clases abiertas de palabras (sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios) y conjuntos cerrados (días de la semana, meses, año, etc.).
- Expresiones hechas que se dividen en tres bloques:
 - o Modismos como son las metáforas lexicalizadas semánticamente opacas; intensificadores; estructuras fijas.
 - o Fórmulas de interacción social y de cortesía.
 - o Otras frases hechas como locuciones prepositivas. (MCER, 2002: 126-128)

En definitiva, el MCER realiza propuestas que integran léxico y gramática. Los diferentes métodos y enfoques que aportan orientaciones para la inclusión del léxico según sus diferentes principios teóricos. Finalmente, se promueve una perspectiva globalizadora de la lengua en la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras.

3.1.2. La selección del vocabulario en los niveles A2-B1

Los niveles de la lengua en este estudio son aquellos que se establecen en el MCER como nivel básico A2 y nivel el intermedio B1. En la construcción del lexicón del alumno en cada una de las sesiones de español como lengua extranjera de esta

investigación se organizan conforme a dos niveles. Por un lado, la distinción en tres categorías del lexicón mental del hablante no nativo según Nation (2001) en:

- Léxico potencial como aquel conocimiento léxico disponible.
- Léxico receptivo como aquel conocimiento léxico interpretado por el alumno.
- Léxico productivo como aquel conocimiento léxico producido por el alumno.

En la planificación del léxico se debe «favorecer un aprendizaje significativo (según necesidades comunicativas, que desarrolle estrategias de aprendizaje y también estimule el aprendizaje autónomo) y funcional (uso real de la lengua)» (Gómez Molina, 2000:26). Asimismo, esta planificación permite orientar al alumno tanto en la forma como en el significado durante el proceso de codificación (Baralo, 2001: 8) de las cuatro destrezas del aprendiente (leer, escribir, escuchar y hablar). Cabe destacar la preferencia en ordenar el léxico por campos semánticos como indica Bartra (2009) «parece existir un cierto consenso sobre el hecho de que la mejor manera de proceder es por áreas temáticas o campos semánticos, los cuales se van ampliando, por así decir, en círculos concéntricos» (p. 453). En las primeras etapas se aconseja enseñar las palabras internacionales o compartidas, y luego las unidades específicas o con función metalingüística que «permite acceder al vocabulario mediante un circunloquio lo cual le ayuda a poner de manifiesto la necesidad del nuevo término» (Bartra, 2009: 454).

En consonancia con lo que establece el MCER, el PCIC y Nation (2001) se pone de manifiesto la siguiente clasificación que complementa la base de esta investigación en la selección del léxico:

- Unidades léxicas univerbales
- Unidades léxicas pluriverbales
 - o Colocaciones
 - o Expresiones idiomáticas
 - o Fórmulas rutinarias

En el segundo nivel referido a las unidades léxicas pluriverbales se encuentran las colocaciones conocidas como aquellas combinaciones sintácticas entre dos o más palabras cuyo significado resulta de la combinación de todos los elementos. Un ejemplo que lo ilustra es *coger un resfriado*, una combinación sintáctica fijada por sus elementos que no se pueden mover o cambiar porque no tendría sentido ni significado. Estas estructuras producen cambios en el lexicón del alumno de su L1 puesto que en español se dice *tener un bebé* en otra lengua la combinación es *hacer un bebé*. La correcta

asimilación de este tipo de unidades léxicas ayuda a estar más cerca del hablante nativo español.

Por otra parte, las expresiones idiomáticas son aquellas combinaciones fijas de dos o más palabras cuyo significado no es la suma de todos los elementos sino su idiomaticidad. Normalmente estas estructuras son más complejas y difíciles de comprender para un alumno extranjero, pero en el momento que las utilicen están hablando español a nivel coloquial. Varios ejemplos de expresiones idiomáticas de ELE son *tomar el pelo* o *estar hasta el moño*.

En último lugar hay que explicar las fórmulas rutinarias como aquellas combinaciones de dos o más palabras que están contextualizadas y asociadas a una intención del hablante. En este caso las fórmulas rutinarias son prácticas para el hablante no nativo para aprender los saludos en español o pedir información.

Para la selección del lexicón de esta investigación se toma como referencia las consideraciones que tiene el MCER en los niveles A2 y B1. En un primer momento, el MCER considera el dominio del vocabulario según niveles de la lengua y en el caso de este estudio para cada uno de los dos niveles define que su dominio requiere lo siguiente:

- Nivel A2: domina un limitado repertorio relativo a necesidades concretas y cotidianas.
- Nivel B1: Manifiesta un buen dominio del vocabulario elemental, pero todavía comete errores importantes cuando expresa pensamientos más complejos o cuando aborda temas y situaciones poco frecuentes.

Por otro lado, en el mismo documento del MCER se trata de la riqueza de vocabulario según los niveles y para los grupos de A2 y B1 se entiende que:

- Nivel A2: Tiene suficiente vocabulario para desenvolverse en actividades habituales y en transacciones cotidianas que comprenden situaciones y temas conocidos. Además, tiene suficiente vocabulario para expresar necesidades comunicativas básicas y satisfacer necesidades sencillas de supervivencia.
- Nivel B1: Tiene suficiente vocabulario para expresarse con algún circunloquio sobre la mayoría de los temas pertinentes para su vida diaria como, por ejemplo, familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad.

Esta investigación tiene en cuenta para la selección del léxico la propuesta del PCIC y el MCER que divide las categorías de las unidades léxicas en nociones generales (aquel conocimiento necesario que un hablante necesita en cualquier contexto

comunicativo) y en nociones específicas (aquel conocimiento concreto que se desarrolla en contextos comunicativos específicos).

3.1.3. Técnicas y estrategias de aprendizaje del léxico

La siguiente cuestión aborda la enseñanza del vocabulario y el tipo de técnicas que se puede presentar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. El objetivo consiste en distinguir las estrategias para la enseñanza-aprendizaje del vocabulario desde la enseñanza explícita e implícita del léxico (Higuera, 2007). Las técnicas se presentan para relacionar el léxico de forma indirecta; además estas técnicas están centradas en el significado y no en la forma.

El primer criterio se fundamenta en el tipo de unidad léxica. Higuera (2007: 38-37) plantea cuatro grupos para las unidades léxicas pluriverbales, que son las palabras, las colocaciones, las expresiones institucionalizadas y las expresiones idiomáticas. En cuanto a las técnicas para enseñar las palabras existen dos grupos que tratan de las técnicas visuales y técnicas verbales. Las técnicas visuales relacionan las palabras con dibujos, fotos, música, etc. En cambio, las técnicas verbales asocian el significado de las palabras con otras mediante la definición, la sinonimia y antonimia, presentación de una situación, entre otros. En otro sentido, el grupo de las técnicas para enseñar las colocaciones y las expresiones institucionalizadas y las expresiones idiomáticas se fundamenta en las necesidades comunicativas del alumnado. Para ello se presenta el concepto a través de asociagramas, diagramas y tablas.

El segundo criterio divide las técnicas en dos bloques, directas e indirectas (Cervero y Pichardo, 2000) y cada una de ellas exponen diferentes estrategias que ayudan al aprendizaje del léxico. En el primer grupo, las estrategias directas, se agrupan en estrategias memorísticas para la creación de relaciones o redes mentales, el uso de imágenes o sonido, y el método kinestésico. En este tipo, Bartra (2009: 454) recomienda estrategias para la memorización e integración del vocabulario como son los juegos de palabras, las historietas gráficas mudas, las redes asociativas, entre otras. Estas estrategias responden a cinco etapas de adquisición, como son la comprensión, la retención, la reutilización, el reconocimiento, la incorporación y la producción (Bartra, 2009: 457).

Luego, las estrategias cognitivas se desarrollan para la estructuración de *input* y *output*, el análisis y deducción de reglas para aplicarlas en la práctica. Finalmente, las estrategias compensatorias o de comunicación se establecen para la inferencia del significado a partir del contexto y la producción con sinónimos o lenguaje no verbal. En

el segundo grupo, las estrategias indirectas se organizan en metacognitivas en la autoevaluación del alumnado, afectivas y sociales.

El tercer criterio propone una serie de técnicas para enseñar el léxico desde un enfoque comunicativo (Santamaría-Pérez, 2006) para motivar al estudiante a aprender cada una de las unidades léxicas. Por una parte, la presentación del significado de una unidad léxica que emplea técnicas de asociación, definición, contextualización, entre otras. Como, por ejemplo, los dibujos, las imágenes, el lenguaje no verbal, las definiciones, las traducciones a la L1, la sinonimia y la antonimia, etc. Por otra parte, la presentación de las relaciones entre unidades léxicas en agrupaciones por criterios semánticos, como, por ejemplo, los árboles, las tablas y escalas, los hipónimos, etc. (Santamaría-Pérez, 2006: 49-50)

Las técnicas señaladas anteriormente se caracterizan por presentar las unidades léxicas en diferentes formatos que permiten alcanzar una asimilación del vocabulario trabajando diferentes formas de aprendizaje. La enseñanza del léxico tiene que incluir «actividades relacionadas con las diferentes acepciones de las unidades léxicas (semántica), con su estructura (lexicogénesis), con las relaciones paradigmáticas (hiperonimia, sinonimia, antonimia, polisemia), con las relaciones sintagmáticas (combinaciones, colocaciones, expresiones fijas...) y con el valor discursivo que implica el contenido que se comunica» (Gómez Molina, 2003:4). Para ilustrarlo mejor se explican algunas de las técnicas anteriormente mencionadas con ejemplos prácticos. En primer lugar, las tablas y/o las escalas se caracterizan por una serie de columnas con filas o líneas de diferentes tipos. En la enseñanza del léxico se puede adaptar este formato para la relación de unidades léxicas con los diferentes significados según el contexto. En el siguiente ejemplo se busca reflejar la importancia del contexto cuando empleamos un mismo adjetivo para los verbos *ser* y *estar*:

SER	POSITIVO / NEGATIVO	ESTAR	POSITIVO / NEGATIVO
ROJO	😊 😞	ROJO	😊 😞
VERDE	😊 😞	VERDE	😊 😞
BLANCO	😊 😞	BLANCO	😊 😞
OSCURO	😊 😞	OSCURO	😊 😞

Figura N° 9. Modelo actividad del uso de *ser* y *estar*. (Fuente: elaboración propia).

En segundo lugar, los campos semánticos son un recurso didáctico provechoso en la enseñanza del vocabulario porque el alumno puede desarrollar asociaciones léxicas de familias de palabras o árboles de términos de un área temática. La presentación del vocabulario puede organizarse de diferentes formas, pero según Bartra (2009: 456) se aconseja agrupar por niveles. Así, por campos semánticos corresponde a los niveles básicos, y por significados y por la forma se encuentran los niveles avanzados. En los niveles básicos e intermedios se utilizan los campos semánticos para desarrollar la imagen mental de las palabras enseñadas para agruparla por temas y que sea más fácil usarlas en la comunicación entre hablantes. A continuación, se ilustra un ejemplo del uso de los hiperónimos y los hipónimos:

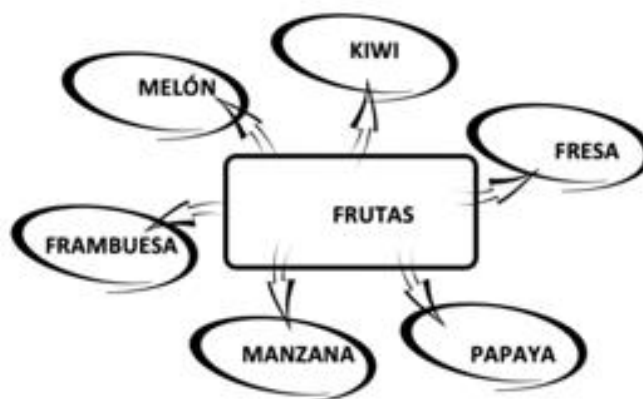


Figura N° 10. Modelo actividad del uso de los hiperónimos - hipónimos y el desarrollo de la imagen mental. (Fuente: elaboración propia).

Los campos semánticos o árboles pueden graduarse en la complejidad de las agrupaciones léxicas según el nivel de la lengua. Generalmente esta técnica funciona positivamente porque el vocabulario se presenta contextualizado, la organización es por campos semánticos y el recurso puede aplicarse como actividad de lluvia de ideas o de repaso. Es decir, esta técnica puede adaptarse en varios momentos del progreso del aprendiz porque tiene una disposición flexible y adaptable.

En tercer lugar, la alfabetización visual en la enseñanza de segundas lenguas aumenta con el uso de las tecnologías y los dispositivos móviles. Por todo ello los manuales de lenguas extranjeras incorporan más imágenes o dibujos para explicar gramática, vocabulario, cultura, etc. El alumno responde mejor cuando comprende visualmente la palabra y la asocia a una imagen para retenerla en su lexicón mental. En este sentido también es útil el empleo de objetos reales o el lenguaje no verbal que implica el sentido de la vista para comprender una serie de acciones corporales. Un ejemplo de técnicas visuales para aprender vocabulario son las tarjetas y los dibujos como los siguientes:

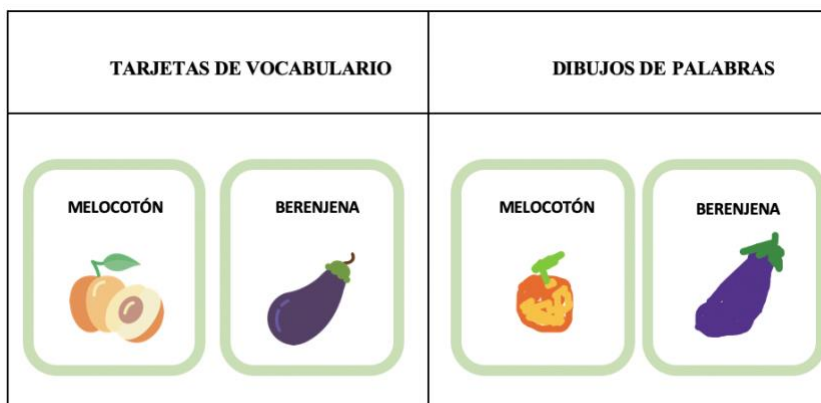


Figura N° 11. Ejemplo de materiales para vocabulario en forma de juego de cartas, que incluye dibujos realizados por alumnos. (Fuente: elaboración propia).

En otro sentido, algunos autores prefieren hablar sobre las estrategias de aprendizaje en vez de las técnicas para presentar las unidades léxicas. El aprendiz necesita tener una serie de fórmulas o mecanismo para comprender y producir mensajes correctamente. Estas fórmulas son esenciales para resolver cualquier error en una situación comunicativa y el docente tiene que prevenir de todo ello al alumno. Las estrategias de aprendizaje «forman parte de la competencia estratégica del hablante, que comprende las estrategias de aprendizaje y las estrategias de comunicación, verbales y no

verbales, empleadas para resolver problemas comunicativos» (Santamaría-Pérez, 2006: 53-54).

En otro sentido, existen estudios que piensan que el origen de la investigación en estrategias de vocabulario reside en la observación de que la mayoría de las estrategias que emplean los alumnos son destinadas a aprender vocabulario y también, por el deseo de comprobar la efectividad del uso de estrategias en el aprendizaje léxico y su uso en la comunicación (Agustín-Llach, 2016). En un primer momento las estrategias de aprendizaje son organizadas por Tarone (1977) en cinco bloques por las estrategias de comunicación. A continuación, se enumeran brevemente, la inhibición, como el momento de abandono comunicativo por la falta de conocimiento de léxico. La paráfrasis, como la descripción correcta de una palabra. La transferencia, como la traducción literal de la palabra de la L1 a la L2 o el préstamo usando la L1 en la L2. Finalmente, el apoyo en el diccionario o en el docente para entender aquellas palabras desconocidas; y el lenguaje no verbal para definir un concepto.

En la enseñanza del léxico en ELE, las estrategias de aprendizaje del vocabulario se dividen en dos bloques (Santamaría-Pérez, 2006). Por un lado, aquellos recursos que sirvan cuando no se conoce el significado de una palabra. Y, por otro lado, aquellos mecanismos que faciliten el desconocimiento del nombre de una unidad léxica. Las estrategias para las unidades léxicas que desconoce el aprendiente se ordenan en inferir el significado a partir del contexto, asociar la información con la ayuda del diccionario, del profesor o el análisis morfológico. Mientras, las estrategias para las palabras que conocen se organizan con la asociación según la traducción en la L1, la sinonimia o antonimia o uso del lenguaje no verbal; o la creación de nuevas palabras mediante la morfología y fonología. (Santamaría-Pérez, 2016: 54)

En resumen, los diferentes estudios que se exponen anteriormente desarrollan técnicas de aprendizaje del léxico, que facilitan la comprensión y el dominio léxico al alumnado de segundas lenguas. Los criterios para la selección de las técnicas de aprendizaje del léxico se fundamentan en las necesidades comunicativas del alumnado, criterios semánticos, estrategias asociativas, dimensión cultural en el uso de la lengua, entre otros. Mediante la combinación de las técnicas se enriquece el léxico y se consolida la productividad del uso de las unidades léxicas seleccionadas.

3.2. Cultura: una aproximación conceptual

La cultura es un concepto complejo al compartir distintos ámbitos que caracterizan a una comunidad cultural frente a otra. El concepto de cultura se estudia desde la Antropología, la Sociología hasta la enseñanza de lenguas. Los estudios antropológicos apuntan que la cultura es un proceso de aprendizaje donde conviven comportamientos y hábitos compartidos, y el conocimiento de ellos construyen la interacción sociocultural. En el caso de la enseñanza, «la superación de modelos formales y la aparición de disciplinas que ponen de manifiesto la necesidad del estudio de aspectos socioculturales han desembocado en la inclusión de aspectos culturales en la enseñanza de lenguas o en la lingüística contrastiva» (Ávila Martín, 2014:37).

El estudio de la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras destaca a partir de los años ochenta con las investigaciones de Byram (1991, 1997, 1998, 2001, 2003) Kramsch (1998) y Zárata (1986, 1995) que recogen la relación entre lengua y cultura. El binomio lengua y cultura incluye tres categorías que se definen por el dominio de la cultura en tres niveles que López García (2000: 100) estudia de la siguiente forma. La primera categoría hace referencia al dominio de *lo ideal*, la segunda categoría se desarrolla con el dominio de *lo documental* y, la tercera categoría se forma como el dominio de *lo social*.

Todo lo anterior indica que, en la enseñanza de lenguas extranjeras, la relación entre lengua y cultura es indisociable, donde ambos conceptos se complementan. En esta realidad la lengua se concibe como un producto de la cultura, que forma parte de ella y es condición de la cultura (Guillén Díaz, 2002: 202). Finalmente, se distingue el concepto de cultura en dos ámbitos. La cultura con mayúsculas y la cultura con minúscula, que hacen referencia a la distinción en francés entre *civilisation* y *culture*. Por una parte, la cultura con mayúsculas o *civilisation* incluye referencias legitimadas por la comunidad cultural como el Arte, la Historia, la Música, la Danza, la Literatura y la Arquitectura. Por otra parte, la cultura con minúscula o *culture* refleja los conocimientos y hábitos compartidos por una sociedad.

Sin embargo, desde una perspectiva sociolingüística, la clasificación del término cultura distingue tres tipos: *Cultura con mayúsculas*, *cultura con minúscula* y *Kultura con k* (Miquel y Sans, 1992). En el de la enseñanza de segundas lenguas, Miquel y Sans (2004: 3) indica que la *cultura con mayúsculas* se refiere a la cultura legitimada, como aquel conocimiento superior al que no han tenido acceso la mayoría de la sociedad. Esta

cultura hace referencia a un conocimiento académico o culto que se sitúa en los manuales tradicionales de ELE (Santamaría Martínez, 2008: 30). Mientras la *cultura con minúsculas* se define como cultura esencial, aquellos conocimientos compartidos por todos los ciudadanos de una cultura. En este sentido se encuentran los hábitos y las actitudes compartidas por una misma cultura, en otras palabras, «este tipo de conocimiento cultural constituye el componente sociocultural, las creencias y presuposiciones, los modos de actuación, los juicios, las normas no explícitas que comparte la sociedad» (Peón, 2016:18). Finalmente, la *kultura con k* se compone de la cultura epidérmica, aquellas costumbres y actitudes que no son compartidas por todos los hablantes ni se emplean en todos los contextos. Este conocimiento se usa en un contexto cultural específico como, por ejemplo, el argot o lenguajes de moda (Santamaría Martínez, 2008: 31). A continuación, se establece una aproximación del aspecto de la cultura en los métodos y los enfoques para la enseñanza de lenguas.

3.2.1. El tratamiento de la cultura en los diferentes enfoques metodológicos

Los estudios sobre el término de cultura evolucionan a lo largo de la época, las teorías y las disciplinas. Hoy en día se observan nuevas acepciones en el concepto «que recogen usos actuales tales como la cultura del vino, cultura de la empresa, o cultura de la prevención» (Ávila Martín, 2014: 37-38). A continuación, se aborda un breve recorrido histórico del tratamiento de la cultura en el campo de la enseñanza.

Edward Hall (1959)	Cultura es el reflejo del modo de vida de un pueblo.
Porcher (1986)	Toda cultura es la ficha de identidad de una sociedad, los conocimientos de que dispone y sus opiniones (filosóficas, morales, estéticas, etc.).
Riley (1989)	La cultura como conocimiento es la suma total de la información, las creencias, los valores y las destrezas que una persona tiene que compartir y aplicar en la sociedad y en las situaciones en las que se encuentra. Es lo que tengo que saber para actuar de manera sensata y comprender las situaciones.
Harris (1990)	Cultura es un conjunto aprendido/adquirido socialmente, de tradiciones, estilos de vida y de modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar.
L. Miquel y N. Sans (1992)	La cultura es una adhesión afectiva, un cúmulo de creencias que tienen fuerza de verdad y que marcan, en algún sentido, cada una de nuestras

	actuaciones como individuos miembros de una sociedad.
Poyatos (1994)	La cultura puede definirse como una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que vive en un espacio geográfico, aprendidos, pero condicionados biológicamente, tales como los medios de comunicación (de los cuales el lenguaje es la base), las relaciones sociales a diversos niveles, las diferentes actividades cotidianas, los productos de ese grupo y cómo son utilizados, las manifestaciones típicas de las personalidades, tanto nacional como individual, y sus ideas acerca de su propia existencia y la de los otros miembros.
Heinz Göhring (2002)	...todo aquello que un individuo ha de poder saber y sentir, 1) Para que pueda juzgar en qué situaciones los nativos se comportan en sus diferentes roles como se espera de ellos (conformidad con las expectativas) y en qué situaciones se desvían de las expectativas. 2) Para que pueda comportarse según lo esperado en los roles de la sociedad objetivo a los que tiene acceso, siempre y cuando este individuo quiera y no esté dispuesto, por ejemplo, a aceptar las consecuencias de un comportamiento diferente a lo esperado. 3) También forma parte de la cultura todo aquello que el individuo ha de poder saber y sentir para que pueda percibir el mundo natural y el determinado o creado por los seres humanos como un nativo.
Duranti (2000)	La cultura de una sociedad consiste en todo lo que uno debe conocer o creer a fin de obrar de una manera aceptable para sus miembros, cualquier papel que ellos acepten para sí mismos.

Tabla N° 14. Evolución de las teorías sobre el tratamiento de la cultura en diferentes etapas de la enseñanza.

El tratamiento del concepto cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras evoluciona según los métodos y enfoques para segundas lenguas o lenguas extranjeras. En el método tradicional o gramática-traducción destaca por la enseñanza y aprendizaje de reglas gramaticales y la memorización de listas de vocabulario. En este método «la exposición del alumno a cualquier contenido cultural queda relegada a la información que aparezca en el texto literario al que se tiene acceso, con el fin de poder traducir algunos fragmentos» (Santamaría Martínez, 2008: 25). En la misma línea, el método estructural y audiolingual se centran en el aprendizaje oral, práctico y directo. Sin embargo, en ambos métodos la cultura está en segundo plano durante el aprendizaje de la lengua.

Durante los años 70, Hymes (1972) aporta el concepto de competencia comunicativa en el que se toma en cuenta otras habilidades del alumnado a parte de la competencia gramatical. La teoría que desarrolla la competencia comunicativa de Hymes (1972) determina lo que finalmente se conoce como enfoque comunicativo. Posteriormente, las aportaciones de Canale y Swain (1980) establecen una división de competencias para las segundas lenguas que se organiza en la competencia lingüística (capacidad de producción de enunciados siguiendo las reglas de la gramática), la competencia sociolingüística, (habilidad de producción de enunciados atendiendo al contexto), la competencia estratégica (capacidad de producción de enunciados siguiendo estrategias comunicativas verbales-no verbales) y la competencia discursiva (habilidad de producción de diferentes enunciados mediante combinación de recursos) que la introduce Canale (1983).

Esta ordenación en cuatro competencias se reformula por Van Ek (1986) que observa la ausencia de las habilidades socioculturales en las anteriores divisiones (Hymes, 1971; Canale y Swain, 1980). Por esta razón, Van Ek (1986) añade la competencia sociocultural en las segundas lenguas para dar cuenta del conocimiento histórico, geográfico, político y religioso de la cultura de la lengua meta (Peón, 2016: 7). Finalmente, las aportaciones de la competencia comunicativa distinguen la cultura en la enseñanza de lenguas como un aspecto interconectado con las demás partes de la lengua. De esta forma, en el *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes se recoge los tres niveles culturales que la competencia sociocultural establece en su relación con la lengua:

la capacidad de una persona para utilizar una determinada lengua relacionando la actividad lingüística comunicativa con unos determinados marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla, estos marcos pueden ser diferentes de otras comunidades y abarcan tres grandes campos: el de las referencias culturales de diverso orden, el de las rutinas y usos convencionales de la lengua y el de las convenciones sociales y los comportamientos ritualizados no verbales. (Instituto Cervantes, 1997 – 2019)

Durante los años ochenta, la definición de la competencia sociocultural en la enseñanza de lenguas desarrolla otros conceptos como el de *lexicultura* (Galisson, 1987). Este término hace referencia a la carga cultural compartida en el léxico. La *lexicultura* «está formada por un conjunto de matices o referentes ocultos en el acervo lingüístico de una comunidad dada» (López García y Morales Cabezas, 2013: 2), que pueden aparecer en el acto de habla y dificultar la comunicación para el no nativo. Desde esta perspectiva, el léxico tiene que abordar las conexiones culturales, donde se evidencia la relación entre

la competencia léxica y la competencia cultural. Cultura y léxico están interconectados y se puede observar en las unidades léxicas marcadas culturalmente:

la dimensión cultural del léxico se aborda de manera peculiar a través de expresiones idiomáticas, expresiones institucionalizadas, así como a través de expresiones de sabiduría popular. Efectivamente, podemos indicar que todas las unidades léxicas conservan implícitos culturales: costumbres y usos sociales, experiencias, afirmaciones, intuiciones, creencias, actitudes o patrones sociales, comúnmente aceptados y repetidos por una sociedad. (Fernández Montoro, 2015: 166)

El estudio del valor cultural en la lengua presente en las unidades léxicas da lugar a otro concepto conocido como *culturema*. En el campo de la lingüística aplicada y de la traducción se estudia el léxico con carga cultural que se manifiesta en fenómenos sociales. Sin embargo, otras corrientes interpretan el término como un elemento con valor simbólico:

cualquier elemento simbólico específico cultural, simple o complejo, que corresponda a un objeto, idea, actividad o hecho, que sea suficientemente conocido entre los miembros de una sociedad, que tenga valor simbólico y sirva de guía, referencia, o modelo de interpretación o acción para los miembros de dicha sociedad. Todo ello conlleva que pueda utilizarse como medio comunicativo y expresivo en la interacción comunicativa de los miembros de esa cultura. (Luque, 2009: 97)

Con todo lo anterior, se observa la evolución del concepto de cultura de estar estigmatizado en los primeros métodos de enseñanza hasta la relación indisoluble con la lengua, que dan lugar a nuevas líneas de investigación. Las aportaciones del enfoque comunicativo plantean «la necesidad de desarrollar en los alumnos el autodescubrimiento y percepción de hechos culturales y la práctica de la comparación del alumno y la cultura meta sin emitir juicios valorativos» (Santamaría Martínez, 2008: 28). A partir de este momento, la enseñanza de lenguas extranjeras configura la relación lengua y cultura en los programas y manuales de LE/EL2. Este planteamiento se apoya en el MCER (2002) y el PCIC (2006) donde se establece un inventario específico para los contenidos culturales. En ambos documentos, que se analizan en detalle más adelante, se propone la adquisición de la competencia cultural con el objetivo de desarrollar al alumnado como hablante intercultural.

La perspectiva integradora del MCER refleja el impacto de la competencia sociocultural, defendida por Van Ek (1986), como un elemento que llega a alterar la comunicación lingüística por sus condiciones socioculturales:

las competencias sociolingüísticas se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Mediante la sensibilidad a las convenciones sociales (las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad) el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la

comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia. (MCER, 2002: 13-14)

Como consecuencia de la consideración de los aspectos socioculturales en las competencias de la lengua y la concepción del alumnado como agente social, existen autores que defienden la integración de la competencia cultural a la comunicativa (Miquel y Sans, 2004). En este sentido, la competencia cultural se convierte en un componente característico de la competencia comunicativa:

si, desde una perspectiva comunicativa, queremos que el estudiante sea competente, es decir, que no tenga solo conocimientos sobre, sino que estos conocimientos le sirvan para actuar en la sociedad o con los individuos que hacen uso de la lengua-meta, la necesidad de abordar la competencia cultural como una parte indisociable de la competencia es incuestionable. (Miquel y Sans, 2004: 3)

En resumen, el concepto de cultura es de gran complejidad porque reúne las teorías, estudios y métodos tanto de la enseñanza como de otras disciplinas. La evolución del término en el campo de la enseñanza de segundas lenguas se dirige al binomio lengua y cultura, que plantea la relación indisociable entre ambos. Para la adquisición total de una segunda lengua o lengua extranjera el estudiante es un agente social, que usa tanto la lengua como la cultura para formarse como hablante intercultural de la comunidad de habla.

3.2.2. La selección del componente cultural en los niveles A2-B1

La selección de los contenidos culturales es una tarea compleja que plantea una valoración de la dimensión cultural para definir qué es la cultura, porque están implicados diversos factores. Pottier (1993) opina que en la cultura se debería tener en cuenta los siguientes temas porque implican diferentes significados según el contexto en que se emplea:

lo más cultural en las lenguas serían: las hablas diferenciadas hombre/mujer; el léxico adecuado a la vida cotidiana, a la religión; los comportamientos sociales como el uso de formas reverenciales, del nivel del habla, del uso del silencio o de la oratoria; la relación entre lengua y gestos; los tabúes temáticos o formales, y otras cosas más [...] y también es cultural en parte la idea que se forman los hablantes de las lenguas de sus vecinos. (Pottier, 1993: 40)

En la búsqueda de los aspectos culturales que tienen que ser abordados en la enseñanza del español como lengua extranjera se considera la división de conocimientos socioculturales que marca el MCER (2002: 100-101) según la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores, las creencias y las actitudes, el lenguaje corporal, las convenciones sociales y el comportamiento ritual.

Años más tarde el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2008) establece la competencia cultural en tres bloques, los saberes y comportamientos socioculturales, los

referentes culturales y las habilidades y actitudes interculturales. El primer bloque bajo el nombre *Saberes y comportamientos socioculturales* se refiere al «conocimiento, basado en la experiencia, sobre el modo de vida, los aspectos cotidianos, la identidad colectiva, la organización social, las relaciones personales, etc. que se dan en una determinada sociedad» (PCIC, 2008). En concreto, en este apartado se muestra los tipos de creencias y valores culturales que residen en una sociedad, por ejemplo:

las creencias y estereotipos relacionados con conceptos como madrugar, acostarse pronto o trasnochar; la influencia que determinados alimentos o infusiones tienen en el bienestar en general y en la salud; las creencias de que ciertas actitudes respecto a los hábitos y aficiones pertenecen a una determinada edad o de que a algunos deportes solo tienen acceso ciertas clases sociales. Tienen que ver, en definitiva, con las normas y valores morales compartidos sobre los diferentes aspectos de la sociedad y de la cultura. (PCIC, 2008)

En segundo lugar, los *Referentes culturales* responden a las estructuras sociales y los fenómenos culturales que debe aprender el alumnado (PCIC, 2008). También en este bloque se hace referencia a aquellos rituales o hábitos que pueden provocar choques culturales o malentendidos por su grado de implicación intercultural. En tercer y último lugar, las *Habilidades y actitudes interculturales* hacen referencia a aquellos conocimientos propios de una identidad cultural plural. En este ámbito el PCIC busca desarrollar una diversidad cultural en los alumnos basada en la aproximación real de la cultura nueva, en la tolerancia a la ambigüedad y en la empatía hacia las diferencias culturales.

Una vez que los aspectos culturales son definidos y aclarados por el MCER y el PCIC, este estudio tiene en cuenta otras organizaciones para la selección final de los contenidos culturales. Así, en el proceso de la definición de los elementos culturales que se deben enseñar en la clase de ELE, García García (2004) define los componentes que actualmente se relacionan con la enseñanza del componente cultural:

las características medio ambientales, climáticas y atmosféricas, el entorno paisajístico; las condiciones demográficas; los parámetros de conducta asociados con ceremonias, las festividades, las prácticas rituales y las creencias mágico-religiosas; las convenciones sociales (puntualidad, regalos, vestidos, los tabúes relativos al comportamiento en conversaciones, etc.); el nivel de desarrollo social y tecnológico de las diversas sociedades; la familia; las relaciones entre sexos; las estructuras sociales y la relación entre sus miembros; los contactos corporales (saludos, despedidas, ofrecimientos, etc.); los hábitos diarios (comidas, transportes, compras, aficiones y ocio, horas y prácticas de trabajos); la lengua o lenguas y sus literaturas; las tradiciones; la salud y los cuidados corporales; la educación; los gestos y las expresiones faciales; la religión; la vivienda y el hogar; los mitos, los ritos, los cuentos, las creencias, las supersticiones y el humor. (García García, 2004: 1).

Por otro lado, algunos autores elaboran esa selección a través de técnicas de investigación en el aula y tienen como base las opiniones que los estudiantes tienen sobre la cultura. De esta forma, Carcedo (1996) propone una técnica de selección o detección

de los contenidos culturales organizada bajo la información del interés cultural del alumno. En concreto, el proceso de detección se establece en tres fases, los alumnos como informantes, la clase como entorno de campo de trabajo y las respuestas que se obtienen como el corpus para el análisis (Carcedo, 1996:169).

Finalmente, este estudio elabora la selección de los aspectos culturales para los niveles A2 y B1 analizando la información que proporcionan los alumnos participantes a lo largo de la investigación y los contenidos marcados por el PCIC y MCER. De esta manera, los contenidos culturales se organizan en el siguiente orden: la dimensión física y dimensión perceptiva – anímica, la alimentación, el trabajo, el ocio y las actividades artísticas.

En el primer bloque «dimensión física y dimensión perceptiva – anímica» se refiere al aprendizaje de las características físicas de un individuo, así como de los sentimientos, la personalidad y los estados de ánimo. En el segundo bloque «alimentación» se considera aquellos alimentos, recetas y lugares (el restaurante) propios del mundo hispano. En el tercer bloque «trabajo» se plantea el aprendizaje de las profesiones, los lugares, las características de la actividad laboral, así como la búsqueda de empleo. A continuación, en el cuarto bloque «ocio» se considera aquellas actividades ejercidas en el tiempo libre, los espectáculos o juegos de entretenimiento. En quinto y último lugar, el bloque «actividades artísticas» se refiere a los conocimientos acerca de la música, la pintura, la literatura, el cine y el teatro en el mundo hispano.

3.2.3. Técnicas y estrategias de aprendizaje cultural

La innovación que establece el desarrollo de la competencia sociocultural en la enseñanza del español se refleja en la selección de estrategias de aprendizaje para el componente cultural. Las técnicas de enseñanza de la cultura se establecen siguiendo el fin de comunicarse eficazmente en un área de interés cultural. El MCER indica cuatro destrezas y habilidades prácticas para desarrollar el aprendizaje del componente cultural. En primer lugar, las destrezas sociales, como la capacidad de actuar de acuerdo con los tipos de convenciones presentados en 5.1.1.2 y de comportarse de la forma esperada, siempre que los foráneos, y en especial los extranjeros, lo consideren apropiado. En segundo lugar, las destrezas de la vida, como la capacidad de llevar a cabo con eficacia las acciones rutinarias que se requieren en la vida diaria (bañarse, vestirse, pasear, cocinar, comer, etc.), el mantenimiento y la reparación de los aparatos de la casa; etc. En tercer lugar, las destrezas profesionales, como la capacidad de realizar acciones

especializadas (mentales y físicas) que se necesitan para realizar los deberes del autoempleo. Y, en cuarto lugar, las destrezas de ocio, como la capacidad de realizar con eficacia las acciones necesarias para las actividades de ocio; por ejemplo, artes (pintura, escultura); trabajos manuales (hacer punto, bordado, carpintería); deportes (juegos de equipo, escalada, natación) o aficiones (fotografía, jardinería). (MCER, 2002: 102).

Para cada una de las destrezas del componente cultural algunos autores como Abad y Bandín (2002) proponen diferentes técnicas para su aprendizaje mediante la discusión sobre un tema, la resolución de problemas, la asociación de ideas, el juego de rol, la jerarquía de valores y la comparación y contraste. En este estudio se proponen una serie de técnicas y estrategias de aprendizaje siguiendo las pautas marcadas por el MCER y el PCIC junto con el perfil heterogéneo del estudiante de español en línea que se define en el capítulo V de la tesis. De esta manera se ilustra en la siguiente tabla aquellas estrategias para la comprensión y adquisición de la competencia sociocultural en los niveles A2 y B1 en un contexto electrónico.

Asociaciones culturales	Actividades de conocimientos previos culturales para relacionar las semejanzas o diferencias entre ambas culturas del alumno y del docente.
Resolución de problemas	Propuesta de actividades de resolución de problemas donde la comprensión de cada uno de los aspectos culturales son pistas para solventar la situación.
Representación mental e interpretación visual	Presentación, retención y comprensión mental del componente cultural para posteriormente interpretarlo visualmente a través de dibujos, imágenes, vídeos, etc.

Tabla N° 15. Técnicas y estrategias de aprendizaje del componente cultural en niveles A2-B1 en un contexto en línea.

Finalmente, la planificación y selección de las técnicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje del componente cultural manifiestan la relación entre la lengua y la cultura. Las actividades que se establecen para la adquisición cultural implican la asociación con otras ideas, habilidades y aspectos de la lengua. La interpretación y comprensión cultural en la L2 posiciona al aprendiente como hablante intercultural y agente social, que valora más allá su aprendizaje en la comunidad de habla.

3.3. El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas

En este capítulo se establece una exposición teórica sobre la presencia del componente léxico y del componente cultural en uno de los documentos de referencia

más conocidos y valorados en el campo de la enseñanza de ELE, el *Marco Común Europeo de Referencia*. Este documento es una de las bases para la selección y planificación de los contenidos teóricos de este estudio, y para ello se toma en consideración el análisis de Fernández Montoro (2015). En este apartado se indica la relevancia teórica-práctica que presenta para la investigación en el nivel inicial (A2) e intermedio (B1) dentro de la modalidad virtual de enseñanza-aprendizaje y para la propuesta didáctica final.

El *Marco Común de Referencia* es un documento que comprende la lengua como una oportunidad de comunicación, donde actúan diferentes habilidades y conocimientos personales de cada estudiante. De esta forma, se concibe la competencia comunicativa en competencias separadas y clasificadas que ayudan en gran medida en «en el desarrollo de la personalidad única de cada individuo» (MCER, 2002: 1) y en el proceso de enseñanza-aprendizaje del docente. El interés por la interacción se observa en la metodología que se fundamenta tanto el enfoque comunicativo como el enfoque plurilingüe donde «las lenguas se relacionan entre sí e interactúan» (MCER, 2002: 4). Esta visión de la lengua y del aprendizaje en la planificación de un curso da la oportunidad al alumnado de expresarse utilizando los conocimientos que tenga de varios idiomas con el fin de comunicarse. Cabe resaltar que el enfoque plurilingüe definido por el MCER promueve en la modalidad virtual de enseñanza el uso de recursos paralingüísticos (gestos, mímica) cuando el hablante desconoce o no tiene suficiente información lingüística. Como se analiza en capítulos posteriores, la comunicación no verbal es un recurso rentable en la enseñanza en línea y las pautas de este documento son útiles para trabajar los gestos en el aula virtual. Todo ello ofrece una visión abierta del aprendizaje de las lenguas, donde el estudiante adquiere un amplio abanico de competencias, destrezas y habilidades tanto lingüísticas como no lingüísticas.

En términos de adaptación, el MCER plantea una planificación de la lengua y del aprendizaje que tiene sentido integrador en la enseñanza de lenguas virtual. Las funciones que proyecta este documento responden a criterios y objetivos de la modalidad en línea, como despertar en el alumno la conciencia sobre su propio aprendizaje, el establecimiento de objetivos realistas por parte del alumno, la selección y la planificación de materiales y la autoevaluación. La capacidad integradora que desarrolla el MCER a lo largo de la planificación de un curso de lenguas, ayuda a la descripción de los criterios de la lengua en la modalidad virtual de enseñanza. En este sentido, este documento de referencia es importante para el docente en línea en función de la identificación de las necesidades, la

determinación de los objetivos y los contenidos, el establecimiento del método de enseñanza-aprendizaje, la selección y el diseño del material y la evaluación.

En relación con lo anterior, este documento se concibe desde un enfoque comunicativo, plurilingüe e integrador. Esta visión es compatible con la modalidad virtual de enseñanza aprendizaje, y en los diferentes elementos de la lengua, en nuestro caso el componente léxico y cultural, se define por un enfoque flexible y abierto a diferentes sistemas, recursos, teorías y métodos de enseñanza y aprendizaje. Este documento se adapta a distintas situaciones de aprendizaje y enseñanza, en las que se encuentra la realidad de la modalidad virtual. Además, este modelo tiene en consideración la variedad de medios de aprendizaje y por esta razón se caracteriza por ser un documento actual y dinámico.

Otro punto importante de la cuestión consiste en una visión de la lengua diferente a las anteriores por parte del *Marco Común de Referencia*. En este momento adopta un enfoque orientado a la acción que define a los aprendices de la lengua como agentes de una sociedad que desarrollan tareas en un contexto y bajo unas circunstancias concretas. En este enfoque «el uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas» (MCER, 2002:9). La finalidad de este enfoque responde a una parte de la realidad de la modalidad en línea, donde los aprendientes logran tareas como personas y agentes sociales que participan en una clase virtual para enriquecer sus competencias comunicativas y, finalmente actuar en sociedad.

En otro sentido, el *Marco Común de Referencia* incluye una dimensión pedagógica y un uso de la lengua que se adapta a la modalidad de enseñanza virtual, donde considera el ritmo del aprendizaje del alumnado, los factores individuales, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, la flexibilidad para abordar una tarea, el entorno, y todo ello son una fuente de valor para la organización didáctica en línea. El docente virtual encuentra en este documento de referencia la orientación suficiente para establecer escalas de dominio de la lengua y controlar el nivel del alumno en aspectos como el alcance, la corrección, el control, la autoevaluación, entre otros factores. De esta forma, para este estudio las escalas de niveles de dominio y los descriptores de las competencias de la lengua son un modelo de gran valor didáctico-práctico. Este documento no solamente es útil en la autoevaluación y medición del nivel de adquisición del alumnado sino también en la presentación del contenido desde un enfoque orientado a la acción.

En resumen, este documento de referencia presta atención al uso de la lengua en contexto, la participación del alumno como agente social y personal de su aprendizaje, y la visión de la comunicación como elemento integrador en una comunidad de habla. En este apartado se analiza brevemente el Marco Común de Referencia como un documento orientativo para el aula de español, especialmente en un contexto virtual. Se observa el carácter abierto, comunicativo y dinámico que permite adaptarse a la modalidad de enseñanza en línea. La realidad de la modalidad virtual encuentra en este documento un apoyo teórico-práctico gracias a su carácter integrador.

3.3.1. El componente léxico en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas

En este apartado se analiza el concepto de competencia léxica en el *Marco Común Europeo de Referencia*, desde la perspectiva teórico-práctica del presente estudio. En este sentido la atención se centra en los niveles A2 y B1, pero antes es necesario explicar el concepto de léxico en el documento. En el *Marco Común Europeo de Referencia* la competencia léxica se considera parte integradora de la competencia comunicativa, de donde deriva la competencia lingüística de todo hablante de una lengua. El marco de referencia comprende la competencia léxica como aquel «conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxico y elementos gramaticales» (MCER, 2002: 108). En este punto se expone la idea principal del capítulo, que explica el carácter integrador del MCER y se puede observar en la vinculación del léxico con las demás competencias.

La relación entre las diferentes competencias de la lengua se desarrolla en el apartado 2.1.1. del MCER las *competencias generales del individuo*. Aquí se definen los conocimientos necesarios para ser hablante de una comunidad lingüística. En concreto, estas competencias se organizan en tres niveles de destrezas, saberes y comportamientos. A continuación, se analiza brevemente cada uno de los niveles, pero no es el objetivo de esta investigación profundizar en ello, sino dirigir la mirada en la competencia léxica.

COMPETENCIAS GENERALES DEL ALUMNO		
Saber		
Conocimiento del mundo (Lugares, instituciones, personas, objetivos, acontecimientos, etc.)	Conocimiento sociocultural (relaciones personales, vida diaria, lenguaje corporal, convenciones sociales, etc.)	Consciencia intercultural (mundo de origen y mundo de la comunidad objeto de estudio.)

Saber hacer					
Destrezas y habilidades prácticas (destrezas sociales, de la vida, profesionales y de ocio.)			Destrezas y habilidades interculturales (sensibilidad cultural, capacidad de intermediario cultural, superación estereotipada, etc.)		
Saber ser					
Actitud (apertura y voluntad al aprendizaje)	Motivación (intrínseca – extrínseca)	Valores (éticos-morales)	Creencias (ideológicas, religiosas)	Estilo cognitivo (analítico, holístico)	Factores de personalidad (actividad-pasividad)
Saber aprender					
Sistema de la lengua y la comunicación (sensibilidad hacia la lengua y su uso)	Destrezas fonéticas generales (reflexión sobre la capacidad de pronunciación)	Destrezas de estudio (estrategias y técnicas de aprendizaje)	Destrezas de descubrimiento y análisis (capacidad de adaptación y comprensión)		

Tabla N° 16. Competencias generales del alumno en el MCER.

En cuanto a las competencias generales del individuo o del alumno, como se observa en la tabla N° 16, se dividen en cuatro niveles: *saber o los conocimientos declarativos* que surgen de la experiencia y del aprendizaje académico. En segundo lugar, *las destrezas y habilidades o saber hacer*, hacen referencia a la capacidad y conocimiento que se adquiere en la experiencia. En tercer lugar, *la competencia existencial o saber ser* depende de los diferentes factores del individuo en función de su actitud, motivación, valor personal, creencia, estilo cognitivo y personalidad. Cada uno de estos factores describen el estilo de aprendizaje del alumno y en algunos casos, la competencia existencial mantiene una relación con la expresión cultural del individuo. En último lugar, *la capacidad de aprender o saber aprender* hace referencia «la predisposición o la habilidad para descubrir lo que es diferente, ya sea otra lengua, otra cultura, otras personas o nuevas áreas de conocimiento». Según el perfil del alumno, la capacidad de aprender es diferente y por esta razón es una dimensión compleja de definir. Pero por esta dificultad es importante conocer y que el individuo comprenda los diferentes usos y aplicaciones de destrezas y de habilidades en el aprendizaje de lenguas.

En lo referente a la competencia comunicativa, comprende tres niveles en función de la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia pragmática. En concreto, la competencia lingüística incluye los conocimientos y las destrezas léxicas, junto a otras dimensiones de la lengua como las fonológicas o las

semánticas. La competencia lingüística se define como aquella información y conocimiento necesaria a partir de la cual se pueden formular mensajes bien formados y significativos (MCER, 2002). Para alcanzar el desarrollo y la capacidad lingüística se distinguen seis subcompetencias dentro de la competencia lingüística: léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica. En el siguiente cuadro se expone las diferentes competencias que comprenden y definen la competencia comunicativa.

COMPETENCIAS COMUNICATIVA	
Competencia lingüística	
Léxica Gramática Fonológica	Semántica Ortográfica Ortoépica
Competencia sociolingüística	
Normas de cortesía Diferencias de registro Dialecto y acento	Marcadores lingüísticos Expresiones de sabiduría popular
Competencia pragmática	
Discursiva	Funcional

Tabla N° 17. La competencia comunicativa en el MCER.

Desde el principio el documento establece cierta relación entre la competencia lingüística y el componente léxico. Este elemento posee un nivel de importancia para el desarrollo de la competencia lingüística en función de la precisión del vocabulario y la organización cognitiva en el almacenamiento de los elementos léxicos del individuo. Es decir, las redes asociativas que desarrolla el hablante en un elemento léxico y su accesibilidad se consideran notablemente en el MCER para la comprensión de la competencia lingüística.

En este sentido, la competencia lingüística desarrolla capacidades y destrezas según los descriptores marcados para los niveles de la lengua (umbral, intermedio y avanzado). En esta investigación los niveles analizados para el componente léxico corresponden al nivel umbral (A2) y al nivel intermedio (B1). El documento de referencia establece para ambos niveles una serie de habilidades y recursos lingüísticos que se toman en consideración durante todo el estudio.

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA GENERAL	
NIVEL A2	Tiene un repertorio de elementos lingüísticos básicos que le permite abordar situaciones cotidianas de contenido predecible, aunque generalmente tiene que adaptar el mensaje y buscar palabras.

	<p>Produce expresiones breves y habituales con el fin de satisfacer necesidades sencillas y concretas: datos personales, acciones habituales, carencias y necesidades, demandas de información.</p> <p>Utiliza estructuras sintácticas básicas y se comunica mediante frases, grupos de palabras y fórmulas memorizadas al referirse a sí mismo y a otras personas, a lo que hace, a los lugares, a las posesiones, etc.</p> <p>Tiene un repertorio limitado de frases cortas memorizadas que incluye situaciones predecibles de supervivencia; suelen incurrir en malentendidos e interrupciones si se trata de una situación de comunicación poco frecuente.</p>
NIVEL B1	<p>Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para describir situaciones impredecibles, para explicar los puntos principales de una idea o un problema con razonable precisión y para expresar pensamientos sobre temas abstractos o culturales tales como la música y las películas.</p>
	<p>Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para desenvolverse y suficiente vocabulario para expresarse con algunas dudas y circunloquios sobre temas como la familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad, pero las limitaciones léxicas provocan repeticiones e incluso, a veces, dificultades en la formulación.</p>

Tabla N° 18. La competencia lingüística general para los niveles A2 y B1 según el MCER.

En la tabla N° 18 se puede observar que en el nivel umbral el individuo tiene un repertorio lingüístico básico pero que cubre las necesidades comunicativas correspondientes a su nivel. El componente léxico se organiza en grupos de palabras y fórmulas memorizadas, donde se puede apreciar las estrategias de selección léxica común para el nivel umbral: la memorización y los campos semánticos. Sin embargo, el hablante del nivel intermedio tiene un repertorio mayor de vocabulario, pero con limitaciones léxicas que justifican su situación lingüística. En este descriptor no se hace referencia a un tipo de selección léxica sino de los temas de interés y por tanto repertorio de palabras de un tema como la familia, el trabajo, la música, entre otros.

Avanzando en el análisis de la competencia léxica, el *marco de referencia* señala que es aquel «conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo» (MCER, 2002:108) compuesta tanto de elementos léxicos como de elementos gramaticales. Esta concepción del componente léxico aporta orientación teórica a la investigación para la aplicación práctica tanto en las clases en línea como en el diseño de materiales virtuales. En la competencia léxica establece, por un lado, las expresiones hechas y, por otro lado, la polisemia. El primer grupo corresponde a las expresiones hechas, que se subdivide en cinco grupos organizados en:

- a. Fórmulas fijas, que comprenden los exponentes directos de funciones comunicativas; los refranes, proverbios; y los arcaísmos residuales.
- b. Modismos, que comprenden las metáforas lexicalizadas, semánticamente opacas; y los intensificadores, ponderativos o epítetos.
- c. Estructuras fijas, aprendidas y utilizadas como conjuntos no analizados, en los que se insertan palabras o frases para formar oraciones con sentido.
- d. Otras frases hechas, como; los verbos con régimen preposicional y las locuciones prepositivas.

El segundo grupo, que hace referencia a la polisemia, presenta varios sentidos, por una parte, las clases abiertas de palabras (adjetivo, verbo, adverbio, sustantivo) que puede incluir conjuntos léxicos cerrados (días de la semana, pesos, medidas, etc.). Y, otra parte, los conjuntos léxicos con fines gramaticales y semánticos, donde pertenecen los elementos gramaticales como, por ejemplo, los artículos, los cuantificadores, los demostrativos, los pronombres personales, los pronombres relativos y adverbios interrogativos, los posesivos, las preposiciones, los verbos auxiliares y las conjunciones.

En la siguiente tabla se expone una visión esquematizada de los componentes que definen la competencia léxica según el documento de referencia, el MCER:

COMPETENCIA LÉXICA	
EXPRESIONES HECHAS	
Fórmulas fijas	Modismos
Estructuras fijas	Otras frases hechas
POLISEMIA	
Clases abiertas de palabras (sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio)	Conjuntos léxicos cerrados (elementos gramaticales)
ELEMENTOS GRAMATICALES	
Artículos	Demostrativos
Pronombres personales	Posesivos
Pronombres relativos y adverbios interrogativos	Conjunciones
Cuantificadores	Verbos auxiliares
Preposiciones	

Tabla N° 19. La competencia léxica en el MCER.

Sin embargo, esta división de la competencia léxica referente a dos tipos de componentes distintos, las expresiones hechas y las palabras gramaticales le resulta

incompleta a autores como Baralo (2005). En el MCER «las palabras con significado referencial [...] se excluyen, de manera infundada, de la competencia léxica» (Baralo, 2005: 31). Además, los lexemas se excluyen del léxico para incluir los morfemas en el léxico, es decir, en el apartado del léxico se introducen «las palabras que constituyen clases cerradas y que sólo codifican significados gramaticales» (Baralo, 2005: 31).

En otro sentido, el componente léxico no solamente aparece descrito propiamente en la competencia léxica, sino que también está presente en la competencia semántica bajo el nombre de *semántica léxica*. La semántica léxica pertenece a uno de los tres tipos de relación semántica (léxica, gramatical y pragmática) que desarrolla el alumno. Este apartado incluye información a nuestro estudio sobre relaciones semánticas como la sinonimia, la antonimia, la hiperonimia, entre otras. En el caso del léxico y el significado de las palabras, la semántica se dedica a la relación de las palabras con el contexto general; y las relaciones semánticas.

En cuanto a las palabras en relación con el contexto general indica la estrecha vinculación existente entre el conocimiento del hablante acerca de la cultura, la tradición o el mundo. Estos conocimientos influyen en el proceso de aprendizaje del alumnado y la interpretación que realizan de conceptos conocidos o desconocidos. En lo referente a las relaciones semánticas, se establecen redes asociativas mediante estrategias de oposición, relación, igualdad, etc. Como indica Baralo (2005) en sus investigaciones sobre la competencia léxica en el MCER:

las redes semánticas entre las palabras son construcciones cognitivas que tienen lugar en el lexicon de todo hablante, dentro de su competencia plurilingüística, por lo que constituyen una motivación y una gran facilitación del aprendizaje léxico, tanto para el reconocimiento de una palabra en el input al que está expuesto, como para su recuperación en una situación de producción lingüística, output. (Baralo, 2005: 43)

La adquisición del léxico en este estudio tiene en consideración tanto las redes semánticas como las relaciones culturales que existen en algunas unidades léxicas. Parte de la carga cultural que contienen ciertas palabras se describe en la competencia sociolingüística. En este sentido se hace referencia al componente léxico desde el apartado 5.2.2.3. *las expresiones de sabiduría popular*. Estas expresiones fijas tienen importancia por el nivel alto cultural que subyace en sus elementos, como son los refranes, los modismos, las expresiones de creencias, los eslóganes, las tarjetas de lugares de trabajo, entre otros.

Ahora bien, el desarrollo de la competencia léxica y la correcta adquisición de cada una de las dimensiones mencionadas anteriormente necesitan ser estructurados en escalas de gradación y de medición de conocimiento léxico. Los descriptores que

establece el MCER se organiza en función del nivel de riqueza de vocabulario, de dominio léxico y de alcance del uso de la lengua hablada. Cada uno de ellos es fundamental para constituir la información léxica que se proyecta en la propuesta didáctica final de la presente investigación.

En cuanto a los descriptores, este capítulo se centra en lo referente al nivel inicial (A2) e intermedio (B1) para el análisis del estudio. En primer lugar, la escala que mide la riqueza de vocabulario del individuo en el nivel A2 describe un repertorio léxico que se caracteriza por ser básico pero que cubre las necesidades comunicativas habituales del nivel umbral. La escala del nivel B1 es más rica en cuanto a temas que no son solamente de supervivencia comunicativa, sino que también habla de sus aficiones.

Riqueza de vocabulario		
A2		B1
Tiene suficiente vocabulario para desenvolverse en actividades habituales y en transacciones cotidianas que comprenden situaciones y temas conocidos.	Tiene suficiente vocabulario para expresar necesidades comunicativas básicas. Tiene suficiente vocabulario para satisfacer necesidades sencillas de supervivencia.	Tiene suficiente vocabulario para expresarse con algún circunloquio sobre la mayoría de los temas pertinentes para su vida diaria, como, por ejemplo, familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad.

Tabla N° 20. La riqueza de vocabulario en los niveles A2 y B1 según el PCIC.

En lo referente al dominio del vocabulario, el nivel A2 se centra en las necesidades comunicativas básicas del día a día y las limitaciones léxicas se superan lentamente para un hablante cuyo repertorio es bajo. Por otra parte, el nivel B1 presenta un mayor dominio del vocabulario, aunque en situaciones de cierta complejidad comunicativa se observan limitaciones o errores.

Dominio del vocabulario	
A2	B1
Domina un limitado repertorio relativo a necesidades concretas y cotidianas.	Manifiesta un buen dominio del vocabulario elemental, pero todavía comete errores importantes cuando expresa pensamientos más complejos, o cuando aborda temas y situaciones poco frecuentes.

Tabla N° 21. El dominio del vocabulario en los niveles A2 y B1 en el PCIC.

La escala de nivel de alcance en el uso de la lengua define plantea la situación comunicativa en ambos niveles. Por un lado, el hablante de un nivel A2 se expresa con

palabras memorizadas en situaciones comunicativas básicas y cotidianas. Y, por otro lado, el hablante de un nivel B1 se expresa mediante un repertorio léxico amplio y adecuado a más de una situación, pero con algunas limitaciones.

Nivel de alcance en el uso de la lengua hablada	
A2	B1
Utiliza estructuras compuestas por oraciones básicas con expresiones, grupos de unas pocas palabras y fórmulas memorizadas, con el fin de comunicar una información limitada en situaciones sencillas y cotidianas.	Tiene un repertorio lingüístico lo bastante amplio como para desenvolverse y un vocabulario adecuado para expresarse, aunque dubitativamente y con circunloquios, sobre temas tales como su familia, sus aficiones e intereses, su trabajo, sus viajes y acontecimientos actuales.

Tabla N° 22. El nivel de alcance en el uso de la lengua hablada para los niveles A2 y B1 según el PCIC y el MCER.

Con todo lo anterior, se necesita la definición de las estrategias y las técnicas que faciliten el aprendizaje del vocabulario del alumno. El documento de referencia propone diferentes formas con las que se espera desarrollar la competencia léxica. Como, por ejemplo, la explicación de palabras con ayuda visual (imágenes o lenguaje no verbal), el léxico en contexto, la memorización de listas de palabras, la creación de mapas semánticos, entre otras estrategias. En el caso de la presente investigación se tiene en consideración los criterios para la selección y orientación léxica en la organización didáctica del contenido léxico. Los principios que establece el documento de referencia se dividen en cuatro, donde el primero se basa en la selección de palabras y frases clave según dos pautas. Por un lado, la organización en áreas temáticas adecuadas a las necesidades comunicativas del alumnado. Y, por otro lado, la elección de unidades léxicas que contengan valores y creencias culturales compartidos y relevantes para el aprendizaje. El segundo, se fundamenta en la selección de las palabras más frecuentes según principios léxico-estadísticos para áreas temáticas delimitadas. El tercer principio se refiere a la selección de textos orales y escritos (auténticos) con el fin de enseñar todas las palabras que contengan. Y el cuarto criterio se basa en la selección natural sin una planificación previa, sino que se desarrolle según las tareas comunicativas del alumnado.

En resumen, este apartado describe la posición del componente léxico en uno de los documentos de referencia relevantes en la enseñanza de lenguas, como es el *Marco Común Europeo de Referencia*. Este documento comprende el componente léxico como parte integradora de la competencia lingüística y a su vez, como subcompetencia de la

competencia comunicativa. En la descripción que se realiza en este capítulo se atiende no solamente a las dimensiones propias de la competencia léxica sino también de los valores léxicos presentes en otras competencias como la semántica o la sociolingüística. Finalmente, la comprensión del componente léxico en el MCER se plantea desde la valoración del conjunto de la obra como un documento flexible e integrador para los niveles de la lengua de la presente investigación y los criterios y descriptores léxicos adaptables a la modalidad de enseñanza virtual.

3.3.2. El componente cultural en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas

En este apartado se aproxima el concepto de cultura del *Marco Común de Referencia*, luego se centra la atención en los niveles A2 y B1 y la rentabilidad que presenta en la modalidad virtual de enseñanza. Pero antes es necesario describir el componente cultural que desarrolla el *Marco Común Europeo de Referencia* desde una perspectiva comunicativa e intercultural del lenguaje. El documento de referencia propone un enfoque intercultural, donde uno de los objetivos principales es el desarrollo de la personalidad y el sentimiento de identidad del individuo. En este sentido, el enfoque integra los ámbitos de la lengua y de la cultura en respuesta a la experiencia enriquecedora que supone aprender una lengua.

Anteriormente, en el apartado correspondiente al componente léxico, se indica el valor del enfoque plurilingüe en la planificación y descripción de los contenidos de la obra. Este enfoque se organiza bajo el contexto pluricultural, donde las distintas culturas interactúan y enriquecen al alumno en todos los sentidos. La importancia de la competencia cultural reside en que «la lengua no es solo un aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales» (MCER, 2002: 6). De esta manera es importante que el individuo alcance un nivel de la competencia cultural que permita comprender, comparar e interactuar diferentes culturas en un contexto donde conviven la competencia intercultural y la plurilingüe. El objetivo último del MCER (2002) es que:

el alumno no adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas y que no se relacionan, sino que se convierte en plurilingüe y desarrolla una interculturalidad. Las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales. Permiten que el individuo desarrolle una personalidad más rica y compleja [...] capacitan también a los alumnos para mediar, a través de la interpretación y de la traducción, entre hablantes que no pueden comunicarse de forma directa en las dos lenguas implicadas [...]. MCER (2002: 47)

El documento intenta que el estudiante se enriquezca en una comunicación intercultural, en la que desarrolla destrezas y competencias tanto lingüísticas como culturales de las dos lenguas. En lo referente a *las competencias generales del individuo*, el componente cultural está presente en el apartado denominado *el conocimiento sociocultural*. Las competencias generales se organizan en cuatro conocimientos: *saber, saber ser, saber hacer, saber aprender*. En el primer nivel, *el conocimiento declarativo o saber* comprende el conocimiento sociocultural. Este conocimiento gira en torno a la información sobre la sociedad y la cultura de una comunidad de habla. Pero su conocimiento o más bien su correcta comprensión es importante porque se encuentra «en su experiencia previa, y puede que esté distorsionado por los estereotipos» (MCER, 2002: 100).

Los conocimientos socioculturales que según el MCER un individuo tiene que conocer (en una sociedad europea) se desarrollan en siete niveles generales de la cultura y de la sociedad, que son la vida diaria (comida y bebida, días festivos, etc.); las condiciones de vida (niveles de vida, condiciones de la vivienda, etc.); las relaciones personales (estructuras y relaciones familiares, etc.); los valores, las creencias y las actitudes (clase social, historia, política, etc.); el lenguaje corporal (gestos, convenciones, etc.); las convenciones sociales (puntualidad, regalos, etc.); y el comportamiento ritual (nacimiento, matrimonio, muerte, etc.). En cada una de ellas se establecen saberes propios de cada grupo o nivel cultural, que orientan al profesorado en la estructuración didáctica de los temas en clase.

Los alumnos de español, teniendo en cuenta los saberes anteriores, deben tener presente el conocimiento del mundo que tienen preestablecido para posteriormente aprender y comprender la nueva información del mundo sobre el país en que se habla la lengua que están adquiriendo. En este sentido, el MCER presenta las diferentes características de una sociedad europea para proponer siete conocimientos o saberes generales culturales. Cada uno de estos conocimientos se resumen en la siguiente imagen que intenta poner en relación estos conocimientos declarativos con las destrezas y las habilidades culturales:



Figura N° 12. Los elementos que definen el conocimiento sociocultural en ELE.

Cabe destacar que cuando se alcanza el conocimiento sociocultural entre el mundo de origen y el mundo de la comunidad de habla se produce la consciencia intercultural (apartado 5.1.1.3. del MCER). El conocimiento de la consciencia intercultural «supone una toma de consciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo, en forma de estereotipos nacionales» (MCER; 2002:101). La comprensión intercultural del individuo entre las dos comunidades de habla mantiene una estrecha relación con las *destrezas y las habilidades o saber hacer*. La segunda competencia general o saber hacer plantea cuatro tipos de destrezas en función con la sociedad y la cultura de la comunidad de habla: las destrezas sociales, que hace referencia a la capacidad de comportarse de la forma esperada en los extranjeros. Las destrezas de la vida, que incluye la capacidad de realizar acciones rutinarias de la vida diaria (bañarse, vestirse, comer, etc.). Las destrezas profesionales, que explica la capacidad de realizar acciones para alcanzar los deberes del empleo. Y, las destrezas de ocio, que es la capacidad de llevar a cabo acciones necesarias para las actividades de ocio (pintura, fotografía, natación, etc.).

En el proceso de adquisición del componente cultural, el alumno no solamente necesita las destrezas y las habilidades prácticas sino también el conocimiento de *las destrezas y las habilidades interculturales*. Por un lado, estos saberes permiten la capacidad de relacionar la cultura de origen y la cultura extranjera. Y, por otro lado, la sensibilidad cultural y la capacidad de ser intermediario cultural que le ayuda a superar relaciones estereotipadas. En resumen, el componente cultural se encuentra en un proceso de comprensión y relación de las características de las culturas propia y extranjera que

solamente se llevará a cabo con ciertas habilidades interculturales. Las destrezas interculturales ofrecen distintas posibilidades al alumno para no caer en el estereotipo negativo y formarse como intermediario cultural.

En la modalidad virtual estas destrezas y habilidades interculturales se consiguen teniendo como base este documento, que sirve como modelo orientativo para ser intermediario cultural. Y, también se encuentra en la selección de herramientas que se adapten tanto al entorno en línea como al alumnado para favorecer la comprensión de las culturas. De esta forma, el modelo de referencia aporta los conocimientos suficientes para reforzar en la práctica la experiencia intercultural del docente y los estudiantes en un contexto virtual de enseñanza-aprendizaje.

En otro sentido, cabe resaltar un tema importante durante el aprendizaje que consiste en el tratamiento de los factores individuales del alumnado. Es fundamental trabajar este aspecto con los estudiantes y también en la modalidad virtual. En cierta medida, el MCER orienta como llevar a cabo este tema y adaptarlo como profesores en el contexto en línea. El aprendizaje de una lengua implica múltiples elementos que no solamente afectan al nivel intelectual y estratégico del componente cultural del alumno. Los factores individuales del individuo como son la personalidad, la actitud, la motivación, el estilo cognitivo, etc.; comprenden una parte importante en la creación de la idea de cultura del alumno y también de su identidad personal en una comunidad nueva. En este sentido, el MCER propone seis factores en el apartado de *las competencias existenciales o saber ser*: las actitudes (grado de apertura y perspectiva cultural), las motivaciones (intrínsecas, extrínsecas, instrumentales, etc.), los valores (éticos, morales, etc.), las creencias (religiosas, filosóficas, etc.), los estilos cognitivos (convergente, holístico, analítico, etc.) y los factores de personalidad (actividad, autocontrol, rigidez, etc.).

En lo referente a *las competencias comunicativas de la lengua*, hay que recordar que la competencia comunicativa comprende tres competencias: la lingüística, la sociolingüística y la pragmática. El MCER cuando se refiere a competencias o conocimientos culturales lo sitúa en la competencia sociolingüística. Esta competencia comprende las condiciones socioculturales del uso de la lengua, y la sensibilidad a las convenciones sociales entre representantes de distintas culturales; como, por ejemplo, las normas de cortesía. En concreto la competencia sociolingüística aborda el uso de la lengua en función de: los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de

cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento.

En este sentido, la adquisición del componente cultural toma relevancia en la competencia sociolingüística en las variaciones de una cultura a otra, por ejemplo, en la comprensión de los marcadores lingüísticos de relaciones sociales y las normas de cortesía. El alumno aprende que según las distintas lenguas y culturas varía el uso y la elección del saludo (presentaciones y despedidas) o las formas de tratamiento (formas, informal, insulto ritual, etc.). Pero de todos los elementos de la competencia sociolingüística con mayor carga cultural es el referente a las expresiones de sabiduría popular. Estas fórmulas fijas contienen conocimientos significativos de la cultura popular y comprenden cuatro tipos de expresiones que se representan en la siguiente imagen:

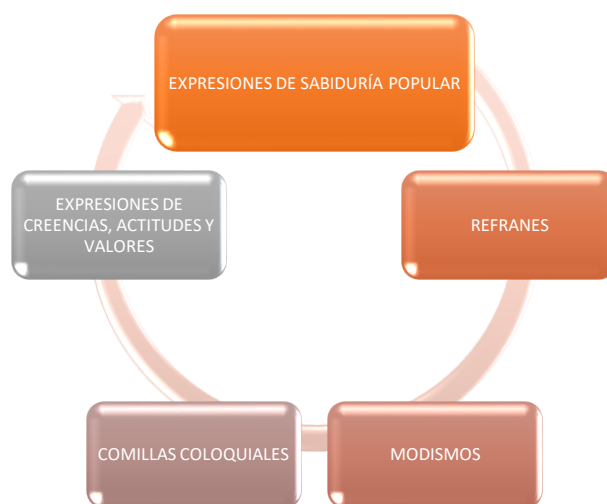


Figura Nº 13. Los componentes culturales que forman las expresiones o fórmulas fijas.

Además de las expresiones o fórmulas fijas que contienen una carga alta cultural y, a la vez léxica. En el apartado 4.4.5. referente a la *comunicación no verbal*, y en concreto el 4.4.5.2. a *las acciones paralingüísticas*, el *Marco de referencia* plantea las diferencias de gestos y acciones convencionales que pueden variar según una cultura u otra. Especialmente, el uso del lenguaje no verbal es un factor importante que está presente en las clases virtuales de español, y que se analiza en el capítulo correspondiente al *Marco Empírico*. Para la presente investigación se consulta las siguientes acciones paralingüísticas que se hacen en Europa y pueden no realizarse en otros países de la misma forma:

- Gestos; el puño apretado para indicar protesta.
- Expresiones faciales; fruncir el ceño.

- Posturas; sentarse inclinado hacia delante para expresar interés entusiasta.
- Contacto visual; un guiño de complicidad.
- Contacto corporal; un apretón de manos.
- Proxémica; permanecer cerca o alejado.

El lenguaje no verbal implica conocimientos de la cultura nueva y un nivel de comprensión del alumno para evitar malentendidos culturales y situaciones comunicativas (en este caso no verbales) incómodas por el desconocimiento o el mal uso de un gesto. Por esta razón, en este estudio se refleja la importancia de la enseñanza de los gestos en el aula virtual, como un elemento importante en la interacción oral entre profesor y alumnado.

En resumen, el concepto de cultura en el MCER aparece como un componente en relación con la competencia lingüística y la competencia sociolingüística. Durante la adquisición del componente cultura se implican otros elementos de la lengua y esto muestra la implicación de la cultura en la enseñanza-aprendizaje. En otras palabras, el aprendizaje del componente cultural se establece en relación con otros componentes de la lengua y no de manera aislada. Una de las razones por las que se desarrolla en contexto con las demás competencias es por evitar malentendidos culturales y alejarse del estereotipo negativo.

Finalmente, el MCER se define como una obra de referencia para el español donde el papel de la cultura es importante ya que el hablante de una comunidad debe tener cierto nivel de saberes y conocimientos de su lengua y su cultura. Este documento aporta una serie de orientaciones, estrategias y adaptaciones que responden al contexto virtual de enseñanza. En el proceso de descripción de los objetivos, los contenidos y las competencias de la lengua, el MCER mantiene una vinculación directa entre cultura y las competencias generales y factores individuales del alumnado. Este compromiso de alcanzar una adquisición de la lengua por niveles, especialmente para este estudio el nivel A2 y B1, permite una orientación flexible y responsable de la enseñanza del componente cultural en el contexto virtual. Por último, cabe destacar que en el MCER el componente cultural refleja el proceso de actualización que sucede con posterioridad en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, donde el componente cultural se define en un único inventario y no como un punto de unión entre competencias (como es el caso del MCER).

3.4. El Plan Curricular del Instituto Cervantes

En la presente investigación se analiza desde una perspectiva teórica-práctica otro de los documentos de referencia para la enseñanza del español como lengua extranjera, y se describe tanto el potencial como la adaptación que puede ofrecer en el contexto virtual de enseñanza-aprendizaje. A continuación, se realiza una aproximación teórica de la obra que explique la rentabilidad que tiene su uso en el aula virtual de español.

En el campo de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación del español como lengua extranjera la confección del *Plan curricular de Instituto Cervantes* es una obra de gran valor y de obligada consulta tanto para docentes como para alumnos. A principios de los años 90 se estableció en la red de centros el *Plan Curricular* y su aportación es de incontable valor en los avances en el campo de la enseñanza de lenguas. Según el propio documento de referencia, las aportaciones que realiza en el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas residen en que «el Plan curricular constituye, por tanto, el primer nivel de concreción del currículo, esto es, la base común de aplicación general que garantiza la consistencia y la coherencia de la actividad académica de los centros del Instituto en su conjunto» (PCIC).

En cuanto a la organización de la obra se divide en tres niveles de referencia para el español (A1-A2, B1-B2 y C1-C2) según lo establecido en el *Marco Común Europeo de Referencia*. El PCIC mantiene una estrecha relación con el MCER en cuanto al desarrollo de las competencias y especificaciones de los objetivos de aprendizaje en los distintos niveles, pero existen diferencias en los niveles de referencia para el español. En el PCIC se puede observar una versión actualizada y enfocada al objeto de enseñanza-aprendizaje, además el desarrollo de las especificaciones de los inventarios se parte del español peninsular central-septentrional y se incluyen especificaciones sobre otras variedades del español. Es hecho aporta información para uno de los aportados del estudio que incluye la variedad chilena.

La presentación de la obra se establece en tres volúmenes que comprenden doce inventarios. Cada uno presenta los materiales lingüísticos y no lingüísticos para desarrollar actividades comunicativas, ya que el PCIC trata la lengua desde una perspectiva comunicativa de la lengua como ocurre en el MCER. En cuanto a la elaboración de los niveles de referencia para el español, el PCIC tiene en consideración, por un lado, la base del MCER y las actuaciones del Consejo de Europa. Y, por otro lado, los principios generales comunes establecidos por la *Guía para la elaboración de*

descripciones de niveles de referencia para las lenguas nacionales y regionales del Departamento de Lingüística del Consejo de Europa.

Cabe destacar que la elaboración del PCIC es posterior al documento del MCER y a las actuaciones del Consejo de Europa y esto presenta una serie de aspectos que mejoran las demás versiones. Por una parte, la visión de las necesidades del alumno en tres dimensiones: como agente social, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo. Desde una perspectiva pedagógica desarrolla definiciones con matices de los contenidos gramaticales, y establece los contenidos léxicos-semánticos en nociones generales y específicas. Por otro lado, la ampliación del tratamiento de los aspectos culturales, socioculturales e interculturales de la lengua, donde se presentan los conocimientos generales sobre la sociedad de España y también de los países hispánicos. Además del desarrollo de las destrezas interculturales de individuo para establecer relaciones entre la cultura de origen y la cultura española.

Otro aspecto destacable se encuentra en la base conceptual fundamentada en dos enfoques. Por una parte, el enfoque centrado en la acción que comprende la dimensión del alumno como agente social en una comunidad donde tiene que llevar a cabo tareas, que no solamente están relacionadas con la lengua. Este enfoque se vincula a factores del individuo como son los emocionales, las cognitivas, de la personalidad, entre otras. Por otra parte, la idea de que el alumno esté en el centro de la planificación curricular aparece en los enfoques humanistas de los años 80 y este planteamiento lo tiene en cuenta este documento en las tres dimensiones del alumno. En primer lugar, el alumno como agente social, que participa socialmente en relación con sus propias necesidades. En segundo lugar, el alumno como hablante intercultural, que establece relaciones entre la cultura origen y la cultura nueva. Y, en tercer lugar, el alumno como aprendiente autónomo, que depende del control tanto de los factores afectivos como de los cognitivos del proceso de aprendizaje del individuo.

En lo referente al análisis de la lengua desde la perspectiva de la comunicación, el tratamiento de los componentes en inventarios, según González Nieto (2001) mantienen relación con los repartos que proponen Hymes (1972) (competencia comunicativa) y Halliday (1982) (macrofunciones de la lengua). Por una parte, la competencia comunicativa de Hymes (1972) comprende tres subcompetencias; la gramatical, la estratégica y la textual. Y, por otra parte, las macrofunciones de Halliday (1982) se organizan en ideativa, interpersonal y textual. La teoría de relación de González Nieto (2001) se explica de la siguiente forma:

- Competencia gramatical (Hymes, 1972) y macrofunción ideativa (Halliday, 1982) se relaciona con las categorías predicatividad o transitividad.
- Competencia estratégica (Hymes, 1972) y macrofunción interpersonal (Halliday, 1982) se relaciona con las categorías enunciación, modo, funciones, actos de habla, registro.
- Competencia textual (Hymes, 1972) y macrofunción (Halliday, 1982) se relaciona con las categorías cohesión y géneros textuales.

En este esquema hay que añadir la competencia cultural que atañe los saberes y comportamientos culturales del individuo, y finalmente con todo ello se distinguen cuatro dimensiones de la lengua: léxico-gramaticales (predicatividad o transitividad), enciclopédicas (saberes y comportamientos culturales), interpersonales (enunciación, modo, funciones, actos de habla, registro); y textuales (cohesión y tipos o géneros textuales).

En este sentido analítico se sitúan los niveles de referencia para el español en cinco componentes: el gramatical, el pragmático-discursivo, el nocional, el cultural y el de aprendizaje (que se encuentra en las competencias generales del MCER). En el siguiente esquema se presentan los componentes e inventarios:

NIVELES DE REFERENCIA PARA EL ESPAÑOL	
Componente gramatical	<ul style="list-style-type: none"> - Gramática - Pronunciación y prosodia - Ortografía
Componente pragmático-discursivo	<ul style="list-style-type: none"> - Funciones - Tácticas y estrategias pragmáticas - Géneros discursivos y productos textuales
Componente nocional	<ul style="list-style-type: none"> - Nociones generales - Nociones específicas
Componente cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Referentes culturales - Saberes y comportamientos socioculturales - Habilidades y actitudes interculturales
Componente de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Procedimientos de aprendizaje

Tabla N° 23. Esquema de los niveles de referencia para el español del MCER.

En el esquema se observa que el componente gramatical incluye en su inventario tres aspectos; la gramática, la pronunciación y la prosodia, y la ortografía. En este caso, el documento de referencia pone en relieve que tanto el tratamiento como su descripción se basan en el uso comunicativo y el criterio de rentabilidad pedagógica en la enseñanza y en el aprendizaje de la lengua. En cuanto, al componente pragmático-discursivo, la idea

central se basa en las funciones y estrategias necesarias para los intercambios orales. Los factores que comprenden este componente son las funciones comunicativas, las tácticas y estrategias pragmáticas y los géneros discursivos y productos textuales. Esta perspectiva del español ofrece rentabilidad en las clases de la modalidad virtual por su carácter abierto, pedagógico y con oportunidades de aprendizaje e interacción oral.

En cuanto, al componente nocional, se desarrolla en dos inventarios que corresponden a las nociones generales y las nociones específicas. Anteriormente se indica que el PCIC identifica el concepto de léxico como noción, un pensamiento desarrollado a partir de los 70. El primer inventario, las nociones generales, corresponden a los conceptos abstractos que todo hablante necesita para comunicarse. Y, el segundo inventario, las nociones específicas, hacen referencia a aquellas unidades concretas para temas e intenciones determinadas de habla. En otro sentido, el componente cultural responde al enfoque comunicativo y humanista del PCIC donde el individuo es un agente social de una comunidad de habla. En este componente el inventario comprende los referentes culturales, los saberes y comportamientos socioculturales, y las habilidades y actitudes interculturales. El desarrollo de cada una de estas dimensiones acerca al alumno a un perfil sociocultural con una sensibilidad que le permite establecer relaciones entre su cultura y la cultura nueva. Finalmente, el componente de aprendizaje hace referencia a las capacidades necesarias del individuo para comunicarse con autonomía en diferentes situaciones comunicativas. En este sentido, en un contexto en línea el inventario aporta los procedimientos suficientes de aprendizaje y las estrategias eficaces para un aprendizaje autónomo y a largo plazo.

Finalmente, el *Plan curricular* comprende una visión modular que establece una relación con las dimensiones del individuo (agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo) y la correcta adquisición de la competencia intercultural. La presentación en distintos inventarios pone el foco exclusivamente en el aspecto cultural de la lengua y esto ayuda a su aproximación, profundización y consolidación. En este sentido, la obra justifica este comportamiento de la siguiente forma:

en el Plan curricular del Instituto Cervantes y sus Niveles de referencia para el español, tras considerar las implicaciones de este asunto, se ha optado por presentar distribuidos por niveles los materiales que tratan la dimensión lingüística y dar a los materiales que tratan los aspectos culturales o de aprendizaje un tratamiento distinto, en forma de módulos o bloques de descripciones que puedan ser utilizados por los usuarios de diferentes modos.

Esta estructura orienta en la construcción de la parte final del presente estudio, ya que trata la cultura como único módulo o bloque de los niveles para el español. Además, ofrece un valioso inventario de nociones y referentes culturales para adaptarlos tanto a

los niveles del estudio (A2 – B1) como a la competencia léxica. De esta forma, el PCIC es una obra de gran valor para la investigación como fuente de información y gracias a su carácter flexible, actual y comunicativo se adapta al modelo de enseñanza virtual que se analiza en este estudio.

3.4.1. El componente léxico en el Plan Curricular del Instituto Cervantes

El *Plan Curricular de Referencia* describe el componente léxico bajo el concepto de noción. El componente nocional se desarrolla a partir de los 70 con el enfoque nociofuncional que concibe la dimensión del léxico entre las funciones (intenciones comunicativas del hablante) y las nociones (conceptos a los que el hablante se refiere en un acto comunicativo). Esta visión define categorías de carácter semántico-gramatical y, además, unidades léxicas, pero en relación con la comunicación y experiencia comunicativa de un hablante.

En cuanto a la disposición de la instrucción lingüística en conceptos semánticos ofrece al hablante un repertorio más amplio de elementos lingüísticos, puesto que las funciones y las nociones del PCIC se basan en el significado y la intención comunicativa. En este sentido, Pérez (2015) indica lo siguiente:

la articulación del PCIC no se asienta únicamente en el enfoque nocio-funcional, sino que toma prestada la categoría de las nociones para presentar los contenidos léxico- semánticos, decisión que viene avalada por la rentabilidad pedagógica de estas descripciones frente a los tradicionales repertorios de vocabulario. (Pérez, 2015: 223)

En esta concepción del componente nocional se encuentran las unidades léxicas, organizadas en dos inventarios, las nociones generales, y, las nociones específicas. El primer grupo, las nociones generales, presenta nociones referidas a grupos abstractos que pueden ser útiles para un hablante en cualquier contexto y, el segundo grupo se refiere a temas específicos comunicativos. Esta división es justificada por el PCI por el carácter comunicativo y funcional que ofrece a la enseñanza del léxico frente a la tradicional:

la base de experiencia adquirida en estas últimas décadas con este tipo de programas permite avalar la rentabilidad pedagógica de las descripciones de carácter nocional frente a los tradicionales repertorios de léxico o vocabulario.

La organización del inventario de las nociones generales tiene en cuenta tres dimensiones, en primer lugar, la parte combinatoria de la palabra; en segundo lugar, la adaptación posterior de esa palabra a la variedad culta de la zona geográfica donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y, en tercer lugar, la extensión de nuevos elementos en sentido horizontal y en sentido vertical. Por lo que respecta a las categorías de las nociones generales se centran en seis apartados que responde a un inventario

lexicográfico comunicativo y receptivo para el individuo, que son las nociones existencias, cuantitativas, espaciales, temporales, cualitativas, evaluativas y mentales. Cada uno de los inventarios se consideran para la propuesta didáctica por la fuente de información y orientación que aportan en la selección léxica de los niveles del presente estudio (A2 – B1).

En cuanto a las variedades de la lengua se centra en la variedad centro-norte peninsular española, aunque existen anotaciones de variedades de Hispanoamérica. El hecho de que no haya más referencias de las variedades del español se debe a la complejidad de dar cuenta de todas las variedades de cada unidad léxica. En nuestro estudio, se incluye una unidad con vocabulario chileno y, para ello se consulta y fundamenta en obras que muestran la realidad de la variedad del español de Chile. El PCIC aconseja realizar adaptaciones según la variedad geográfica y de esta forma, el uso de la lengua se presenta contextualizado en el lugar de aprendizaje. En última instancia, las obras lexicográficas que se tienen en cuenta para la elaboración de este valioso inventario para el español son los Diccionarios ideológicos: *Diccionario Ideológico de la Lengua Española* o *DILE* (Casares, 1959) y *Diccionario ideológico de la lengua española Vox* o *DILEV* (1998); diccionarios temáticos: *Diccionario temático del español* o *DTE* (Del Moral, 1998); diccionarios fraseológicos: *Diccionario fraseológico del español moderno* o *DFDEM* (Varela y Kubarth, 1994) y el *Diccionario fraseológico documentado del español actual* o *DFDDEA* (Seco, Andrés y Ramos, 2004); diccionarios combinatorios: *Language Teaching Publications Dictionary of Selected Collocations* o *LTPSL* (Lewis, 1997); *Oxford Collocations Dictionary for Learners of English* o *OCDFL* (VV. AA., 2001), *REDES. Diccionario combinatorio del español contemporáneo* o *REDES* (Bosque, 2004), *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo* o *Práctico* (Bosque, 2006) y el *Diccionario de colocaciones del español* o *DICE*.

A continuación, se analiza el inventario correspondiente a las nociones específicas que ayuda en la clasificación del léxico particular de carácter abierto. Para la presente investigación se presta especial atención para la selección y organización del vocabulario en el nivel umbral e intermedio. Además, se tiene en cuenta la adaptación y rentabilidad de la clasificación léxica en el contexto virtual de enseñanza-aprendizaje. La elaboración de este inventario tiene en cuenta una serie de criterios de selección léxica que valoran el entorno geográfico, social y cultural, y a las variedades de la lengua del español. Como en el apartado anterior, las nociones generales, la variedad del español determinada es la centro-norte peninsular española y en algunas ocasiones existen anotaciones de las

variedades del español de Hispanoamérica. Por todas estas razones este inventario es «una base de orientación general que podrá servir de referencia a quien lo utilice a la hora de seleccionar y distribuir por niveles las unidades léxicas que precise para sus propios fines.» En la siguiente tabla se presentan los veinte temas que clasifican el inventario de nociones específicas del PCIC:

NOCIONES ESPECÍFICAS DEL PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES	
Individuo: dimensión física	Servicios
Individuo: dimensión perceptiva y anímica	Compras, tiendas y establecimientos
Identidad personal	Salud e higiene
Relaciones personales	Viajes, alojamiento y transporte
Alimentación	Economía e industria
Educación	Ciencia y tecnología
Trabajo	Gobierno, política y sociedad
Ocio	Actividades artísticas
Información y medios de comunicación	Religión y filosofía
Vivienda	Geografía y naturaleza

Tabla N° 24. Esquema de las nociones específicas del PCIC.

Las nociones específicas organizan jerárquicamente los temas léxicos que pueden suceden en situaciones comunicativas comunes. De esta manera, el alumnado tiene que aprender en primer lugar, el conjunto léxico sobre «el individuo físico y anímico», en segundo lugar, las unidades referentes a la alimentación y el trabajo para, en último lugar, el repertorio léxico de temas culturales como la economía, el arte, la geografía, etc.

En otro sentido, en el tratamiento del léxico aparecen las llamadas construcciones y unidades léxicas. Los criterios semánticos que siguen estos elementos léxicos son los conocidos como la sinonimia, la hiperonimia, la antonimia, etc. Cada una permite diferentes tipos de asociaciones léxicas en el aprendizaje del hablante. En las investigaciones de Pérez (2015: 226) se muestra cómo se presenta la combinatoria léxica en el PCIC, donde dependiendo de sus colocativos se adscriben a un nivel de dominio o a otro. Para la presente investigación es interesante observar modelos de combinatoria léxica para los niveles que se analizan (A2 – B1) en este estudio. A continuación, se muestran dos ejemplos en el documento de referencia para el español:

6.5 Exámenes y calificaciones [v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.5.1., Referentes culturales 1.7.]	
A1	A2
Hacer / tener – un examen	Diplomado, certificado Aprobar, suspender

Tabla N° 25. Representación de combinatoria léxica en el PCIC.

1.1. Existencia, inexistencia	
B1	B2
<ul style="list-style-type: none"> - Vida, muerte - Existir. <i>Esa palabra no existe en español.</i> - Construir, destruir. - Cancelar. <i>Cancelar un contrato.</i> - Crear, diseñar, inventar. - Producir. <i>Producir zapatillas.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Nacimiento. - Inexistente. <i>En esta región las lluvias son casi inexistentes.</i> - Eliminar, borrar. <i>Borrar una huella.</i> - Ocasionar, provocar. <i>Ocasionar un problema.</i> - Establecer – una norma / una regla. - Montar un negocio.

Tabla N° 26. Representación de combinatoria léxica en el PCIC.

En relación con los ejemplos anteriores, Pérez (2015) explica que el tratamiento de la combinatoria léxica en el PCIC «busca una opción a caballo entre las que presentan las obras lexicográficas más comunes en pos de la claridad de evitar un posicionamiento teórico. Sin embargo, no todas las colocaciones reciben el mismo tratamiento en el inventario y se observan algunas incongruencias» (Pérez, 2015: 230). Sin embargo, este documento de referencia aporta nuevos horizontes y visiones acerca del tratamiento del léxico, y por ello es una obra de gran interés y valor para el campo del español.

En último lugar cabe explicar los criterios de selección léxica. Este apartado es importante para organizar el vocabulario y encontrar un modelo que se adapte mejor al contexto virtual de enseñanza para el español. La metodología que emplea el PCIC para la selección de las unidades léxicas se fundamenta en el contexto de uso (personal, público, profesional y educativo), el nivel de frecuencia y rentabilidad comunicativa y el tipo de registro y la adecuación comunicativa.

En primer lugar, la importancia del contexto de uso de la lengua donde se produce el proceso de enseñanza y aprendizaje puede variar la selección de una unidad en un nivel más formal (contexto profesional) que un nivel más informal (contexto personal). En segundo lugar, el grado de frecuencia de ciertas palabras, pero sin perder de vista el nivel de rentabilidad comunicativa que tienen las unidades léxicas para los aprendientes de la lengua. En tercer lugar, el tipo de registro que distingue el coloquial del formal o el vulgar del culto; junto con la adecuación comunicativa de las unidades léxicas. Cada una de estas tres dimensiones muestra el carácter abierto del PCIC que aclara en varias ocasiones de la obra que: «las entradas —exponentes aislados o series de exponentes— que se presentan en los distintos epígrafes del inventario han sido seleccionadas con el objetivo

de dar una idea del tipo de unidades léxicas que el hablante debe conocer en cada uno de los niveles, pero no son una lista cerrada» (Instituto Cervantes, 2006: v1, 332).

Finalmente, el *Plan Curricular* es un documento de gran valor para el campo de la enseñanza de ELE que contribuye a la orientación didáctica y pedagógica del proceso de enseñanza y de aprendizaje de las lenguas. A lo largo del análisis se manifiesta el nivel de rentabilidad comunicativa que ofrecen los inventarios léxicos (naciones específicas y naciones generales). Además, es un documento de carácter abierto y flexible, que se demuestra en la comunicación entre la dimensión léxica y la cultura: los temas del inventario de *Naciones específicas* presentan correlación con los epígrafes del inventario de *Saberes y comportamientos socioculturales*, con el fin de facilitar las aplicaciones pedagógicas del material en su conjunto y garantizar la coherencia interna. Por todo ello, es un documento que aporta información relevante en los niveles para el español virtual, los criterios de selección léxica y la valoración del nivel de rentabilidad comunicativa de ciertas palabras en la modalidad en línea.

3.4.2. El componente cultural en el Plan Curricular del Instituto Cervantes

En el *Plan Curricular de Referencia* el concepto de cultura se describe como el componente cultural y se analiza desde una dimensión cultural que no es estrictamente lingüística, sino que tiene más bien relación con su proyección comunicativa. De la misma forma que en el MCER, en el *Plan Curricular* es importante desarrollar la dimensión cultural del alumno como agente social de una comunidad de habla. Pero a diferencia del MCER, en esta obra el componente cultural se organiza en tres inventarios que se denominan: *Referentes culturales*, *Saberes y comportamientos socioculturales* y, *Habilidades y actitudes interculturales*. A continuación, se analiza y presenta el papel de la cultura en cada uno de los inventarios del PCIC. Además, se presta atención a los niveles de la presente investigación (A2- B1), y la adaptación que tienen los inventarios en la modalidad virtual de enseñanza para el español.

El primer inventario, *Referentes culturales*, expone contenidos de la cultura de España junto con los elementos representativos de los países hispanos. El objetivo de este inventario es poner en valor la dimensión cultural del mundo hispano a partir de la selección de una serie de referentes culturales que hagan mención de ello. El proceso de selección es complejo ya que el MCER en el apartado de la cultura no presenta pautas o dimensiones para elaborar esta descripción. Sin embargo, para la presente investigación se establece una relación entre el componente léxico y cultural para luego valorar la

rentabilidad comunicativa de ambas dimensiones. Finalmente, este inventario se convierte en un documento de valor cultural e incluso innovador por sus niveles y descriptores en la dimensión cultural. En la siguiente tabla se representan los temas culturales que según el PCIC deben estar presentes en el inventario cultural del alumnado para el español:

REFERENTES CULTURALES	
Conocimientos generales de los países hispanos	<ul style="list-style-type: none"> - Geografía - Población - Gobierno y política - Organización territorial y administrativa - Economía e industria - Medicina y sanidad - Educación - Medios de comunicación - Medios de transporte - Religión - Política lingüística
Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente	<ul style="list-style-type: none"> - Acontecimientos y personajes históricos y legendarios - Acontecimientos sociales y culturales y personajes de la vida social y cultural
Productos y creaciones culturales	<ul style="list-style-type: none"> - Literatura y pensamientos - Música (clásica, popular y tradicional) - Cine y artes escénicas (cine, teatro y danza) - Arquitectura - Artes plásticas (pintura, escultura, fotografía, cerámica y orfebrería)

Tabla N° 27. Resumen de los referentes culturales propuestos en el PCIC.

El segundo inventario, *Saberes y comportamientos socioculturales*, hace referencia al conocimiento basado en la experiencia acerca de lo cotidiano como, por ejemplo, las relaciones personales. El objetivo consiste en la representación de lo que se da en una determinada sociedad y como se trata de un proceso complejo, este apartado solamente representa el ámbito cultural de España y no de los países hispanos. Como se explica anteriormente, en la presente investigación se incluye una unidad con léxico y cultura chilena y para ello se consultan obras que muestran la realidad de esta variedad del español. Avanzando en el análisis, los valores culturales como los estereotipos o las creencias respecto a ciertos hábitos (madrugar o trasnochar) se desarrollan en los *saberes socioculturales*. Mientras en los *comportamientos socioculturales* se tratan los gestos o el lenguaje no verbal, el sentido del humor o el comportamiento en un contexto (un

invitado en una comida). En la siguiente tabla se representan los saberes socioculturales del documento de referencia.

SABERES Y COMPORTAMIENTOS SOCIOCULTURALES	
Condiciones de vida y organización social	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación personal - La unidad familiar - Calendario (días festivos, horarios) - Comidas y bebidas - Educación y cultura - Trabajo y economía - Actividades de ocio, hábitos y aficiones - Medios de comunicación e información - La vivienda - Servicios - Compras - Salud e higiene - Viajes, alojamiento y transporte - Ecología y medio ambiente - Servicios sociales y programas de ayuda - Seguridad y lucha contra la delincuencia
Relaciones interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> - En el ámbito personal y público - En el ámbito profesional - En el ámbito educativo
Identidad colectiva y estilo de vida	<ul style="list-style-type: none"> - Identidad colectiva (sentido de pertenencia a la esfera social) - Tradición y cambio social - Espiritualidad y religión - Presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros - Fiestas, ceremonias y celebraciones

Tabla N° 28. Resumen del apartado referente a los saberes y comportamientos socioculturales del PCIC.

En el estudio se tiene en cuenta los saberes y comportamientos socioculturales para enseñar los estereotipos (positivos y negativos), el humor y los gestos. A lo largo de la investigación se describe la importancia del lenguaje no verbal en la enseñanza virtual en la interacción entre docente y alumno, por esta razón este apartado ofrece información de valor sobre los comportamientos no verbales.

En el tercer y último inventario, *Habilidades y actitudes interculturales*, plantea una aproximación cultural a España y a los países hispanos con el fin de desarrollar la competencia intercultural del alumno. Por un lado, la capacidad de interpretación emocional y conductual del alumno ante un entorno cultural donde participa como hablante intercultural. Por otro lado, la destreza de establecimiento de relaciones culturales donde participa como intermediario cultural.

HABILIDADES Y ACTITUDES INTERCULTURALES	
Configuración de una identidad cultural plural	- Habilidades - Actitudes
Asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales)	- Habilidades - Actitudes
Interacción cultural	- Habilidades - Actitudes
Mediación cultural	- Habilidades - Actitudes

Tabla N° 29. Esquema de las habilidades y actitudes interculturales propuestas por el PCIC.

Como se observa en la tabla anterior, estas habilidades también son necesarias en la modalidad virtual de enseñanza y establecer una comunicación intercultural. Para ello las orientaciones que establece el PCIC son importantes para el docente de español en línea, ya que sirven de modelo pedagógico. Gracias al carácter abierto y comunicativo que guía este documento se puede desarrollar la interacción y mediación cultural en la enseñanza en línea.

Por último, a lo largo de este apartado se manifiesta la rentabilidad pedagógica que resulta de la relación entre el inventario de las nociones específicas y la dimensión cultural:

la selección de contenidos y el orden de presentación de los distintos apartados del inventario responden a un esquema que corre en gran medida paralelo al de *Nociones específicas*. Esto responde a razones obvias de rentabilidad pedagógica y refleja la imbricación de dos perspectivas de análisis claramente concomitantes.

En el apartado *Referentes culturales y, Saberes y comportamientos socioculturales*, aparecen ejemplos que demuestran la vinculación de las nociones específicas y los conocimientos culturales del alumnado. El epígrafe denominado *Actividades de ocio, hábitos y aficiones* se refiere al *día del espectador* y este pasatiempo guarda una carga léxica-cultural que el alumno desconoce. En el mismo bloque, pero en otro apartado, *Comportamientos sociales relacionados con las actividades al aire libre*, los conocimientos acerca de la conducta social se manifiestan en expresiones con contenido léxico-cultural como, por ejemplo: salir al campo los fines de semana (concepto de *dominguero*). También, se observa en *Rituales y comportamientos en las corridas de toros*, las expresiones léxico-culturales son variadas como, por ejemplo: *sacar el pañuelo blanco para pedir la oreja, brindar el toro, salir por la puerta grande*, etc. Cada uno de estos conceptos tienen información cultural que el alumno desconoce y

es necesario un tratamiento en contexto, con estrategias, actividades que presten atención tanto al contenido léxico como al cultural y la relación indisociable que mantienen.

Finalmente, el tratamiento del componente cultural en el *Plan Curricular* muestra la evolución de la cultura en el campo de las lenguas. La búsqueda del equilibrio entre todas las competencias de la lengua implica que se analice desde diferentes dimensiones de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. El *Plan Curricular* establece tres inventarios que ponen de manifiesto la correspondencia entre el componente cultural y otros componentes de la lengua como el léxico. Esta nueva perspectiva desarrolla un nuevo horizonte en la enseñanza del español como lengua extranjera donde los conocimientos y los referentes culturales son parte importante de la base del proceso de adquisición de la lengua del alumnado de español. En la presente investigación se pone de manifiesto la importancia del carácter flexible, abierto y comunicativo del PCIC, para la selección, adaptación y creación de materiales virtuales para el español.

En resumen, los diferentes métodos y teoría de enseñanza-aprendizaje ponen de manifiesto los avances que ofrece la tecnología en la enseñanza del léxico y de la cultura. La innovación tecnológica se proyecta en los procesos de selección léxica, en la accesibilidad cultural y en la actualización de los métodos más tradicionales con otros enfoques. En este entorno se encuentra la enseñanza del español en línea, donde se establece una tendencia hacia el enfoque comunicativo, pero también se presta atención a los criterios teórico-prácticos de otros métodos como el de gramática-traducción, porque el perfil de alumnado en línea es muy amplio y el entorno virtual favorece la combinación o adaptación de enfoques.

Finalmente, en la presente investigación se contempla el estudio de dos obras de gran valor para el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera, el MCER y el PCIC. Desde una perspectiva teórico-práctica se observa la capacidad de adaptación de estos documentos a un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje, y es un factor que otorga interés para el estudio. La capacidad de seleccionar y adaptar los distintos documentos para la enseñanza del léxico y la cultura es un reto que tiene que hacer frente el docente para planificar actividades virtuales cuyo aprendizaje es significativo para el alumnado.

CAPÍTULO IV. Los materiales digitales en la enseñanza de ELE

La demanda de la enseñanza de español en línea aumenta cada año y el número de alumnos interesados en aprender la lengua española en un contexto virtual es significativamente mayor año tras año. Para responder a la demanda estudiantil, el porcentaje de docentes asciende a más de 500 profesionales del español enseñando la lengua española en plataformas virtuales de aprendizaje citadas en capítulos anteriores *Italki* y *Verbling*. Este panorama refleja un nuevo horizonte en la enseñanza y aprendizaje del español que implica al diseño de materiales didácticos. El notable ascenso de alumnos y de docentes en la enseñanza ELE en línea significa un desafío para la educación puesto que tradicionalmente la modalidad que se conoce es la enseñanza presencial. El objetivo de esta investigación y en concreto, de este capítulo, no es comparar la educación tradicional con la virtual, pero se analiza brevemente algunas características de la modalidad presencial para luego definir la modalidad en línea. Los materiales diseñados para un contexto virtual de enseñanza y aprendizaje se caracterizan por unos principios técnicos, pedagógicos, de diseño, didácticos, entre otros que son analizados y explicados en este capítulo. Finalmente se presentan ejemplos de materiales digitales para la enseñanza del español en línea que ayudan a crear una visión práctica de cómo se trabaja didácticamente con un alumnado de ELE las competencias léxico-culturales virtualmente.

4.1. De la modalidad presencial a la digitalización en la enseñanza de ELE

Tradicionalmente la educación presencial se define por ser una modalidad jerarquizada donde el rol docente es el activo y el rol estudiantil es el pasivo. Atrás se queda aquella imagen del profesor como la fuente de información y del alumnado como el agente receptivo que no interviene personalmente en su proceso de aprendizaje. Actualmente, la modalidad presencial en el campo de ELE integra diferentes metodologías y enfoques innovadores como son el enfoque comunicativo, la metodología basada en proyectos, el enfoque orientado a la acción, entre otros. La integración de estos enfoques desarrolla nuevas funciones y relaciones entre el docente y el alumno, como una mayor presencia de los factores individuales del alumnado, un aumento del rendimiento o un incremento de la atención activa de los estudiantes.

La evolución de la enseñanza en cierta medida se desarrolla por el cambio de las tecnologías de la comunicación o TIC y de las modalidades educativas asociadas a ellas.

Los estudios de la influencia de las TIC en la enseñanza presencial y virtual (Adell, 1977; Bautista, 2004; Castells, 2000; De Kerckhove, 2005; Echeverría, 1999; Ellerman, 2007; Palamidessi, 2006; Retortillo, 2001) demuestran la transformación en términos de lenguaje, la comunicación, las estrategias y el entorno psicosocial. En la tabla N° 30 se observa la evolución de las TIC en la enseñanza recogida por Coll y Monereo (2008: 23).

La modalidad presencial corresponde a los primeros tipos de sociedades de la tabla N° 30 (Adell, 1977; Bautista, 2004; Castells, 2000; De Kerckhove, 2005; Echeverría, 1999; Ellerman, 2007; Palamidessi, 2006; Retortillo, 2001), donde la presencia de los agentes educativos es física y la comunicación es de carácter temporal-espacial. Las etapas de esta modalidad se caracterizan por la oralidad y la escritura; de esta manera la enseñanza tradicional o presencial se desarrolla a través de libros de texto y la clase magistral. En cambio, la modalidad virtual se sitúa en la sociedad audiovisual y de la información (tabla N° 30) la cual se define por la independencia espaciotemporal en la interacción. La transformación se produce por los nuevos lenguajes, el analógico y el digital que son la base de la comunicación en la enseñanza a distancia, asistida por ordenador y *e-learning* o virtual.

Todo lo anterior pone de manifiesto las diferencias entre la modalidad presencial y la virtual, que tienen impacto en la interacción y la presentación de los materiales didácticos. La tabla N° 31 muestra el hecho de que la mayoría del contenido de la modalidad presencial gira en torno a los materiales impresos, la acción sincrónica y la proximidad espaciotemporal. A continuación, se analizan los principios y valores que caracterizan generalmente los materiales didácticos en la modalidad tradicional. Los materiales en la modalidad presencial que trabajan con libros tienen un valor estático en el tiempo por el formato en que se presenta, en papel. La naturaleza del material impreso en ocasiones no permite la actualización en el tiempo real de temas actuales como, por ejemplo, los cambios políticos en España. En este sentido, algunos contenidos no responden a la inmediatez del formato virtual y esta es una diferencia con el material impreso.

Tabla N° 30. La evolución de las TIC en la enseñanza por Coll y Monereo (2008).

Evolución de las TIC y de las modalidades educativas (Adell, 1977; Bautista, 2004; Castells, 2000; De Kerckhove, 2005; Echevarría, 1999; Ellerman, 2007; Palamidessi, 2006; Retortillo, 2001)							
Tipo de entorno psicosocial	Origen	Lenguaje dominante	Etapas	Tecnologías de comunicación	Características de la interacción	Tipo de sociedad	Modalidades educativas
Natural (Fisiológico)	Adaptación de las personas al medio natural, facilitada por instrumentos para sobrevivir en un entorno hostil.	- Oral.	- Protolenguaje - Etapa gestual - Etapa oral	- Habla - Mímica - Relatos en prosa y verso - Trovas y canciones	- Presencia física de los interlocutores. - Proximidad espacial y temporal. - Acciones simultáneas o sincrónicas.	- Sociedad agraria. - Sociedad artesanal. - Sociedad estamental.	- Imitación. - Recitación. - Clase magistral.
Artificial (Técnico)	Modificación del medio natural para adaptarlo a las personas.	- Escrito.	- Escritura ideográfica - Escritura fonética	- Escritura manual en distintos soportes. - Imprenta. - Correo postal.	- Presencia simbólica de los interlocutores. - Contigüidad espacial y temporal. - Acciones asincrónicas.	- Sociedad industrial. - Sociedad urbana. - Sociedad de masas.	- Textos manuscritos. - Libros de texto. - Enseñanza por correspondencia.
Virtual (Electrónico)	Recreación de nuevo medio de comunicación y desarrollo para responder a los retos de la globalización.	- Analógico. - Digital.	- Analógica - Digital - Inalámbrica	- Telégrafo, teléfono, TV. - Multimedia. - Internet.	- Representación simbólica de los interlocutores. - Independencia espacial y temporal. - Acciones sincrónicas o asincrónicas.	- Sociedad audiovisual. - Sociedad de la información.	- Enseñanza a distancia y audiovisual. - Enseñanza asistida por ordenador. - <i>E-learning</i> .

MATERIALES MODALIDAD TRADICIONAL
Material impreso con valor estático en el tiempo.
Andamiaje presencial.
Actividades sincrónicas físicas.
Materiales de aula (pizarra, papel).
Materiales multimedia (extensión digital del libro impreso).
Comunicación presencial.
Plataforma física o aula.
Campus físico.
Docencia presencial.
Interacción presencial docente – alumnado.

Tabla N° 31. Resumen de los principios y los valores de la actividad didáctica en la modalidad tradicional-presencial.

Por otro lado, la tabla N° 31 muestra la necesidad física en el proceso de enseñanza y de aprendizaje en la modalidad presencial, donde las actividades se realizan tanto sincrónicamente como físicamente. En lo referente a los recursos educativos, los materiales del aula están en relación con el aula presencial (la pizarra, el papel, el manual impreso, etc.). Aunque en los últimos años, los manuales de español como lengua extranjera incluyen una extensión digital del libro para que los estudiantes trabajen las tareas fuera de la modalidad presencial; de esta forma la enseñanza presencial se convierte en lo que se conoce como *Blended learning* o enseñanza semipresencial (analizada en el capítulo I de la presente investigación). En último lugar, el hecho de que la docencia sea presencial y que la interacción entre el docente y el alumnado se realice cara a cara determina una serie de criterios pedagógicos y de diseño en la elaboración del material didáctico. Por ejemplo, la secuenciación de las actividades tiene en cuenta el aula física (no exige trabajar con ordenador o material multimedia), los recursos tradicionales (el libro, el papel, la pizarra) y la metodología en grupo en la propuesta de tareas iniciales o finales de cada unidad didáctica.

En resumen, los contenidos que pertenecen a la modalidad presencial se caracterizan por una enseñanza cara a cara, cooperativa, sincrónica y permanente. El manual impreso es un factor presente en la modalidad presencial, aunque en los últimos años los materiales digitales también existen en las aulas tradicionales, pero en menor medida que en la modalidad virtual. Antes de avanzar es necesario aclarar que no es lo mismo digitalizar un material que diseñar digitalmente un material. El primer caso,

digitalizar un material didáctico, consiste en escanear informáticamente un documento impreso o en papel al ordenador. De esta forma el documento impreso se convierte al formato digital para poder trabajar con él desde un dispositivo electrónico, pero no se puede confundir su conversión en lo que se conoce como material digital. El segundo caso, diseñar digitalmente un material didáctico, comprende el diseño de un contenido con fines educativos dirigido hacia un contexto virtual de aprendizaje. Este contexto conlleva un formato definido por conceptos como los de multimedia e interactividad. Después de la aclaración entre la digitalización y el diseño de un material didáctico, se analizan las características de la modalidad virtual en la enseñanza de ELE para posteriormente describir cómo son los materiales digitales. En la siguiente tabla se presentan diez valores presentes en la modalidad virtual de aprendizaje:

MATERIALES MODALIDAD VIRTUAL
Material digital adaptable en el tiempo.
Andamiaje virtual.
Actividades sincrónicas en línea.
Actividades asincrónicas en línea.
Materiales didácticos interactivos en formato digital.
Comunicación en línea.
Plataforma virtual de aprendizaje.
Recursos y páginas Web.
Docencia virtual.
Interacción en línea docente – alumnado.

Tabla N° 32. Resumen de los principios y los valores de la actividad didáctica en la modalidad virtual.

En comparación con la modalidad presencial, los materiales didácticos de la modalidad virtual pueden ser adaptables en el tiempo. La naturaleza del formato digital permite adaptar y cambiar el contenido de un material, y esto da como resultado una constante actualización del contenido didáctico. En otro sentido, las actividades pueden ser asíncronas y síncronas en el mismo contexto en línea. En otras palabras, el alumno trabaja las tareas didácticas dentro o fuera de clase, pero en la misma modalidad, que es la virtual. De esta forma todo el andamiaje del alumnado, los recursos y los materiales son digitales. Y, de manera paralela, tanto la interacción como la docencia se producen en línea en una plataforma virtual de aprendizaje. La modalidad virtual pone de manifiesto el concepto de la digitalización de los materiales didácticos en la enseñanza

de ELE, y, por otro lado, el uso de recursos y páginas Web en una interacción en línea docente – alumnado y la interactividad del formato digital.

El concepto de digitalización transforma la manera de trabajar didácticamente con documentos que contienen varios aspectos como son el sonido, la imagen y el texto. Como explica Levy (2007) la digitalización plantea una forma de trabajo con materiales que no se puede llevar a cabo en otros contextos como los analógicos. En palabras de Levy la digitalización implica «un tipo de tratamiento de las informaciones eficaz y complejo, imposible de alcanzar por otras vías» (Levy, 2007: 38). Este proceso plantea un nuevo horizonte en el diseño de materiales didácticos cuando habilita trabajar en un mismo documento diferentes formatos tan complejos y diferentes entre sí.

Finalmente, los materiales didácticos evolucionan por su relación con la tecnología y esto se observa en el nuevo concepto de diseño digital de contenido educativo. Un nuevo paradigma se presenta para el docente de ELE que comprende un formato donde se combinan texto, sonido e imagen estática y en movimiento. Y, también para el alumnado de ELE que trabaja con materiales digitales donde el nivel de interactividad obliga a tener una actitud más activa y autónoma. Tanto la virtualidad como la digitalización en la enseñanza conllevan comodidades, pero también exigencias para todos los agentes implicados.

4.1.1. La presentación y organización de los contenidos didácticos en línea

En las últimas décadas la transformación digital que vive la enseñanza de español como lengua extranjera se manifiesta conjuntamente en la presentación y organización de los contenidos. El proceso integrador de la tecnología en la enseñanza expresa cambios y uno de ellos son los materiales virtuales didácticos. Este hecho plantea un nuevo paradigma no solo al docente y al alumno sino también a las editoriales especializadas en materiales de segundas lenguas o lenguas extranjeras. La evolución de la modalidad tradicional a la enseñanza virtual y el impacto de la digitalización afectan en función del docente, del alumnado, la interacción, los recursos, entre otros elementos. En este apartado se analizan los factores presentes en la organización y el diseño de los contenidos didácticos en línea que se centran en los principios, las características y las dimensiones que definen un material virtual de ELE.

4.2.2 Principios, características y dimensiones

La digitalización supone para la enseñanza una transformación en la organización de los contenidos y en la construcción del conocimiento. Antes de la aparición de la digitalización, en la tradición cognitiva la comprensión de los contenidos se trata por separado, es decir, la atención se centraba individualmente en los contenidos verbales o en los subsistemas por separado (Coll y Monereo, 2008: 162). En el momento que se contextualiza el modelo digital al campo de la enseñanza, los contenidos se combinan con textos, imágenes, vídeos y audios para construir un conocimiento nuevo pero que a priori tiene efectos positivos en el aprendizaje de los estudiantes. En cuanto a las investigaciones sobre los cambios que suponen la digitalización y, los contenidos multimedia en la enseñanza, se centra el estudio de Azzato y Rodríguez Illera (2006). Sus hallazgos comprenden el análisis de siete principios que definen el aprendizaje a partir de materiales digitales.

PRINCIPIOS MATERIALES DIGITALES	
Azzato y Rodríguez Illera (2006)	
Principio de multimedia	Combinación de imágenes con movimiento o fijas en textos para la construcción de conocimiento nuevo.
Principio de contigüidad espacial	Diferencia de aprendizaje en la separación espacial de los recursos textual y gráficos.
Principio de contigüidad temporal	Diferencia de aprendizaje en la separación temporal de los recursos textual y gráficos.
Principio de modalidad de presentación	Grado de aprendizaje significativo en narraciones que en textos escritos.
Principio de redundancia	Nivel de calidad de aprendizaje en la narración y en la animación que, en la suma de estos con el texto escrito, por sobreinformación.
Principio de coherencia	Alcance de atención y significación en el aprendizaje si la presentación tiene implicación conceptual.
Principio de diferencias individuales	Atención a los factores individuales y personales en el aprendizaje del alumnado.

Tabla N° 33. Esquema de los principios que definen los materiales digitales por Azzato y Rodríguez Illera (2006:31).

En cuanto a los criterios de los materiales digitales, se observa en la tabla N° 33 que estos contenidos se caracterizan por ser multimedia. Es decir, la integración digital de las imágenes en movimiento o fijas a textos para construir conocimiento. En el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollar conocimientos con valores multimedia tiene efectos

positivos en el aprendizaje (Azzato y Rodríguez Illera, 2006: 31) porque el contenido es más accesible, atractivo y flexible. En segundo lugar, los materiales digitales se definen por los principios de contigüidad temporal y espacial, que implican que los recursos puedan estar separados contextual y temporalmente. En tercer lugar, el criterio de modalidad de presentación desarrolla una estimulación positiva en las narraciones durante el aprendizaje.

En relación con lo anterior, el criterio de redundancia manifiesta que los estudiantes se adaptan mejor a la animación y a la narración. Una de las razones que dan Azzato y Rodríguez Illera (2006: 31) es que en el canal visual se sobrecarga de información cuando están presentes los tres canales de aprendizaje. También, la sociedad actual se acerca más al contenido audiovisual que, al escrito, y en el caso que sea escrito se apoya con ilustraciones. En último lugar (sexto y séptimo criterio) los valores de coherencia y de las diferencias individuales de un material manifiestan, por un lado, la importancia de la implicación conceptual en los contenidos para crear un aprendizaje significativo. Y, por otro lado, la necesidad de atender los factores individuales de los estudiantes para dar alcance a las necesidades no solamente de rendimiento académico del alumnado sino también socio afectivas.

En cuanto a la definición de los materiales digitales se presta atención no solamente a las particularidades que los caracterizan sino también las dimensiones por las que se diferencia de un material impreso. Primero se empieza por el análisis de las características de los materiales digitales (tabla N° 34). Por una parte, el material didáctico es digital cuando integra el valor de hipertextualidad en el documento textual. El proceso de hipertextualidad consiste en insertar un enlace Web dentro de una unidad textual para establecer una navegación digital en un mismo documento. Esta relación Web es conocida como hipervínculo o vínculo hipertextual. Por otra parte, el material digital se caracteriza por la multimedialidad, que consiste en la combinación de los canales de representación textual, sonido, gráfico e imagen fija o en movimiento. La agrupación y combinación de los modos de comprensión es uno de los valores significativos que presenta la transformación de la digitalización en el diseño de materiales didácticos de la enseñanza de segundas lenguas.

Otra cuestión destacable es la flexibilidad, cuya pertenencia a los materiales digitales reside en la adaptabilidad e interactividad que ofrece la propia naturaleza de las tecnologías de la información. Cuando se trata de interactividad en un material digital hace referencia al nivel de relación y comunicación que puede establecer el estudiante

con el recurso. En este sentido el material se tiene en cuenta en términos de sincronía, asincronía, accesibilidad, aplicabilidad, entre otros.

CARACTERÍSTICAS MATERIALES DIGITALES	
Giammatteo y Álvarez (2017)	
Hipertextualidad	Unidades textuales a través de enlaces dentro de un mismo documento Web, conocidos como hipervínculo o vínculo hipertextual.
Multimedialidad	Combinaciones de modos de representación que incluyen texto, gráfico, sonido, imagen fija o en movimiento.
Flexibilidad	Adaptabilidad e interactividad con el material gracias a la información y herramientas tecnológicas.
Interactividad	Comunicación entre el usuario y los recursos síncronos o asíncronos en Internet.

Tabla N° 34. Las características de los materiales digitales por Giammatteo y Álvarez (2017).

La investigación sobre los materiales digitales aplicados a la enseñanza del español como lengua extranjera implica tratar las dimensiones implicadas en el proceso del diseño de un material didáctico digital. En este apartado la investigación de Cepeda, Gallardo y Rodríguez (2017) resultan de gran valor para definir un marco teórico del paradigma digital en los materiales de ELE. A continuación, en la tabla N° 35 se presenta brevemente cada una de las cinco dimensiones para posteriormente explicarlas en detalle.

En lo referente a los materiales digitales como su nombre indica la dimensión tecnológica es aquel nivel donde la tecnología es importante en términos de la velocidad de carga, puesto que hay enlaces en internet que producen una velocidad muy lenta y entorpecen el trabajo didáctico por razones técnicas o informáticas. Por esta razón se recomienda incorporar enlaces de poco peso (que no necesiten demasiada velocidad de megas de Internet) Web, con una velocidad de carga rápida y que el nivel de navegabilidad por tanto sea fácil, cómodo y accesible para cualquier estudiante. También en esta dimensión hay que destacar el grado de interactividad, es decir, el nivel de relación y de comunicación entre el material digital y el alumnado.

DIMENSIONES MATERIALES DIGITALES	
Cepeda, Gallardo y Rodríguez (2017)	
Dimensión tecnológica	Las características tecnológicas en función de la navegabilidad, la interactividad, la velocidad de carga, etc.

Dimensión de diseño	La funcionalidad del material en cuanto a facilidad de uso, originalidad, atractivo, tipografía, accesibilidad, etc.
Dimensión pedagógica	La secuenciación y el desarrollo de las competencias, la presencia de temas transversales, la modificación o adaptación del material, etc.
Dimensión de contenido	La contextualización y la selección de los contenidos en función de los intereses del alumnado. El tratamiento en función del contexto social y cultural.
Dimensión de evaluación y seguimiento	Criterios y estrategias de evaluación.

Tabla N° 35. Las dimensiones que definen los materiales digitales según Cepeda, Gallardo y Rodríguez (2017).

Cuanto más cómodo y accesible sea tecnológicamente también lo será interactivamente. En cuanto a la dimensión de diseño Cepeda, Gallardo y Rodríguez (2017: 94) tratan los siguientes aspectos en los materiales digital: el diseño atractivo, la facilidad de uso, la originalidad, la tipografía, los botones, la estructura clara, la accesibilidad, el tamaño adecuado de los diferentes elementos; el diseño adecuado a las características psicoevolutivas del alumnado destinatario, y el diseño facilitador de la comprensión de los contenidos.

En cuanto a la tercera dimensión, la pedagógica, los factores implicados giran en tornos a la didáctica del material como, por ejemplo: la secuenciación, la organización de los contenidos, la metodología, el desarrollo de las competencias y las destrezas, etc. El modelo pedagógico hace referencia a la aproximación, ampliación o consolidación de los conocimientos y qué tipo de herramientas ofrecen este proceso, cómo lo favorecen y si promueven la adaptación o modificación de cualquier contenido. Por otra parte, cuando se hace referencia a los materiales digitales un apartado importante es la dimensión de contenido donde la selección del contenido tiene que estar en función del interés del alumnado. Los contenidos responden a los objetivos del aprendizaje, pero una parte importante tiene que estar en términos de las necesidades e intereses de los estudiantes. En este mismo sentido, el contexto en el que se produzca el proceso de enseñanza-aprendizaje implicará ciertos cambios y criterios en el contenido (social, cultural). Y, por último, la dimensión de evaluación manifiesta las diferentes estrategias evaluativas que puede presentar un material (individual, en grupo, test, autoevaluación, etc.) digital que plantea ser autoevaluable tecnológicamente o evaluable por parte del docente.

En conclusión, el diseño de materiales digitales para la enseñanza implica una serie de criterios que responden a un nuevo entorno como es la modalidad virtual. La transformación del material digital se observa en la integración de imágenes, vídeos y sonido en un contenido accesible, inmediato y flexible. Asimismo, el diseño suele ser atractivo y estimula el aprendizaje del alumnado. En este sentido, la información se retiene en un entorno más dinámico que motiva y aumenta la productividad de los estudiantes que trabajan con materiales virtuales.

4.2.3. La accesibilidad en línea

La accesibilidad en línea hace referencia al proceso de entrada que se realiza mediante una pantalla o un aprendizaje en línea. Cuando este acceso tiene fines educativos es una experiencia que requiere una tarea guiada por el docente, autodirigida por el estudiante o por la Web. Los diferentes niveles o configuraciones de un material digital dependen del contexto, el perfil y los intereses del alumnado. En el caso que los tres factores anteriores promuevan una actividad más autónoma, el material digital se configura autodirigido por el propio alumno. Pero también cabe la posibilidad de un perfil más dependiente o pasivo, que en este caso el contenido virtual es conducido por el profesor.

En los casos anteriores la accesibilidad del material didáctico en línea se organiza temporalmente en tres modelos básicos: lineal, jerárquico e hipertextual (Coll y Monereo, 2008: 163). El modelo lineal o secuencial consiste en la metáfora del libro que se ajusta a la pantalla de un ordenador, cuando se pasan las diapositivas en un orden preestablecido. El acceso lineal funciona correctamente en un entorno virtual ya que el contexto multimedia no pierde el valor significativo sino todo lo contrario, la información se transmite de manera constructiva en vídeo, imagen o texto.

En cuanto al modelo jerárquico compone los contenidos en formato «enciclopedia», donde la información se dispone como un catálogo de un libro. La ventaja e inconveniente de este modelo reside en el hecho de disponer gran cantidad de información en carpetas o de forma sintética. Por una parte, esta organización jerárquica es sencilla y conocida por los usuarios de plataformas virtuales. Pero, por otra parte, la información dispuesta en carpetas puede limitar y también, dificultar el acceso a contenidos específicos.

En el caso del modelo hipertextual aparece con los primeros sistemas hipertextuales y lenguajes de documentos común *HTML* o *HyperText Markup Language*

y *HTTP* o de protocolo de transferencia *HyperText Transfer Protocol*. Este modelo consiste en la metáfora de la red, donde «la información se organiza en nodos de tamaño variable y que cada nodo se puede conectar con otros mediante enlaces o vínculos» (Coll y Monereo, 2008: 166). La lectura que se realiza en este tipo de accesibilidad no sigue una pauta lineal o jerárquica sino muy variada. Pero esto no quiere decir que no mantenga una lógica, sino que es un proceso creativo de contenidos y de relación de la información.

Modelos organización contenidos	Ventajas	Inconvenientes	Uso en situaciones E-A
Lineal	Metáfora de libro. Modelo muy conocido.	Tiempo de acceso elevado. Poco interactivo. Tamaño muy limitado.	Uso de la narración como vehículo informativo. Construcción de valores emocionales.
Jerárquico	Metáfora de árbol de información. Forma estándar de interfaz. Posibilidad de recorridos individuales.	Rigidez en la jerarquía. Interfaz potencialmente complejo.	Acceso y recorridos controlables por niveles.
Hipertextual	Metáfora en red. Cercano al pensamiento asociativo. Más interactivo y mayor implicación del usuario.	Puede conllevar dispersión. Excesiva granularidad.	Situaciones complejas con acceso a distintos tipos de conocimiento.
Mixto	Situaciones con uso de acceso diferenciados.	Interfaz potencialmente más complejo. Sobrecarga cognitiva si no se vigila el diseño y los contenidos simultáneos.	Habitual en entornos virtuales y aplicaciones educativas.

Tabla N° 36. Los modelos de accesibilidad en la enseñanza-aprendizaje según Coll y Monereo (2008).

Cada uno de los de los modelos de la tabla anterior (Coll y Monereo, 2008: 168) permite un uso concreto con el material didáctico en línea, pero el que más se adapta a la modalidad de la enseñanza de ELE en un contexto virtual es el modelo mixto. Este grupo facilita una relación flexible con el material y su diseño se dirige específicamente al entorno virtual de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido, la accesibilidad del

material didáctico en el campo de ELE en línea combina la interacción lineal, jerárquica o tradicional, hipertextual o interactiva para finalmente alcanzar el modelo mixto.

En conclusión, la accesibilidad en línea es otro apartado que hay que tener en cuenta durante el proceso de creación y evaluación de los materiales educativos virtuales. Los objetivos, contenidos e intereses del alumnado afectan también en la decisión del tipo de acceso al contenido en línea durante el aprendizaje del curso en la modalidad virtual. En el apartado siguiente todos los conceptos anteriores son orientaciones para la definición y el tratamiento de los materiales de ELE en línea y la tipología de actividades en función de lo que se hace con ellas (interactivas, de estrategias, de presentación, etc.).

4.2. El proceso de creación de materiales de ELE en línea

En este apartado se presenta el proceso de creación de las actividades en línea y los factores que determinan el aprendizaje virtual en la enseñanza de español como lengua extranjera en línea. Además de la clasificación actual de las actividades con las se trabajan en las plataformas virtuales de aprendizaje de idiomas en función del tratamiento y la aplicabilidad que tienen en éstas. Finalmente se presentan modelos de actividades de profesionales del campo de la enseñanza de ELE en línea y se explica tanto el procedimiento como su adaptación a los objetivos y a los niveles de la lengua de la presente investigación.

4.2.1. Requisitos para el diseño de materiales virtuales

A lo largo del estudio se demuestra que las actividades en línea se diferencian de aquellas presenciales o tradicionales en la forma de presentación y en su posterior desarrollo en clase. Un material didáctico virtual se centra en el progreso del estudiante promocionando el aprendizaje colaborativo, la resolución de problemas y el trabajo autónomo mediante las posibilidades de las tecnologías educativas:

centrada en el proceso de aprendizaje del estudiante, donde las actividades virtuales que se desarrollan implican a los estudiantes en el análisis, interpretación e investigación educativa, promueven comunidades de conocimiento científico, favorecen experiencias de aprendizaje colaborativo y fomentan la resolución de problemas que determinan la calidad de éstos. (López Meneses, *et al.*;2011:268)

En el proceso de creación de materiales para la enseñanza y aprendizaje en línea se necesita el conocimiento de una serie de principios. Por esta razón hay que explicar los requisitos que tienen que presentar en este proceso para desarrollarse y aplicarse en una enseñanza virtual. En este sentido, López Meneses; *et al.* (2011: 270) define una serie de principios que caracterizan a una actividad virtual en el ámbito educativo. Por una parte,

el material en línea promueve el aprendizaje significativo, la autonomía del alumnado y una actitud proactiva durante su adquisición que generalmente se conduce hacia la construcción de su propio aprendizaje. Por otra parte, la tarea educativa virtual se caracteriza por fomentar los proyectos de investigación, la exploración de ideas, los debates y el trabajo colaborativo.

Con todo lo anterior, el diseño de las actividades de español la presente investigación se organiza teniendo en cuenta el perfil del alumno, los objetivos y los contenidos, el nivel de la lengua, la duración del curso, las herramientas virtuales y la evaluación. En el caso del nivel de la lengua y la adaptación de las actividades para la comprensión lectora, el docente (siguiendo la tabla adaptada a los marcadores del MCER) tiene que relacionar las habilidades del alumno con la temática interesada por éste. Es decir, en un nivel A2, el texto tendrá que estar adaptado o fragmentado ya que en este nivel de la lengua el alumno comprende textos sencillos y no muy extensos.

NIVEL A2	NIVEL B1
<ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de enfrentarse a textos breves e incluso a textos emitidos por los medios de comunicación, siempre que no existan distorsiones graves en la caligrafía o en la impresión y en el sonido. - Ser capaz de relacionar los textos con el género al que pertenecen, con el fin de prever la estructura, el tipo de información que pueden contener, el ámbito al que pertenecen, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de enfrentarse a textos auténticos producidos por hablantes nativos, en un nivel de lengua estándar. - Ser capaz de enfrentarse a programas de televisión y a películas que traten tema de interés personal en las que los elementos visuales y la acción permiten seguir el argumento.

Tabla N° 37. Las habilidades del alumnado para la comprensión lectora en los niveles A2 y B1 según el MCER.

Mientras tanto, el nivel B1 permite la comprensión de textos producidos por nativos e incluso programas de televisión con ayuda de elementos visuales en el ritmo del argumento y la acción. En esta línea, la adaptación según el nivel no es un obstáculo para el docente en el diseño de actividades electrónicas ya que la flexibilidad y el reciclaje son dos valores que caracterizan el diseño virtual de materiales de la enseñanza. Además, la búsqueda y la selección de textos, vídeos o imágenes para la reformulación de una actividad es una tarea más sencilla con herramientas virtuales que en un manual físico, el cual ya viene adaptado y regulado según sus normas de publicación. La posibilidad de cambiar y añadir elementos sin necesidad de depender de una normal de publicación es un factor positivo del diseño Web en materiales educativos.

La enseñanza virtual plantea una nueva composición en los contenidos educativos por su ligazón a la multimedialidad hacia la imagen, el sonido y la imagen en movimiento. Todo esto hace plantear diferentes cuestiones presentadas en investigaciones sobre la organización de los contenidos virtuales (Coll y Monereo, 2008) centrándose en «¿cómo se componen todos estos medios en el interior de una única pantalla? Y ¿la presentación simultánea de varios medios tiene efectos positivos sobre el aprendizaje, o por el contrario ¿sólo contribuye a dispersar la atención del estudiante por un exceso de estímulos concomitantes?» (p. 160).

Las respuestas a ambas preguntas residen en el conjunto de elementos y componentes que definen al aprendizaje virtual, pero profundizando en cada una de ellas hay que señalar, por un lado, que la pantalla de un ordenador ha evolucionado hacia una experiencia interactiva que permite la integración natural de contenidos multimedia y multisensoriales. De este modo, cabe mencionar la sensación positiva y motivadora de experimentar un aprendizaje multimodal gracias a los valores propios de la tecnología.

Por otro lado, la polémica atribuida al efecto positivo o distractor de la tecnología en un ámbito educativo puede responderse con el cambio del modo de aprendizaje del alumno y con ello la presencia de nuevas formas de asimilación de contenidos a causa de la simultaneidad y multimodalidad de la tecnología. Sobre este tema hay varias líneas de investigación sobre el efecto de la composición multimedia sobre los mensajes fundamentados en la teoría de Paivio (1986) y Mayer (1997, 2001):

el modelo sostiene que el procesamiento de la información que nos llega está determinado inicialmente por el canal sensorial, con un procesamiento propio en la memoria sensorial que, mediante una selección, pasa a la memoria de trabajo a corto plazo; allí la información es organizada mediante modelos diferenciados y finalmente es integrada e incorporada a la memoria a largo plazo, si es que aporta información nueva o relevante para los conocimientos previos disponibles. Ambos subsistemas, el de la memoria sensorial y el de la memoria de trabajo, estarían presentes de manera simultánea en la práctica de los procesos perceptivos cotidianos. (Coll y Monereo, 2008: 161)

Algunos autores en sus investigaciones (Coll y Monereo, 2008: 162; Azzato y Rodríguez Illera, 2006 :31) sobre los efectos de la multimodalidad en el aprendizaje virtual definen los principios positivos de la organización de los contenidos en los entornos electrónicos. Como anteriormente se analiza en el apartado, *La presentación y organización de los contenidos didácticos en línea*, estos autores mencionan los efectos positivos de la combinación de los principios de multimedia, contigüidad espacial y temporal, coherencia, presentación, redundancia y diferencias individuales del estudiante en las actividades virtuales.

En relación con lo anterior, el diseño de materiales en un entorno virtual presenta una serie de valores y principios propios que la diferencia de una actividad para un manual físico. Por una parte, la coincidencia de los objetivos con los contenidos de los materiales, por otra parte, la personalización atendiendo a las necesidades de los alumnos y la flexibilidad para adaptarse al perfil del estudiante gracias al propio diseño del material (Coll y Monereo, 2008: 184).

De acuerdo con todo lo anterior, este estudio plantea una rúbrica para la evaluación de los diferentes componentes que presenta la creación de un material virtual (Anexo II) que será analizada en detalle en el apartado, *La evaluación en línea*. A continuación, se presenta brevemente algunas características de la rúbrica para manifestar los requisitos y los principios que se tienen en cuenta en el proceso de creación de un material de ELE en línea. Por una parte, los objetivos didácticos tienen que ser claros y sencillos para comprender la finalidad de la actividad. También, los conocimientos deben estar organizados coherentemente para no confundir las instrucciones de la actividad. Por otra parte, la relación entre la interactividad del alumno con la actividad para realizar un aprendizaje controlado y dinámico; y la flexibilidad de uso de la actividad en diferentes entornos virtuales de aprendizaje Web. El formato debe corresponder a un diseño claro con unos elementos audiovisuales de calidad y la accesibilidad responde a diferentes tipos de alumnos con baja, media o alta capacidad tecnológica. Finalmente, la motivación en el diseño y el formato de la actividad electrónica se desarrolla con un contenido real y auténtico; y la reusabilidad en el material gracias un formato modular que permite la actualización de los contenidos.

La organización de todos estos elementos permite que el material virtual responda tanto a los intereses del alumno como al entorno virtual, porque es importante ser consciente como docente del espacio de aprendizaje en el que está y que no es tarea fácil diseñar materiales didácticos para internet. La idea de proyectar o trasladar una copia de un material físico a internet no responde a una e-actividad, porque como hemos visto en la tabla este tipo de materiales presentan unas características propias adaptadas a la enseñanza de lenguas.

En conclusión, la diferencia en el diseño de materiales entre un espacio virtual y un manual físico es una de las características que definen la enseñanza virtual. El camino de la creación en internet es un desafío nuevo al que tiene que hacer frente el profesor de ELE en línea. A diferencia de la modalidad presencial tiene que digitalizar o crear contenido digital para compartirlo con los alumnos virtuales. Para ello tiene que conocer

una serie de conocimientos y seguir unos criterios que respondan al entorno en línea de enseñanza-aprendizaje. A continuación, se presenta de manera práctica algunos ejemplos de actividades para el español como lengua extranjera en la modalidad virtual de enseñanza para describir la teoría desde la experiencia docente.

4.2.2. Tipología de actividades en línea

El proceso final de la creación de materiales en línea se alcanza con la puesta práctica de las actividades en las plataformas virtuales de aprendizaje. La clasificación de las actividades de ELE en línea plantea un amplio abanico de posibilidades en función de los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje. En un primer momento, la motivación es un factor que se lleva a cabo en un aprendizaje virtual activo y supone una razón para tener en cuenta en la tipología de actividades en línea. Según Salmon (2004) las actividades virtuales se organizan teniendo en cuenta el estímulo o reto para que el alumno acceda y decida que sociabilizar en un aprendizaje en línea. También, es importante las actividades en línea con una alta participación de los alumnos como los elementos interactivos para la construcción de la información del curso. Y, por último, los comentarios del moderador virtual como apoyo a la finalización del aprendizaje en un entorno virtual.

En este contexto, Cabero y Román (2006) clasifican las actividades virtuales según el nivel de motivación, pero, además, el perfil del alumno y la aplicabilidad de la tecnología en la actividad didáctica virtual:

- Pensar en las actividades más usuales que se pueden desarrollar en el área,
- Tener presentes las características de los alumnos (dominio del vocabulario, edad, profesión, etc.).
- Contemplar las actividades más motivantes para los alumnos.
- Plantear actividades que puedan movilizar al estudiante en diferentes tipos de capacidades.
- Tener en cuenta las posibilidades que la red ofrece para su desarrollo y cumplimentación. (Cabero y Román, 2006 :31)

En un sentido más profundo y en diferentes fases de la enseñanza-aprendizaje, el estudio de Cañal (2000 y 2006) explica la tipología de actividades posibles en un entorno virtual según diferentes niveles. En la primera fase, centrada en la planificación, se encuentran las actividades de orientación, dirigidas a seleccionar objetos de estudio e investigar; las actividades de expresión e hipótesis; y las actividades de planificación del estudio.

La segunda fase se centra en el proceso de búsqueda de información para organizar y resolver las actividades planteadas por el docente, donde se encuentran las actividades de exploración de información y las actividades de selección de la

información. En cuanto a la tercera fase, la organización y el proceso de búsqueda de información muestra la construcción de los contenidos que permite al alumno elaborar un aprendizaje autónomo. En esta etapa las actividades se organizan en las actividades de construcción específica; las actividades de construcción general; y las actividades de comunicación.

La última fase pone de manifiesto los procesos de evaluación donde las actividades se centran en valorar el progreso del estudiante y mejorar los factores implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En conclusión, en este nivel se encuentran las actividades de seguimiento y revisión; y las actividades de elaboración de conclusiones.

Todo lo anterior demuestra la diversidad tipológica de las actividades virtuales y la amplitud en la clasificación de los materiales didácticos en línea. En este sentido, las actividades en línea en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera se pueden organizar también según la función que se hace con ellas o el objetivo que se busca conseguir. A continuación, se muestran una tipología de actividades en línea que se pueden aplicar a una clase de ELE virtual según la función de interacción, gamificación, asociación de ideas, dinamismo, entre otros elementos.

- Juegos de roles: cada uno de los agentes educativos, el docente y el alumno, tienen que representar una situación comunicativa diseñada para alcanzar o lograr un fin (pedir información, buscar solución a un problema, etc.).
- *Escape room* o caza del tesoro: juego de lógica y preguntas organizadas a través de pistas que conducen a la resolución de varios problemas para acabar una secuencia final. Es un juego complejo en el que cada una de las pruebas están relacionadas entre sí y con una recompensa motivadora al final.
- Imágenes interactivas o animaciones: diseño de actividades textuales con vídeo y audio para aprender un contenido específico pero que con un formato dinámico e interactivo se consigue mayor motivación del alumno.
- Mapas conceptuales o infografías: imágenes o pósteres que contienen ideas sobre un concepto general, este tipo de formatos permite la captación de ideas previas o de organización de conceptos sobre un tema concreto (familia de palabras)
- *Quién es quién*: el juego tradicional de preguntas sobre personas físicas se traslada a la enseñanza de idiomas para tratar la temática del individuo tanto físico como emocional.

- Juegos de cartas: las cartas o fichas son elementos útiles y productivos en la enseñanza de lenguas porque permiten la adaptación de diversos contenidos como son el aprendizaje de nuevas palabras o expresiones, personajes históricos hispanos o costumbres hispanas. Todo ello bajo un formato visual que juega con el texto y la imagen.
- Narración digital o tiras cómicas: la narración digital o el cómic son una forma de fomentar la producción escrita en la enseñanza de lenguas, el alumno siente que esta forma es diferente a la redacción escrita tradicional y combina elementos conocidos con tecnológicos que los motivan a aprender a mejorar su escritura.
- Exámenes o pruebas interactivas: innovadoras formas de evaluación por contenidos o temas concretos y también la autoevaluación inmediata del alumno.

En la tabla nº 38 se muestra las ventajas e inconvenientes de la clasificación de algunas de las actividades didácticas en línea en el campo de ELE. Por un lado, se observa los diferentes tipos de materiales en línea que se pueden crear en los entornos virtuales de aprendizaje en función del tipo de alumno, la diversidad de aprendizaje y el nivel de interactividad. En algunas ocasiones ciertas actividades según el uso que se le dedique puede definirse (Coll y Monereo, 2008: 187) como un material para el autoaprendizaje (*off-line* u *on-line*) sin apoyo de un tutor, como por ejemplo en las pruebas de autoevaluación.

Tabla N° 38. Tipología de actividades aplicadas al aula de ELE en línea.

ACTIVIDAD	VENTAJAS	INCONVENIENTES
<p>Juegos de roles</p> <p>-</p> <p>Simulaciones</p>	<p>-Desarrollo de habilidades de comunicación.</p> <p>-Aprender haciendo (<i>learning by doing</i>)</p> <p>-Promoción del pensamiento creativo.</p> <p>-Identificar diferentes actitudes y personalidades para ser capaz de adaptarse a estas.</p> <p>-Encontrar soluciones a situaciones desconocidas pero significativas para la vida del alumno.</p>	<p>-Posible artificialidad en la presentación de la situación o rol.</p> <p>-Problemática para representar a un personaje por el desdoblamiento de la personalidad.</p> <p>-Sentir poca empatía hacia el aprendizaje a través del rol.</p>
<p><i>Escape room</i></p> <p>-</p> <p>Caza del tesoro</p>	<p>-Fomento de la creatividad y el pensamiento activo.</p> <p>-Desarrollo de la habilidad de resolución de problemas.</p> <p>-Mejora de la competencia verbal a través del diálogo y construcción de discurso para resolver el problema.</p> <p>-Interdisciplinar y adaptable a diferentes contenidos.</p>	<p>-Frustración por no comprender las instrucciones y conseguir acabar el reto.</p> <p>-Alejamiento a los intereses reales del alumno.</p>
<p>Animaciones</p> <p>-</p> <p>Imágenes interactivas</p>	<p>-Desarrollo del pensamiento visual y el espíritu creativo.</p> <p>-Aumento de la alfabetización visual.</p> <p>-Presencia de habilidades multisensoriales y multimodales.</p>	<p>-Aumento de la complejidad en la comprensión por ser visual en su totalidad.</p> <p>-Los conceptos o la finalidad de la actividad pueden quedar en segundo plano.</p>
<p>Mapas conceptuales</p> <p>-</p> <p>Infografías</p>	<p>-Mejora la captación del significado y su posterior asimilación.</p> <p>-Presentar visualmente los contenidos de manera organizada y atractiva.</p> <p>-Ordenación de conceptos por áreas o grupos temáticos que mejora la asimilación de la información.</p>	<p>-Reducción mínima de los contenidos y su explicación podría ser escasa.</p> <p>-Demasiados iconos o imágenes que no apoyan coherentemente al texto.</p> <p>-No correspondencia al tipo de aprendizaje del alumno.</p>
<p>Quién es quién</p>	<p>-Adaptación de contenidos o áreas temáticas a un juego de preguntas (aprendizaje del vocabulario del físico o personajes históricos).</p> <p>-Focalización de la atención del alumno sobre un objetivo, un contenido y una planificación temporal.</p>	<p>-Las instrucciones y los objetivos no son claros.</p> <p>-Frustración del alumno al no comprender los temas presentados (personajes reales o ficticios, vocabulario).</p> <p>-Los contenidos teóricos quedan en segundo plano frente a la prioridad de la práctica.</p>

Juegos de cartas	<ul style="list-style-type: none"> -Dinamización de contenidos teóricos para conseguir que sean más prácticos. -Focalización de la atención del alumno sobre un objetivo, un contenido y una planificación temporal. -Diversidad de temas adaptables a un formato específico (las cartas) basado en imagen y en texto. 	<ul style="list-style-type: none"> -Las instrucciones y los objetivos no son claros. -Frustración del alumno al no comprender la finalidad del juego. -Los contenidos teóricos quedan en segundo plano frente a la prioridad de la práctica.
Narración digital	<ul style="list-style-type: none"> -Fomento del pensamiento creativo del alumno. -Aumento de la competencia y la comprensión escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> -Débil participación del alumno. -Confusión del objetivo principal de la actividad.
Debates	<ul style="list-style-type: none"> -Fomento del pensamiento crítico del alumno. -Promoción de la competencia oral y el desarrollo de la construcción de diálogos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Débil participación del alumno. -Temas de poco interés para el aprendizaje del alumno.
Pruebas de evaluación interactivas	<ul style="list-style-type: none"> -Posibilidad de evaluar conocimientos o contenidos concretos. -Evaluación inmediata y continua de manera virtual. -Facilitación del progreso del alumno (durante el curso) para reforzar áreas o conocimientos. 	<ul style="list-style-type: none"> -No correspondencia a la visión evaluadora del alumno. -Dificultad de herramientas evaluadoras para los objetivos y los contenidos del curso.

Fuente: Elaboración propia.

Este tipo de materiales integran las instrucciones necesarias para llevarlas a cabo sin la presencia y la ayuda del docente, usualmente son materiales que no requieren una tutorización o guía inmediata del profesor. El alumno puede alcanzar logros sin una ayuda notable del profesor, ya que se puede autoevaluar individualmente.

Por otro lado, existen los materiales que dependen de los estudiantes de forma autónoma (*off-line* u *on-line*) con el apoyo del tutor. Esta actividad tiene una organización didáctica que permite que el alumno haga la actividad, pero en este caso necesita supervisión del docente. Es decir, estas actividades no son autoevaluables porque conllevan una serie de ejercicios que el profesor al evaluarlos tiene que dar una explicación acerca de los contenidos o las dudas del alumno. La orientación es imprescindible para alcanzar el objetivo de aprendizaje y la comprensión de la actividad.

En conclusión, los materiales virtuales de aprendizaje de ELE en línea presentan un amplio abanico de clasificación, y con ello de posibilidades y estilos de aprendizaje. La tipología de actividades responde a un paradigma de la enseñanza de idiomas innovador que está adaptándose a un entorno nuevo donde los conocimientos educativos se combinan con los tecnológicos. A continuación, se presentan modelos de actividades para los niveles A2 – B1 que trabajan la competencia léxico cultural en el contexto virtual de aprendizaje de ELE. La propuesta didáctica pone en práctica todos los conceptos teóricos anteriormente analizados y expuestos en detalle.

4.2.3. Modelos de actividades para los niveles A2 – B1

En el apartado anterior se estudia las diferentes actividades en línea que están estrechamente relacionadas a los principios técnicos del entorno virtual y a las dimensiones de diseño. Esta clasificación responde a la propia naturaleza del material digital y a las nuevas técnicas educativas que manifiestan un carácter lúdico en relación con las actividades. A continuación, la presentación de las actividades se centra en función de lo que se hace con ellas y los objetivos que cubren durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los modelos didácticos se dirigen a los niveles A2 – B1 para trabajar el componente léxico cultural, con algunos ejemplos de propuestas de profesionales del campo del español como lengua extranjera en línea.

4.2.3.1. Actividades de presentación

El primer tipo de actividad que se presenta en este apartado son las que implican presentación del alumnado en el primer día de clase de español en línea. Este momento

es decisivo en el contexto virtual porque normalmente se plantean como «clases de prueba» (gratuitas o de pago) de una duración inferior a la sesión de clase, es decir, la clase de prueba suele durar treinta minutos. En esta sesión el objetivo principal es que el docente y el estudiante se conozcan desde diferentes puntos de vista: estilos de enseñanza-aprendizaje, planificación, estrategias, materiales y recursos, tipos de personalidad, entorno, experiencia e información académica-personal, entre otros factores de interés. En este sentido, los docentes crean actividades en función del alumno que buscan y de la personalidad como profesional que tiene. Por esta razón, la tipología de actividades es muy amplia; desde materiales más tradicionales que se centran en preguntas personales del alumno hasta tareas lúdicas que se centran en descubrir los conocimientos previos del español de éste. A continuación, se presentan modelos de actividades de presentación para los niveles inicial (A2) e intermedio (B1) donde se explican la aplicación práctica que tiene en una clase individual (*uno a uno*) virtual.

Actividad de presentación: *¿Nos conocemos?*

Nivel: A2-B1

El modelo que se presenta a continuación puede aplicarse en cualquier nivel de la lengua el primer día de clase de español en línea. Esta actividad pertenece a Gómez (2013) del blog *Lápizdeele*, un espacio de recursos para ELE y otras lenguas. El objetivo de la actividad consiste en conocer al alumno, pero desde la perspectiva de entrevista como en la red social *Facebook*. El atractivo de la actividad se encuentra en el formato de la plantilla como si de la red social se tratara. De esta manera plantea una forma diferente de presentarnos en clase: el anonimato de las redes sociales. Gracias a la variedad de preguntas que realiza la autora en la plantilla se puede conocer al alumno en cuanto a gustos y preferencias.

Procedimiento:

1. Presentación de la actividad y el material.
2. Contextualización.
3. Pedir que escriban lo que creen en cada sección. Pueden usar la lengua materna.
4. Interactuar con el estudiante.
5. Poner en común las respuestas y comentar la actividad.

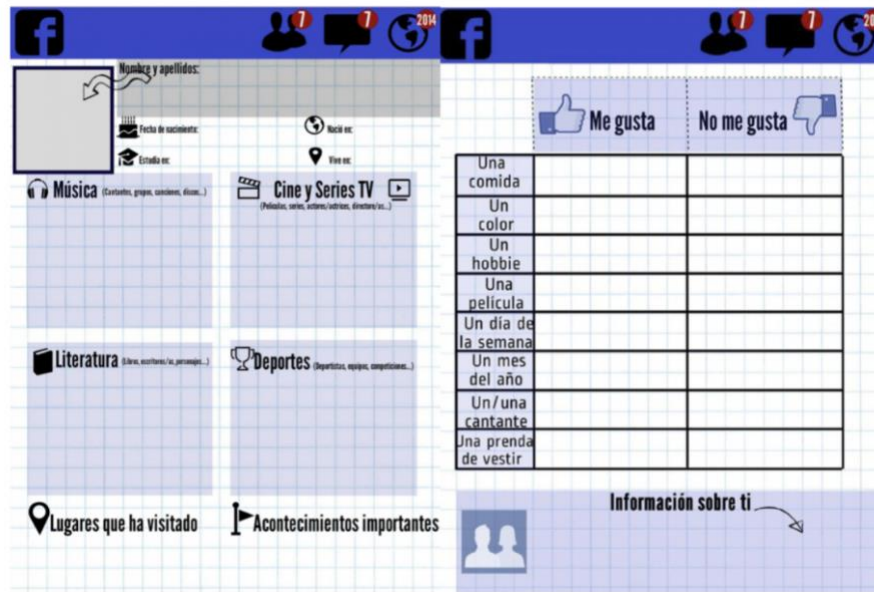


Figura N° 14. Actividad de presentación *¿Nos conocemos?*

Comentarios:

En las clases individuales se recomienda que el docente realice también la actividad para que el alumno conozca los gustos de su profesor. De esta forma los lazos se fortalecen y la interacción es más cercana en clase. La dinámica se puede ampliar con la búsqueda de información en Internet sobre algún libro, película o lugar mencionado durante la actividad que requiera atención por parte de algunos de los agentes educativos.

Actividad de presentación: *Descubre el español*

Nivel: B1

El modelo que se presenta a continuación es de Gómez (2013) del blog *Lápizdeele*. El objetivo de la actividad consiste en debatir temas culturas en la clase y desarrollar la interacción oral con el alumno sobre España y los comportamientos socioculturales. Cabe destacar que esta tarea se recomienda aplicarla en niveles que conozcan el subjuntivo. Finalmente, la dinámica ayuda tanto al desarrollo de la competencia léxica como a la intercultural del alumno en el debate y el diálogo oral.

Procedimiento:

1. Presentación de la actividad y el material.
2. Entregar la plantilla y explicar las instrucciones.
3. Pedir que escriban lo que creen en cada una, y pueden usar la lengua materna.
4. Interactuar con el estudiante (dudas).

5. Poner en común las respuestas y debatir.



Figura N° 15. Actividad de presentación *¿Qué piensas sobre España y los españoles?*

Comentarios:

La plantilla presenta diferentes imágenes que hacen referencia a emociones (enfado, felicidad, sorpresa...) y este aspecto también se puede trabajar en la interacción oral. Es decir, las emociones que siente hacia la cultura meta y la cultura de origen. De esta forma, la plantilla no solamente desarrolla la competencia sociocultural, sino que abarca los factores socioafectivos de la lengua en el alumno. Asimismo, el docente puede guiar durante la actividad y de esta forma enriquecer aún más la comunicación intercultural.

4.2.3.2. Actividades rompehielos y lluvia de ideas

El segundo tipo de actividad que se presenta en este apartado son las que facilitan el aprendizaje en las primeras clases o en aquellos momentos donde los alumnos pueden sentirse incómodos o poco estimulados para la conversación. Por esta razón se le denomina rompehielos porque deriva de *romper el hielo* en una situación nueva donde las personas tienen que conocerse y obtener información unos de otros. Las actividades rompehielos activan el intercambio de conocimiento personal entre los estudiantes y desarrollan la motivación en clase. En este mismo paradigma se encuentran las actividades de *lluvia de ideas* que activan los conocimientos previos y la atención del

alumnado al inicio de clase. El objetivo de estas tareas consiste en identificar la información conocida de los estudiantes sobre un concepto y retener la atención activa para seguir trabajando en otras actividades más complejas. A continuación, se presentan dos modelos didácticos para los niveles A2-B1 en los que se presenta el componente léxico cultural en una actividad rompehielos y en otra de lluvia de ideas.

Actividad de rompehielos o lluvia de ideas:

Carrera de palabras

Nivel: A2 – B1

El modelo que se presenta a continuación está dirigido a un nivel inicial e intermedio de la lengua como actividad rompehielos o lluvia de ideas en aquellas sesiones y unidades temáticas iniciales. Es una actividad que pertenece a García Fernández (2015) del blog *AhoraELE*. El objetivo es activar los conocimientos previos del estudiante sobre la información léxico cultural de tres conceptos. La actividad es el punto de partida de un conjunto mayor de actividades sobre las relaciones culturales existentes en algunas unidades léxicas. En esta tarea los conceptos se presentan bajo la metáfora visual del *queso* que es la comida preferida de los ratones. El estudiante toma el rol de «Ratoncito Pérez» y tiene que llegar al queso lo antes posible por alguno de los tres caminos. Para conseguirlo tiene que exponer toda la información que conozca (léxica-cultural) de los tres conceptos, para finalmente seleccionar el concepto más cercano al queso. En cuanto a la lluvia de ideas léxico y culturales de los tres conceptos pueden plantearse unidades léxicas, refranes, expresiones fijas, perífrasis, eslóganes, etc.

Procedimiento:

1. Presentación de la actividad.
2. Pedir que escriba toda la información que conozca de cada concepto.
3. Interactuar y guiar al estudiante durante la actividad.
4. Poner en común las respuestas y seleccionar el *quesito* ganador.
5. Trabajar las dudas tanto léxico como culturales en contexto.

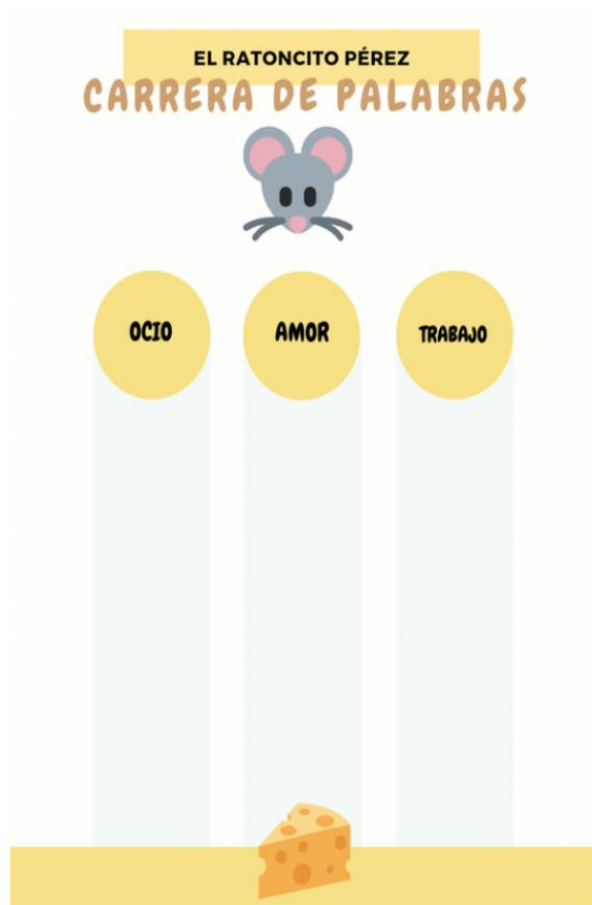


Figura N° 16. Actividad de rompehielos o lluvia de ideas *Carrera de palabras*.

Comentarios:

Al tratarse de una actividad de lluvia de ideas podemos trabajar diferentes elementos de la plantilla como conceptos «nuevos» para empezar las primeras clases de ELE. Se pueden realizar las siguientes preguntas, como por ejemplo *¿Conoces al Ratoncito Pérez? ¿Sabes quién es? ¿Es conocido en tu país?* Luego en la lluvia de ideas si el estudiante no escribe refranes o expresiones fijas, en algunos casos pueden formarse a partir de un concepto. En este sentido es aconsejable orientar al alumno en esta actividad para modular las siguientes tareas léxico-culturales.

Actividad de rompehielos o lluvia de ideas: *Noticias*

Nivel: A2- B1

La siguiente actividad que se analiza pertenece a García Fernández (2015) del blog *AhoraELE*. En la dinámica el docente comienza la clase diciendo que ha leído la siguiente noticia (ver la imagen) en *Twitter* y sin decir si su contenido es falso o verdadero, le pide al alumno que escriba tres noticias que le gustaría leer en *Twitter* sobre

los temas que le interesen (política, educación, deporte, televisión, etc.). El objetivo es escribir sobre tres noticias significativas para el alumno y comentarlo oralmente con el docente. De esta manera se rompe el hielo al inicio de clase y se puede activar la atención del estudiante para procesos más complejos. Además, se trabajan los factores socio afectivos del alumno cuando alguno trata un tema que tiene connotaciones personales, como por ejemplo la política o los recuerdos.

Procedimiento:

1. Presentación de la actividad y explicación de las instrucciones.
2. Lectura del *tuit* y comentario sobre la noticia que acaba de leer.
3. Pedir que escriba tres noticias que quiera leer en las redes sociales.
4. Puesta en común y debate de cada una de las noticias.



Figura N° 17. Actividad de rompehielos o lluvia de ideas *Diario AhoraELE*.

Comentarios:

En un contexto virtual se aconseja trabajar con la propia red social, *Twitter*, ya que puede ayudar al docente con los *hashtags* diarios a hacer más difícil que el estudiante crea que es falsa la noticia de la actividad. Además, si el alumno es usuario de esta red social la actividad aporta otras funciones como la publicación real de algún *tuit*, la consulta de las noticias relevantes de ese día o la creación de una lista privada en *Twitter* con las noticias de clase. También cuanto más creativo es el alumno más enriquecedor es el proceso de escritura de la actividad (tipología de noticias sobre temas actuales y personajes de actualidad) y los *tuits* son reflejo del proceso final creativo.

4.2.3.3. Actividades de memorización

El tercer tipo de actividad que se presenta en este apartado están relacionadas con «las estrategias directas de memoria y resultan útiles tanto para consolidar nuevos elementos como preparar actividades posteriores: agrupar, situar palabras en su contexto, etc.» (Moreno, 2011: 132). En el caso de la presente investigación, el desarrollo del componente léxico cultural con este tipo de actividades tiene que entrenar la memoria a corto y a largo plazo mediante asociaciones cognitivas, metacognitivas y tareas de repaso planificado. A continuación, se presentan dos propuestas didácticas que exponen por un lado la relación de las actividades de memorización con la asociación de imágenes e información; y, por otro lado, el entrenamiento de la memoria a corto plazo con valor significativo en el aprendizaje de los estudiantes para convertirse a largo plazo.

Actividad de memorización: *Gestos Memory*

Nivel: A2 – B1

La actividad se dirige a un nivel inicial A2 e intermedio B1, y adaptable a otros niveles si se aumenta la dificultad de las cartas. Esta actividad pertenece a García Fernández (2015) del blog *AhoraELE*. El objetivo consiste en la clasificación del gesto con su significado. La tarea requiere de dos barajas de cartas, por un lado, las cartas con las imágenes de los gestos (*emojis* del *WhatsApp*). Y, por otro lado, las cartas con la palabra que define cada gesto. El aprendizaje del lenguaje no verbal es importante en una lengua nueva para evitar confusiones o malentendidos por desconocimiento. La información acerca del lenguaje no verbal se puede trabajar desde los niveles iniciales, pero con aquellos gestos que sean más comunes y con un nivel de aplicabilidad alto en el perfil del estudiante.

Procedimiento:

6. Presentación de la actividad y las cartas de la baraja con cada gesto y palabra.
7. Entregar las cartas boca abajo y mezcladas.
8. Pedir al estudiante que descubra carta a carta para emparejar el gesto con la palabra correspondiente.
9. Interactuar y guiar al estudiante si necesita ayuda.
10. Poner en común las cartas emparejadas y realizar los gestos en contexto.



Figura N° 18. Actividad de memorización *Gestos Memory*.

Comentarios:

En un contexto virtual se aconseja enviar al estudiante solamente una de las dos barajas para que el trabajo de memorización sea en equipo (docente-alumno) y no de manera asilada. De esta forma el docente descubre la carta que el alumno le indique y puede observar las estrategias cognitivas, el estilo de aprendizaje y la duración total que necesita el estudiante. Al final de la actividad se aconseja contextualizar el lenguaje no verbal en situaciones comunicativas reales y significativas que pueda practicar el alumno a partir de textos o vídeos.

Actividad de presentación: San Valentín

Nivel: A2-B1

El modelo que se presenta a continuación pertenece a Andrades (2015) del blog *abcdeEle* y puede aplicarse en cualquier nivel de la lengua el primer día de clase de español en línea. El objetivo es enriquecer el repertorio léxico del alumno mediante la memorización. La actividad se centra en el léxico del amor, en concreto el vocabulario que trata es: el Día de San Valentín, la pareja, la figura de Cupido, etc.

Procedimiento:

1. Presentación de la actividad y explicación de las instrucciones.
2. Presentar las cartas y repartirlas entre docente - alumno.

3. Memorizar el máximo número de cartas posibles.
4. Poner en común las respuestas y comprobar las coincidencias.



Figura N° 19. Actividad de memorización *Cartas de San Valentín*.

Comentarios:

La presentación de las cartas puede organizarse en campos temáticos y de esta manera trabajar el vocabulario como actividad de aproximación o de consolidación. En la modalidad virtual el docente puede incluir otras expresiones o elementos visuales que ayuden a la estrategia de memorización con las cartas de la actividad, como por ejemplo imágenes en movimiento en vez de los iconos.

4.2.3.4. Actividades de comprensión

El cuarto tipo de actividad que se presenta en este apartado muestra la relación de la comprensión de textos orales, escritos o también de vídeos con o sin audio. La propuesta didáctica de comprensión dirige la atención hacia el conocimiento explícito e implícito. En los modelos que se muestran a continuación parten de la explotación de un cortometraje que requiere tanto la comprensión auditiva como la escrita del estudiante para alcanzar el desarrollo correcto de toda la actividad. Hay que destacar que en ambas propuestas se trabaja el componente léxico cultural a través del conocimiento de expresiones y refranes de la lengua española.

Actividad de comprensión: *A la cama no te irás sin saber una cosa más*

Nivel: B1

La actividad para comprensión que presenta *ProfeDeELE* (2012) dirigida a un nivel B1 tiene como objetivo aprender expresiones cotidianas y refranes de la lengua española. La tarea se centra en expresiones conocidas como, por ejemplo: *ir sobre ruedas*, *ponerse rojo*, *toparse con*, etc. La presentación virtual permite que la actividad pueda ser autoevaluable por el estudiante o dirigida por el docente de la siguiente forma:

Procedimiento:

1. Presentación de la actividad y la lectura con audio.
2. Primera escucha del audio.
3. Segunda escucha del audio con la lectura.
4. Realización de las actividades online.
5. Puesta en común de las respuestas.
6. Explicación contextual de las expresiones y refranes presentes en la lectura-audio.



A LA CAMA NO TE IRÁS SIN SABER UNA COSA MÁS

Figura Nº 20. Actividad de comprensión *A la cama no te irás sin saber una cosa más.*

Comentarios:

La presentación de esta actividad en un modelo de enseñanza de ELE en línea puede ser modular, es decir, al inicio de clase se comparte en pantalla la Web de *ProfeDeELE* (2012) y se visualiza el cortometraje. A continuación, se trabaja más detenidamente con la transcripción del vídeo para ir consolidando las expresiones y los refranes que aparecen finalmente en las actividades interactivas de la Web. En el caso que el estudiante requiera de un material complementario sobre expresiones o refranes, esta actividad permite la autoevaluación inmediata de cada tarea.

Actividad de comprensión: *Jinky Jenkins & Lucky*

Lou: cortometraje sobre la mala y buena suerte

Nivel: A2- B1

La propuesta didáctica que presenta Niño (2014) como actividad de comprensión está dirigida a un nivel A2 – B1 y tiene como objetivos la consolidación de algunas formas de perífrasis verbales (*empezar a, dejar de, volver a*) y algunas de las expresiones que se utilizan para hablar de la mala o la buena suerte como, por ejemplo, *levantarse con el pie izquierdo o sonreírle la fortuna a alguien*. Esta actividad de comprensión se centra en la explotación del cortometraje *Jinky Jenkins & Lucky Lou*, que requiere de la comprensión audiovisual del cortometraje y posteriormente, de la comprensión escrita de las tareas que plantea la autora de forma virtual.

Procedimiento:

1. Presentación de la actividad.
2. Primera escucha del audio.
3. Segunda escucha del audio con la lectura.
4. Realización de las actividades online.
5. Puesta en común de las respuestas.
6. Explicación contextual de las expresiones y refranes presentes en el cortometraje y en la infografía de Niño (2014).



Figura N° 21. Actividad de comprensión *Jinky Jenkins & Lucky Lou*.

Comentarios:

La infografía de Niño (2014) puede ser el punto de partida para una actividad más compleja donde el estudiante tiene que crear diálogos donde aparezcan en contexto real cada una de las expresiones. Y, también es interesante que el estudiante investigue el origen de estas expresiones y su relación con la buena y la mala suerte: estrella, fortuna, pie izquierdo, etc. De esta forma se descubre si existen relaciones culturales y de qué manera repercuten en el significado del léxico.

4.2.3.5. Actividades interactivas

El quinto tipo de actividad que se presenta en este apartado expone la relación entre el diseño dinámico y los objetivos de la propuesta didáctica. Por un lado, las actividades interactivas promueven cierto nivel de dinamismo y de energía por el carácter lúdico que subyace en el procedimiento de la tarea. Por otro lado, el concepto de interactividad hace referencia a la relación entre el material y el estudiante, es decir, el grado de comunicación y aplicabilidad cuando el alumno trabaja con una actividad interactiva. A continuación, se explican dos modelos cuyos objetivos didácticos los clasifican en las actividades interactivas.

Actividad de interactiva: *Adivina mi Post-It*

Nivel: A2 – B1

El modelo que presenta Tarantino (2010) tiene como objetivo aprender vocabulario de manera lúdica mediante diferentes formas de aprendizaje. La actividad consiste en adivinar una palabra del tablero y según el número del dado, el estudiante tiene que adivinarlo con: la definición de la palabra, el dibujo de la palabra, el juego del ahorcado, la mímica, la palabra contextualizada en una oración y buscar una palabra que rima con otra.

Procedimiento:

1. Presentación de la actividad y explicación del tablero y la función de las caras del dado.
2. El estudiante escoge un *pósit* y tira el dado.
3. Representación de la palabra en función del número del dado.
4. Poner en común las respuestas y comprobar las coincidencias y errores.

JUEGO: ADIVINA MI POST-IT

 AMBULANCIA	 MUSEO	 BICICLETA	 BOMBA	 LIBRO	 ORDENADOR	 CONVERSACIÓN	 TARTA
 CARTA	 AVIÓN	 REGALO	 GAFAS	 AMOR	 RATÓN	 LÁPIZ	 TELÉFONO
 BOLSO	 MUERTE	 RED	 ESCRITURA	 ARAÑA	 HERRMIENTAS	 ISLA	 ESTRELLA
 TELEVISIÓN	 JARRÓN	 CASA	 SOBRE	 POLICÍA	 CAJÓN	 CANDADO	 SALUDO

© VERONICA TARANTINO PARADA
<http://laclassedelee.blogspot.com>

Figura N° 22. Actividad interactiva *Adivina mi post-it*.

Comentarios:

Como la modalidad virtual de esta investigación se centra en la individual y no en las clases de grupo, la técnica tiene que adaptarse de una forma que el docente sea parte de la actividad, pero sin dejar su función de orientación de la información. En este sentido, el docente también tiene que coger un *pósit* o realizar la misma palabra que el estudiante, pero con otra de las técnicas (tirando el dado). De esta forma la actividad no pierde la dinámica, aunque sea individual o *uno a uno*.

Actividad de interactiva: *Servicio técnico*

Nivel: B1

El modelo interactivo que presenta *ProfeDeELE* (2012) para trabajar las perífrasis verbales aspectuales con el concepto *broma* se realiza con el cortometraje *Servicio técnico*. El cortometraje expone diferentes perífrasis verbales que contienen carga léxico cultural y que son explicadas de una forma muy bien contextualizada en esta Web. La presentación de sus actividades interactivas permite un trabajo autoevaluable o dirigido por el docente. Y, esta tarea puede ser parte de un nivel modular de otro conjunto didáctico.

Procedimiento:

1. Presentación de la actividad.
2. Primera visualización del cortometraje.
3. Segunda visualización del cortometraje con la actividad en línea.

4. Realización de la actividad en línea.
5. Comprobación y puesta en común de las respuestas.
6. Explicación práctica y en contexto de las expresiones con broma.



PROFEDEELE.ES

Figura N° 23. Actividad interactiva *Servicio técnico*.

Comentarios:

El final de la propuesta didáctica con la actividad de las expresiones con *broma* puede servir para trabajar en otra actividad con el estudiante y comprobar el nivel de comprensión. El docente puede pedir al estudiante que escriba en tarjetas frases o diálogos donde aparezcan en contexto las expresiones con broma. Finalmente las intercambia oralmente en una conversación con el profesor para demostrar si tienen sentido o no.

4.2.3.6. Actividades de estrategias

El sexto tipo de actividad que se presenta en este apartado pone de manifiesto la clasificación que Oxford (1990; en Moreno, 2011: 143) en estrategias directas e indirectas. El primer grupo hace referencia a aquellas actividades relacionadas con las estrategias de memoria, las cognitivas (repetir, analizar, traducir, procesar información, etc.) y las de compensación. El segundo grupo se divide en las estrategias metacognitivas (focalizar, agrupar, planificar, evaluar, autoevaluar, relacionar, etc.), las afectivas y las sociales. Las actividades de estrategias desarrollan las habilidades en función del objetivo de aprendizaje y la resolución del problema. A continuación, se presentan dos propuestas didácticas que trabajan las expresiones con animales y las onomatopeyas mediante estrategias cognitivas y metacognitivas.

Actividad de estrategias: *Expresiones con animales*

Nivel: B1

La actividad que presenta Blanco (2016) del blog *Eleconele* para trabajar las expresiones con animales está dirigida a un nivel B1. En este modelo didáctico se desarrollan fórmulas y estrategias para usar asociaciones y, también reglas para retener el vocabulario. La actividad consiste en la aproximación, profundización y consolidación de once expresiones relacionadas con los animales mediante la asociación visual y metacognitiva del alumno.

Procedimiento:

1. Presentación de la actividad.
2. Identificación y comprensión de las expresiones e imágenes.
3. Relación de cada expresión con la imagen correspondiente.
4. Comprobación y puesta en común de las respuestas.
5. Explicación práctica y en contexto de las expresiones con animales.

🐾 EXPRESIONES CON ANIMALES 🐾

1. Estar como una cabra
2. Ser un gallina
3. Ser mono
4. Estar en la edad del pavo
5. Buscarle tres pies al gato
6. Ser un pato
7. Ser un rata
8. Tener memoria de elefante
9. Partir el bacalao
10. Ser un perro
11. Tener/ sentir mariposas en el estómago

Escribe el lado de cada explicación el número de la expresión y la letra del animal al que corresponde:

- I. Ser tacaño.
- II. Ser vago.
- III. Ser el que manda, el que dirige.
- IV. Ser bonito.
- V. Ser cobarde.
- VI. Ser adolescente.
- VII. Estar loco.
- VIII. Recordar siempre todo.
- IX. Buscar el lado complicado de algo cuando no lo tiene.
- X. Estar enamorado.
- XI. Ser torpe.

Imagina ahora situaciones en las que puedas utilizar las expresiones anteriores

Figura N° 24. Actividad de estrategias *Expresiones con animales*.

Comentarios:

El desarrollo de la actividad puede ser modular si se pide en algún momento del alumno varios proyectos de investigación sobre la carga cultural que tienen las expresiones idiomáticas referidas a los animales. Se puede proponer que investiguen el origen de cada expresión y su valor de uso en contexto. Por último, otra tarea didáctica

es la búsqueda de la expresión contraria y el significado cultural del animal en cada una de ellas.

Actividad de estrategias: *¿Cómo hablan los animales en español?*

Nivel: A2- B1

La propuesta didáctica que expone Fernández (2017) del blog *Enjoyespañol* se organiza en las actividades de estrategias y en los niveles A2 – B1. En esta actividad se estableces estrategias directas que se relacionan con las estrategias directas como las de memoria, y, las estrategias indirectas como las metacognitivas. El objetivo de la tarea consiste en asociar cada onomatopeya al animal que lo realiza.

Procedimiento:

1. Presentación de la actividad y las cartas.
2. Presentación (sin ver las cartas) de las diferentes onomatopeyas de animales en español de España.
3. Relación de cada imagen con la onomatopeya correspondiente.
4. Propuesta de dos animales por parte del estudiante.
5. Comprobación y puesta en común de las respuestas.

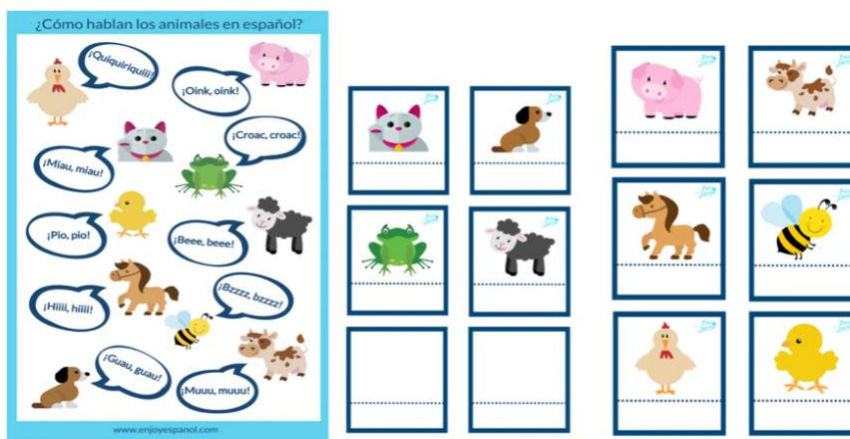


Figura N° 25. Actividad de estrategias *¿Cómo hablan los animales en español?*

Comentarios:

Esta actividad para niños se puede trabajar con las variantes de otras onomatopeyas a partir de vídeos de *Youtube*. De esta manera se presta atención a este tema que puede ayudar a conocer nuevos sonidos. En el caso de un alumnado de adultos, la actividad puede orientarse a expresiones o refranes que existen en español para cada

animal. De esta manera tiene un enriquecimiento léxico-cultural considerable para este perfil y la explotación es mayor.

Actividad de estrategias: ¡Ay, mi corazón!

Nivel: A2- B1

La propuesta didáctica que expone Kruszyńska (2016) del blog *Oleedu* se clasifica en las actividades afectivas de los niveles A2 – B1 porque favorece la comprensión del amor en la cultura de la lengua española a partir de expresiones. El objetivo es la relación cognitiva de expresiones del tema del amor. En esta actividad se trabajan las expresiones relacionadas con el amor a partir de dos fichas: conocimientos previos y contexto en diálogos reales.

Procedimiento:

1. Presentación de la actividad y el material.
2. Clasificación de las expresiones a partir de asociaciones con la información conocida.
3. Asociación de las expresiones con los diálogos.
4. Comprobación y puesta en común de las respuestas.

¡AY, MI CORAZÓN!

Relaciona:	¿QUÉ SIGNIFICAN?	¿CÓMO SE DICE?
Hacer de tripas corazón ____	Hacer de tripas corazón	Si no te gusta esta tarta, esfúrzate y come un trozo. Si no, María se pone furiosa.
Ojos que no ven, corazón que no siente ____	Ojos que no ven, corazón que no siente	- No sabía que Juan y Mónica rompieron. - Sí, pero desde que Juan se fue a Alemania, Mónica ya no sufre porque no lo ve.
Ser todo corazón ____	Ser todo corazón	Natalia me cae muy bien. Es una chica muy buena y generosa.
Con el corazón en la mano ____	con el corazón en la mano	Te digo con toda sinceridad que no tengo nada que ver con ellos.
El dedo corazón ____	llevar a alguien en el corazón	Le dijo que siempre se acordaba de ella porque era muy especial.
Dar la corazonada ____	tener el corazón en un puño	Siempre cuando saltamos en paracaídas tenemos mucha miedo.
No tener corazón ____	dar la corazonada	Ayer tuve el presentimiento de que me ibas a visitar, por eso había preparado un pastel muy rico.
Revista del corazón ____	revista del corazón	Marta, por Dios. Llevas todo el día leyendo en la prensa todos los cotilleos sobre los famosos.
Llevar a alguien en el corazón ____	no tener corazón	No quiero hablar con ellos nunca. Son unos insensibles y no les interesa el sufrimiento de los animales.
Tener el corazón en un puño ____	el dedo corazón	- ¡Qué te ha pasado? - Pues, cuando preparaba la cena me he cortado el tercer dedo de la mano.

Figura Nº 26. Actividad de estrategias ¡Ay, mi corazón!

Comentarios:

A partir de este material el docente puede crear un material modular donde el alumno se implique afectivamente y pueda mejorar su autoimagen. El tema del amor es

universal, pero para algunas personas es un concepto íntimo y por eso tiene que ser tratado como el juego de Kruszyńska (2016) pero sin olvidar el factor socioafectivo. Cuando conozcan las expresiones el docente pide al alumno que escriba una situación donde ha sentido o manifestado la expresión (*hacer de tripas corazón* o *con el corazón en la mano*). Aquí el docente tiene que contar también anécdotas y experiencias personales ya que la clase es individual y la implicación tiene que ser mutua. De esta forma fomentamos la expresión de la personalidad del estudiante a partir del tema del amor y el contenido léxico cultural que hay en cada expresión.

4.2.3.7. Actividades afectivas

El séptimo tipo de actividad que se presenta en este apartado hace referencia a la afectividad en la enseñanza del español como lengua extranjera en línea. Moreno (2011: 148) define las actividades afectivas como aquellas tareas que «mejoran el clima de aprendizaje, favorecen la comprensión de otras culturas e implican la expresión de la personalidad del estudiante.» El desarrollo de los factores individuales del alumno es importante para alcanzar un aprendizaje significativo, ya que los conocimientos se vuelven recuerdo.

Actividades afectivas: *¡Qué ruede la caracterización!*
Nivel: A2- B1

La propuesta didáctica que expone Niño (2014) se clasifica en las actividades afectivas de los niveles A2 – B1. El objetivo es la descripción del temperamento y el estado de ánimo. En esta actividad se trabajan los conocimientos léxico del individuo en función de los rasgos de carácter, la apariencia, la mímica, la manera de hablar y la gesticulación. Niño (2014) crea un diccionario visual en forma de rueda giratoria con el que alumno trabaja los adjetivos.

Procedimiento:

1. Presentación de la actividad y la rueda como diccionario visual (organizado en tres niveles).
2. Clasificación de los adjetivos en valores positivos y negativos.
3. Asociación de los adjetivos con imágenes descriptivas.
4. Realización de actividad interactiva.
5. Clasificación de los adjetivos según la plantilla.

6. Comprobación y puesta en común de las respuestas.

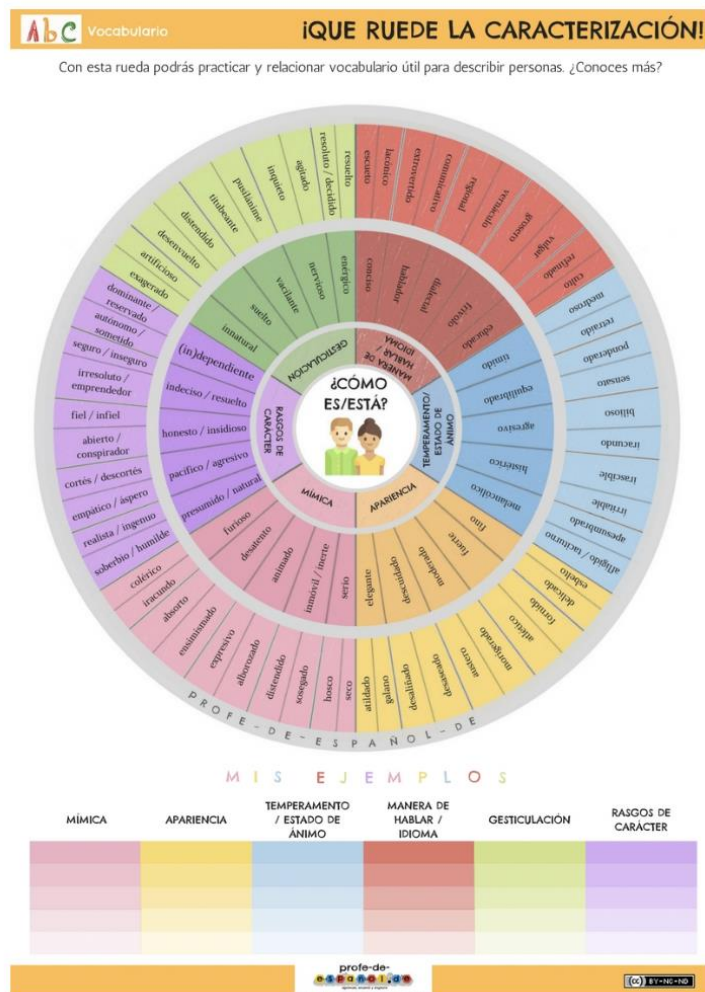


Figura N° 27. Actividades afectivas *¡Qué rueda la caracterización!*

Comentarios:

A partir de este material el docente puede crear una plantilla donde el alumno pueda clasificar algunos adjetivos de estados de ánimo en expresiones, refranes, dichos. Por ejemplo, las diferencias entre *ser frío / estar frío* o *ser soso / estar soso*. Y tienen que asociar esa expresión a una persona conocida, famoso, objeto que recuerden. En el caso que los adjetivos formen una expresión negativa el docente propone un consejo al alumno para cambiar a una emoción positiva.

Actividades afectivas: *Educación emocional en las clases de ELE*

Nivel: A2- B1

La propuesta didáctica que expone Fernández (2017) del blog *Enjoyespañol* se clasifica en las actividades afectivas de los niveles A2 – B1 porque favorece el trabajo de la inteligencia interpersonal e intrapersonal del alumnado. El objetivo es la relación del léxico de las emociones con otras habilidades mediante la memoria o la relación de un recuerdo con un sentimiento. En esta actividad se trabaja la educación emocional a partir de cuatro dinámicas: juego de emoticonos, *memory*, tiras de acciones y tarjetas de conversación.

Procedimiento:

5. Presentación de la actividad y el material.
6. Trabajar de manera específica la inteligencia emocional en cada actividad. En primer lugar, en el juego de emoticonos y *memory*. En segundo lugar, con las tarjetas de conversación.
7. Asociación de una acción, recuerdo o elemento a un sentimiento.
8. Comprobación y puesta en común de las respuestas en cada una de las dinámicas.

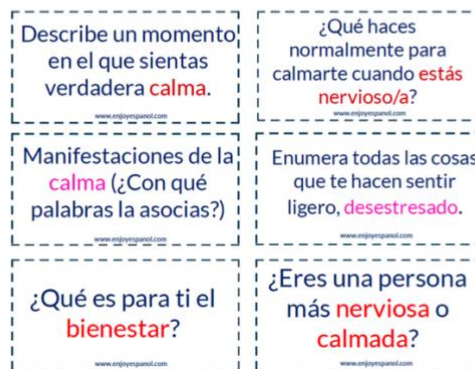


Figura N° 28. Actividades afectivas *Educación emocional en las clases de ELE.*

Comentarios:

A partir de este material el docente puede crear un material modular donde el alumno se implique afectivamente y pueda mejorar su autoimagen. La felicidad o el

miedo es un sentimiento universal, pero para algunas personas puede percibirse como un concepto íntimo y por eso tiene que ser tratado como el juego de Fernández (2017) pero sin olvidar el factor socioafectivo. Es aconsejable que el docente cuente también anécdotas y experiencias personales ya que la clase es individual y la implicación tiene que ser mutua. De esta forma fomentamos la expresión de la personalidad del estudiante junto a los del docente a partir de los sentimientos de «felicidad o calma», y el contenido léxico cultural que surgen de expresiones como *la vida es de color de rosa* (emoción positiva) o *veo todo de color negro* (emoción negativa).

4.2.3.8. Actividades de gamificación

El octavo tipo de actividad que se presenta son las actividades de gamificación que incorpora mecánicas propias del juego (puntos, insignias, reglas) al proceso de enseñanza-aprendizaje. En estas actividades las tareas son complementos que suman puntos o forman parte de una recompensa. La estructura de las tareas gamificadas normalmente se presenta en forma de misiones o desafíos para buscar la motivación y el interés del alumno, ya que el objetivo no es ganar o perder sino avanzar para conseguir puntos.

Actividad de gamificación: *Encuentra al intruso*

Nivel: A2- B1

La actividad de gamificación que propone García Fernández (2015) del blog *AhoraELE* tiene como objetivo consolidar expresiones idiomáticas relacionadas con las emociones a través del juego *encuentra al intruso*. El estudiante tiene que superar fases para terminar el juego, si no encuentra al intruso en alguno de los niveles tendrá dos oportunidades en las que encuentra una pista para «pasar» de nivel. Con esta actividad de gamificación se pretende afianzar y evaluar los contenidos léxicos mediante los desafíos del juego y las pistas. En este caso, las pistas muestran signos de la relación del contenido léxico cultural en cada expresión.

Procedimiento:

1. Presentación de la actividad y de las instrucciones.
2. Inicio del juego y de la primera fase.
3. Observación de las tácticas de juego del estudiante.
4. Comprobación y puesta en común de las respuestas.
5. Presentación en contexto de las expresiones fuera de la actividad de gamificación.



Figura N° 29. Actividades de gamificación *Encuentra al intruso*.

Comentarios:

El docente tiene que prestar atención a las tácticas de juego que presenta el alumno porque puede determinar un perfil con un nivel elevado o bajo de jugador. En otras palabras, un alumno con estrategias propias del juego. En todo momento hay que comprobar que entiende las instrucciones y que el objetivo final del juego se está consiguiendo. Finalmente, se aconseja una plantilla con las expresiones para trabajarlas en contexto después de la actividad de gamificación.

Actividad de gamificación: *Colores tramposos*

Nivel: A2- B1

La propuesta didáctica de García Fernández (2015) del blog *AhoraELE* se muestra como actividad de gamificación se dirige para los niveles de A2 -B1. El objetivo es asociar una expresión de ser / estar referida a los colores (*ser rojo / estar rojo*) a un adjetivo de color. En esta actividad el estudiante tiene 4 segundos para ser capaz de asociar el color al adjetivo, y no al contrario. Es decir, no se puede relacionar al adjetivo que se presenta en pantalla porque se busca la coincidencia de color y no de palabra. Esta actividad propone un complejo desafío metacognitivo donde las relaciones y suposiciones que realice en el menor tiempo posible son el resultado del éxito del juego.

Procedimiento:

1. Presentación de la actividad e instrucciones del juego.
2. Realización del primer nivel para comprobar si el alumno entiende el objetivo del juego.

3. Continuación de la actividad.
4. Comprobación y puesta en común de las respuestas.
5. Actividad en contexto de las expresiones con *ser* / *estar* referidas a los colores fuera de la actividad de gamificación.



Figura N° 30. Actividades de gamificación *Colores tramposos*.

Comentarios:

A partir de este material el docente puede crear una plantilla donde el alumno pueda clasificar los diferentes significados de los adjetivos cuando son con *ser* y cuando son con *estar*. Se le plantea un proyecto donde buscan el origen de cada expresión *¿Cuándo se dice que una persona «es roja» en política?* o *¿Cuándo una persona «está verde o está madura» en la vida?*

4.2.4 Recursos y herramientas de aprendizaje en la Web

Los recursos electrónicos en la enseñanza del español como lengua extranjera presentan un gran abanico centrado especialmente en blogs, espacios audiovisuales, revistas electrónicas, entre otros tipos de formatos. La selección de estos recursos es importante para complementar y orientar las actividades creadas por el propio docente, porque como hemos visto a lo largo de este estudio, una de las habilidades del docente virtual consiste en la capacidad de seleccionar y adaptar materiales existentes en la Red. Internet aporta infinidad de recursos y materiales para el aprendizaje del español, sin embargo, la muestra que aporta este estudio se enfoca hacia un listado de espacios abiertos en internet que por su formato aporta utilidad a las clases en línea de la lengua

española. De esta forma, los recursos de ELE en línea están organizados por categorías, empezando por aquellos blogs que presentan materiales didácticos adaptables a las clases virtuales y a las e-actividades:

- *Con c de cine*: blog dedicado al cine hispano nivelado según el MCER y con material didáctico abierto para cualquier docente.
- *Cuaderno intercultural*: espacio Web que permite actividades audiovisuales para trabajar la interculturalidad en ELE.
- *ProfeDeELE*: blog dedicado a la enseñanza del español diseñando actividades accesibles en internet para todos los niveles y competencias de la lengua.
- *RutaEle*: espacio Web que organiza materiales según los niveles del MCER, por contenidos, materiales reutilizables y materiales recomendados.

En el contexto virtual el contenido audiovisual es muy importante ya que aportan actividades que trabajan las diferentes destrezas como la oral, mediante materiales auditivos o la lectora, a partir de textos escritos. En el campo de la enseñanza de ELE existen varios espacios en línea que tratan específicamente la cultura hispana a partir de vídeos o audios en forma de podcast para tratar diferentes temáticas del español cada semana:

- *Cervantes TV*: canal de televisión en línea del Instituto Cervantes que se organiza en tres canales para la difusión cultural: actividades de la sede central en Madrid, actividades que se celebran en los centros del Instituto Cervantes en el mundo y vídeos realizados o difundidos por el Instituto Cervantes en colaboración con otras instituciones.
- *Habla cultura*: blog de recursos multimedia para todos los niveles de la lengua con el objetivo de ofrecer materiales tanto para docentes como para alumnos.
- *Spanishpodcast*: espacio de podcast en español que trata por temáticas situaciones y ejemplos propios de España (tinto de verano, gitanos, platos españoles, Navidad en España, etc.).
- *Hoy hablamos*: recursos auditivos en forma de podcast para aprender vocabulario, expresiones, gramática, cultura, etc (expresiones con vengas, noticias en español, drogas en España, etc.).

Otro recurso Web interesante son las revistas electrónicas por ser una fuente de información y de actividades donde los alumnos pueden tomar como referencia más cercana que un periódico digital. En las revistas de ELE los alumnos de todas partes del mundo aportan su visión personal sobre un tema concreto y con un formato propio al

lector que aprende español como nueva lengua. De esta manera se crea un espacio colaborativo de experiencias y opiniones que van más allá del aprendizaje de la lengua.

- *Revista Trabalenguas*: audio revista para estudiantes de español como segunda lengua.
- *Punto y Coma*: una revista de actualidad para aprender español con la que te divertirás y profundizarás en la cultura y la actualidad de los países hispanohablantes.

Por último, los programas de gamificación y creación de materiales didácticos en línea. Estos espacios son actuales e innovadores en el campo de la enseñanza de idiomas, pero su importancia reside en la capacidad de creación de materiales educativos y la publicación colaborativa para que otros compañeros de la profesión puedan aplicarlas en sus clases y viceversa. El carácter cooperativo e interdisciplinar de estos programas de gamificación facilitan el trabajo en equipo y el diseño de materiales en combinación con recursos de toda índole: texto, imagen fija o en movimiento, juego, vídeo, etc.

- *Genial.ly*: programa o espacio Web para crear y diseñar materiales didácticos en diferentes formatos: imagen interactiva, juego, infografía, etc.
- *Educaplay*: espacio Web de recursos didácticos electrónicos para el mundo de la enseñanza (primaria, secundaria, formación profesional, etc.).

En conclusión, la Red nos ofrece infinidad de posibilidades para las clases virtuales de español, pero hay que saber cuáles y cómo ayudarán a nuestras clases, porque es cierto que no todo lo que hay en internet es de calidad o se adapta a lo que los alumnos buscan en su proceso de aprendizaje. La habilidad tecnológica del docente y del alumno marca una diferencia entre un listado de buenos y malos recursos de aprendizaje.

4.3 La variedad del español de Chile: la competencia léxica y la cultural

En este apartado se justifica la presencia de la variante española chilena y el interés de su investigación a lo largo de la propuesta didáctica final. Cabe señalar que los contenidos culturales seleccionados se dirigen a los dos niveles de la lengua analizados en este estudio, el nivel A2 y el nivel B1. La representación de otra variedad española es importante por el enriquecimiento cultural que aporta a la enseñanza del español y en esta investigación es posible aproximar una perspectiva del aprendizaje del español sobre la variedad español-chilena.

Las investigaciones sobre la enseñanza del español como lengua extranjera en Chile no son numerosas, como demuestra estudio de Quirós (2018) las publicaciones existentes proceden o de las universidades o de los centros formativos que imparten clases

de español para extranjeros. Asimismo, la enseñanza de ELE en Chile comienza a partir de los años 90, sin embargo, hasta 2010 no aparece un espacio propio para promover el español de Chile. ACHELE surge en el objetivo de proteger los derechos de las escuelas de ELE chilenas. En otro sentido, las universidades como la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC) ofrecen programas internacionales, donde proyectan la variedad del español chileno en las clases de ELE.

Este estudio dirige la atención a la enseñanza-aprendizaje de los chilenismos por representar la realidad de la variedad chilena. El chilenismo se define como aquella expresión escrita u oral que se usa en Chile por los chilenos o por los extranjeros que toman estas voces chilenas. El interés por el análisis e investigación del componente léxico-cultural en la variedad chilena se basa en la aproximación y representación de algunos chilenismos que no aparecen en manuales de ELE. Uno de los objetivos presentes en este estudio es la composición específica de un bloque temático acerca de la variedad del español de Chile, donde recoge el léxico y la cultura contextualizada como parte de un futuro manual digital de ELE. Este proyecto fruto de la experiencia de la investigadora espera superar la descontextualización de «las unidades fraseológicas están representadas mediante locuciones, colocaciones y fórmulas rutinarias de manera descontextualizada.» (De la Torre, 2003: 626).

Esta perspectiva es posible gracias al periodo internacional de la investigadora en Chile y su etapa investigadora acerca de la variedad para ofrecer una representación contextualizada y matizada en una propuesta didáctica. La investigación se elabora en el Departamento de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile donde se imparten cursos de español para extranjeros enseñando la variedad español-chilena. La posibilidad de conocer y analizar los aspectos de esta variedad permite elaborar una presentación profunda sobre un país hispano y no en líneas generales:

la dificultad que conlleva realizar un análisis de la enorme variedad de aspectos que se dan en cada una de las sociedades de los países hispanos y ofrecer una presentación adecuada [...] resulta del todo inviable ofrecer el mismo tipo de análisis para todos y cada uno de los países hispanos y reflejar, en cada caso, la diversidad de aspectos y matices que confluyen en una sociedad determinada. (PCIC, 2008)

La complejidad está en centrarse en una variedad hispana para proyectar toda su diversidad de manera adecuada, contextualizada y auténtica. En este sentido se elige la variedad español-chilena por tres razones, en primer lugar, la ausencia o descontextualización de esta variedad en los manuales de ELE; en segundo lugar, la investigación de esta variedad para acercar la enseñanza del español en Chile en el diseño

de materiales didácticos digitales. Y, en tercer lugar, el interés del alumno participante de esta investigación hacia los aspectos socioculturales chilenos. Todo ello permite elaborar un estudio centrado en el español peninsular y el español chileno dando cuenta de la realidad sociocultural de España y un país hispanoamericano. Esta visión aporta datos e información en la difusión del español y sus variedades con relación a la investigación que busca el PCIC:

llevar a cabo, mediante proyectos de investigación y en relación con los intereses de los alumnos en cada caso, un análisis de los aspectos socioculturales relevantes de una y otra sociedad de los distintos países de Hispanoamérica desde la perspectiva del aprendizaje de la lengua y el acceso a una nueva realidad social y cultural. La falta de estudios de este tipo requiere por parte de todos los interesados en la enseñanza y la difusión del español una labor de recopilación y tratamiento de datos —siempre con el criterio de su aplicación pedagógica— que permita ir componiendo una visión actual y adecuada de la situación sociocultural de los países hispanos. (PCIC, 2008)

Finalmente, la experiencia investigadora en la PUC y las investigaciones acerca del tratamiento del español de Chile en los manuales de ELE, se observa la necesidad de proyectar en contexto la variedad chilena ya que aparece de manera general o escasa en dichos manuales para extranjeros de español (Quirós, 2018). La estancia internacional tiene como objetivo, por un lado, el conocimiento de las diferencias y las semejanzas entre el español de España y el español de Chile. Y, por otro lado, la elaboración de una unidad temática con expresiones, saberes y conocimientos socioculturales de Chile. Para la realización de este apartado se tiene la tutorización de una de las autoras, Toledo Vega (2017) del primer manual de ELE chileno: *Punto C/ELE*. Este manual para extranjeros lo crean algunos profesores del Programa de Español para Extranjeros de la Facultad de Letras de la PUC. Con el asesoramiento profesional de la tutora internacional como utilizando de referencia el *Manual de ELE Punto CELE* se elabora una propuesta basada en la variedad chilena, alejada de estereotipos.

En definitiva, la presente investigación se presta atención a la variedad del español de Chile por el enriquecimiento que aporta su presencia a la enseñanza del español como lengua extranjera. El tratamiento correcto y contextualizado de esta variedad es posible gracias a la estancia internacional de la investigadora en la Pontificia Católica Universidad de Chile (PUC) con la profesora y creadora del manual de ELE (Punto C/ELE), Gloria Toledo Vega. Con el asesoramiento y tutorización se diseña una aproximación de la variedad del español de Chile en una propuesta didáctica para la modalidad virtual de enseñanza-aprendizaje de ELE en línea.

En conclusión, el marco teórico representa los métodos y teorías para la enseñanza que se definen con la aparición de las tecnologías. Durante el estudio se describe la

transformación educativa con enfoques que combinan desde la modalidad presencial con la virtual hasta la modalidad únicamente en línea. En este entorno se estudia la diferencia entre lo presencial y lo virtual para comprender cuales son las funciones de los profesores y alumnos en las plataformas de enseñanza-aprendizaje en línea para las segundas lenguas.

Uno de los objetivos de esta investigación se centra en la competencia léxica y el componente cultural, en los niveles A2 y B1 de la lengua para el español. Por esta razón, el estudio presta atención al tratamiento de estos componentes en el MCER y el PCIC, donde se considera la rentabilidad y la adaptación de cada uno de los documentos para la modalidad virtual de enseñanza. Finalmente, se considera también el material educativo virtual y el proceso de creación didáctico. Este análisis se desarrolla desde una perspectiva teórica-práctica con ejemplos reales de materiales para el español como lengua extranjera que responden a la enseñanza en línea y se adaptan tanto a los niveles como a las competencias de la presente investigación. Todo ello aporta información de valor para el marco empírico y establecer un estudio del perfil del alumnado y el profesorado de ELE en línea.

**MARCO
EMPÍRICO**

CAPÍTULO V. Marco empírico de la investigación

En este capítulo se analizan e interpretan los resultados obtenidos durante la investigación a docentes y alumnos de ELE en línea. El objetivo final es presentar una propuesta didáctica para la enseñanza de ELE que se centra en el componente léxico y cultural. Para ello el estudio se divide en dos partes, por un lado, la encuesta a veintinueve alumnos que participan en cursos de español en espacios en línea, y el análisis de las clases virtuales. Por otro lado, la interpretación de la encuesta a ochenta y tres docentes de ELE que se dedican a impartir cursos de español en estos entornos formativos.

Durante la investigación se realiza la presentación de las fases del estudio en el siguiente orden:

- Diseño y preparación del estudio.
- Planteamiento de los objetivos y las hipótesis.
- Estudio e interpretación de la investigación a través de los instrumentos de recogida.
- Análisis y representación de los datos cualitativos y cuantitativos.

A continuación, se describe la justificación de la presente investigación, la presentación del problema de este estudio, los objetivos generales y específicos y se explican los instrumentos de recogida de datos. Posteriormente el apartado finaliza con el desarrollo de las hipótesis planteadas en esta investigación para ser confirmadas o refutadas, y, por último, la mención de las posibles limitaciones de esta investigación que conducen a las justificaciones correspondientes del estudio.

5.1. Justificación de la investigación

La enseñanza del español en contextos virtuales es una formación nueva que se debate hace años entre la educación a distancia y la educación en línea. Son dos formaciones totalmente diferentes y no se pueden confundir ya que esta investigación se enmarca en la enseñanza en línea. En primer lugar, la educación a distancia hace referencia a aquella formación en la que el estudiante no está obligado a asistir físicamente a clase. Sin embargo, esta enseñanza ofrece la posibilidad de asistir presencialmente a alguna sesión, a una tutoría con el docente u otra cuestión educativa. En segundo lugar, la enseñanza en línea es aquella formación que en su totalidad es virtual y, por tanto, no existe la posibilidad de asistir presencialmente a clase. Esta formación se

desarrolla en aquellos estudiantes que por su situación personal o profesional no pueden trasladarse y por esta razón deciden estudiar virtualmente.

La Universidad Americana de Europa (UNADE) realiza en 2016 un estudio en el que pone de manifiesto que la formación en línea tiene gran aceptación en el sector de enseñanza de segundas lenguas. Esta investigación tiene como objetivo conocer las diferentes tendencias en las áreas formativas y una visión global sobre la formación en línea que ofrece cada una de estas disciplinas. Los datos de dicho estudio muestran que, de 128 empresas dedicadas a la enseñanza de idiomas en España, el 60,09% imparten cursos a través de una formación en línea. Además, los resultados exponen que las empresas de enseñanza de idiomas con formación virtual utilizan sus materiales didácticos propios (50,70%).

En la *Memoria Anual* del Instituto Cervantes (2017-2018) se observa la evolución de la oferta y de la demanda de la enseñanza del español hacia un contexto digital. Por un lado, se ha mejorado la formación de los cursos en línea del Instituto Cervantes a través de la plataforma AVE Global. El objetivo se centra en la adaptación de los materiales digitales a las necesidades de los alumnos para los niveles A1, A2 y B1. Por otro lado, la ampliación de los contenidos léxicos, culturales y gramaticales con la herramienta E-Labora. Se trata de una propuesta didáctica de actividades interactivas, lúdicas e innovadoras para los cursos A1.1, A1.2, A2.1, A2.2 y C1.1. Con todos estos avances es normal que durante el curso 2017 el número de registros en la plataforma en línea del Instituto Cervantes conocida como AVE Global crece significativamente hasta alcanzar un número de 4000 inscritos.

La influencia de la tecnología en la enseñanza del español es cada vez mayor y buena prueba de ello es la formación en línea. En el curso académico 2017-2018 el Instituto Cervantes responde a la demanda de la enseñanza en línea para el aprendizaje del español con el lanzamiento del MOOC *Descubre tu ciudad ideal para aprender español*. Este curso masivo gratuito en línea se dirige a alumnos de español que quieran aprender la lengua a través de las nociones del ocio y el tiempo libre realizadas en cuatro ciudades españolas. El número de estudiantes de español inscritos es de 3.446, pero solamente 674 completaron totalmente el curso en línea.

Cada día aumenta el número de centros acreditados por el Instituto Cervantes como tutores especializados en la plataforma en línea AVE Global. En el curso 2017-2018 los países que destacan por la oferta de esta formación virtual son Burdeos, Nápoles, Roma y Sao Paolo. En el documento de la *Memoria Anual* del Instituto Cervantes se

muestra que el interés docente por ser tutor de español en línea asciende hasta el punto de obtener 928 acreditaciones en el año. La demanda por parte de los cursos en línea y la modalidad semipresencial está presente en los datos de la Memoria Anual del Instituto Cervantes del curso 2018 – 2019. Un ejemplo de ello es el curso de español en línea vía *Wechat*, la formación virtual de examinadores y candidatos para preparar las pruebas al DELE, la organización de cursos en línea con tutor de AVE Global, entre otros.

Todos estos datos reflejan el crecimiento del número de docentes español en la enseñanza en línea. En los últimos años en las plataformas virtuales de enseñanza los profesores de español tienen más presencia con más de 500 docentes registrados. En el gráfico inferior se muestra una visión general del número de profesores de ELE inscritos en las diferentes plataformas virtuales de enseñanza:



Gráfico N° 1. Docentes inscritos en las plataformas virtuales de enseñanza de lenguas. (Fuente: Elaboración propia.)

En los últimos años las plataformas virtuales de enseñanza se convierten en un espacio de formación y de aprendizaje para la lengua española. El gráfico superior muestra un número considerable de docentes de ELE inscritos en plataformas en línea de enseñanza. *Italki*, es la plataforma con más docentes registrados (en 2019 alcanza la cifra de 1027 inscritos) para enseñar español. El número de profesores también es elevado en *Preply*, donde la cantidad de registrados es de 832. Estos datos ponen de manifiesto la tendencia actual hacia la modalidad de la enseñanza en línea. También las otras plataformas, *Verbling* y *Lingoda*, incluyen más de 500 profesores inscritos en estos espacios una opción valorada positivamente por los estudiantes para español.

Los resultados ponen en relieve el desarrollo cada vez mayor de la enseñanza del español en el contexto en línea. El hecho de que haya más de 800 docentes enseñando español en plataformas virtuales implica ciertos cambios en las modalidades de

enseñanza. Para la investigación en la enseñanza de ELE es necesario conocer el panorama actual de la lengua española en las plataformas virtuales de enseñanza y dar cuenta de la situación del docente de ELE en estos entornos.

5.2. Problema de la investigación

Ante la creciente demanda de la enseñanza de español como lengua extranjera en la modalidad virtual debemos preguntarnos por los cambios que ha supuesto en la didáctica y los estilos de aprendizaje. De este modo, se intenta abordar en este trabajo el estudio de las percepciones del alumnado de ELE en línea sobre las siguientes áreas: por qué y para qué han decidido estudiar español en una plataforma virtual, cuáles son sus estrategias de aprendizaje en el proceso de adquisición léxico-cultural, cómo valoran diferentes aspectos didácticos y organizativos del proceso de enseñanza-aprendizaje de las destrezas léxico-culturales (metodología, actividades y recursos didácticos en línea) que ayuden a comprender el desarrollo de ambas.

Finalmente, en este estudio se aborda una comparación entre las estrategias de aprendizaje en proceso de adquisición léxico-cultural del alumnado con las de los docentes de ELE en línea. Con los resultados se presenta una propuesta didáctica que responde a la enseñanza-aprendizaje virtual del léxico y la cultura del español para los niveles A2-B1.

5.3. Objetivos

La presente investigación describe las estrategias de enseñanza- aprendizaje en el componente léxico y cultural dentro de la enseñanza del español como lengua extranjera en línea. Para ello se analiza, en primer lugar, el perfil sociodemográfico de los aprendientes y los docentes. Y en segundo lugar se investigan las estrategias de enseñanza-aprendizaje para la competencia léxico-cultural y se compara la muestra de los estudiantes con la de los profesores. A continuación, se detallan los objetivos de la investigación que se organiza, por un lado, en objetivos generales y por otro lado, en objetivos específicos que se derivan de los anteriores.

5.3.1. Objetivos generales

En la categoría de los objetivos generales se pretende conseguir, por un lado, la descripción del perfil del alumnado de las plataformas virtuales de aprendizaje para reconocer un diagnóstico del estudio de la lengua español en la modalidad en línea. Y, por otro lado, la definición de las estrategias didácticas de aprendizaje y de enseñanza de

los aprendientes y docentes de español en línea durante el proceso de adquisición del componente léxico-cultural en los niveles A2-B1.

Con estos objetivos se pretende conocer las razones que justifican la demanda de estudiantes en la enseñanza de ELE en línea y el motivo real por el que estudian la lengua española median la modalidad virtual y no presencial. Y, por otro lado, conocer cómo se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje de las competencias léxico-culturales en los niveles A2-B1, cuáles son las estrategias didácticas que los estudiantes y los docentes integran en su desarrollo.

5.3.2. Objetivos específicos

De manera más detallada, este estudio pretende dar alcance a los siguientes objetivos específicos:

- Conocer las características del alumno de español de las plataformas virtuales de aprendizaje: perfil personal (edad, procedencia) y perfil académico (nivel de formación, competencia tecnológica).
- Identificar los motivos que llevan a este alumno a elegir la lengua española en un contexto virtual.
- Determinar la finalidad que estos alumnos otorgan a la lengua española en su futuro profesional.
- Conocer las estrategias didácticas de aprendizaje de este alumnado en el proceso de adquisición del componente léxico-cultural.
- Mostrar cuáles son los aspectos metodológicos, actividades y recursos didácticos en línea que los alumnos consideran más adecuados dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del componente léxico-cultural.
- Definir las estrategias docentes durante el proceso de enseñanza del componente léxico-cultural.
- Proponer un modelo de actividades para un manual de ELE en línea para los niveles A2-B1.
- Plantear futuras líneas de investigación sobre el tema.

5.4. Hipótesis de trabajo

Los objetivos generales y específicos de la presente investigación nos llevan hacia la formulación de las hipótesis de trabajo (H) y las preguntas de investigación (P).

La primera hipótesis (H1) de investigación plantea analizar las variables sociodemográficas y formativas de los profesores y alumnos del contexto virtual para aclarar las diferencias con el contexto presencial.

En la H2 se plantea que la formación del profesorado de ELE en línea es universitaria y tiene conocimientos especializados en enseñanza de español para extranjeros.

La H3 de la tesis estudia si el nivel de competencia tecnológica de los docentes es bajo en este contexto de enseñanza-aprendizaje virtual. En la H4 se analiza el nivel de experiencia de los profesores de ELE en línea para conocer si es un grupo con poca práctica y preparación.

La H5 y la H6 examinan el tipo de motivación de la opción virtual para aprender una lengua en un contexto en línea, y las diferencias con la modalidad presencial en cuanto al perfil alumnado.

En la H7 se estudia la relación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje para el léxico y la cultura de la L2 con el entorno de enseñanza de las plataformas virtuales. La H8 plantea que las estrategias de enseñanza-aprendizaje para el componente léxico-cultural del profesorado y los alumnos de ELE en línea, y comprobar si coinciden entre los dos grupos o no.

En la H9 se analiza la influencia de la virtualidad en la selección de las estrategias para la enseñanza-aprendizaje del léxico y la cultura, y las diferencias con la modalidad presencial.

Finalmente, la H10 propone estudiar si en el contexto virtual los materiales creados por los docentes son mejor valorados que los manuales de ELE por los docentes y los alumnos.

5.4.1. Resumen de la hipótesis y las preguntas de investigación

<p>H1: La virtualidad supone un perfil inestable del alumnado y del profesorado.</p>	<p>P1: ¿La modalidad virtual es inestable porque supone un perfil heterogéneo en términos sociodemográficos y formación?</p>
<p>H2: La formación del profesorado de ELE en línea es universitaria.</p>	<p>P2: ¿La modalidad virtual ofrece docentes con formación universitaria?</p>
<p>H3: El nivel TIC del profesorado de ELE en línea es bajo.</p>	

<p>H4: La enseñanza de ELE en línea la imparte especialmente docentes con poca experiencia en la modalidad virtual de enseñanza.</p> <p>H5: La mayoría de los alumnos de ELE en línea aprenden español en la modalidad virtual para encontrar trabajo.</p> <p>H6: La gran parte de los alumnos de ELE en línea buscan aprender vocabulario en las plataformas virtuales de enseñanza.</p> <p>H7: Las variables enseñanza-aprendizaje del léxico y la cultura predicen una enseñanza visual de la L2 en el contexto en línea.</p> <p>H8: Las estrategias de enseñanza-aprendizaje para el componente léxico-cultural no es similar para docentes y alumnos en línea.</p> <p>H9: La virtualidad determina las estrategias de enseñanza-aprendizaje del componente léxico-cultural de la L2.</p> <p>H10: La modalidad virtual implica que los materiales propios sean mejor valorados que los manuales por los docentes y los alumnos.</p>	<p>P3: ¿Cuál es el nivel o la competencia tecnológica de los docentes de ELE que imparten clases en la modalidad virtual?</p> <p>P4: ¿Cuál es el nivel de experiencia de los docentes de ELE en la modalidad virtual de enseñanza?</p> <p>P5: ¿Por qué aprenden los alumnos de español en las plataformas virtuales de enseñanza?</p> <p>P6: ¿Qué buscan aprender los alumnos de ELE en línea en las plataformas virtuales de enseñanza-aprendizaje?</p> <p>P7: ¿Cómo se relacionan las estrategias de enseñanza-aprendizaje léxico-cultural de la L2 con el entorno de enseñanza que define las plataformas de aprendizaje virtual?</p> <p>P8: ¿En la modalidad en línea las estrategias de enseñanza-aprendizaje no coinciden entre docentes y alumnos?</p> <p>P9: ¿Cuánto influye la virtualidad en la selección de estrategias para la enseñanza-aprendizaje del léxico y la cultura?</p> <p>P10: ¿Cuál es la posición del manual de ELE cuando se valora el aspecto del léxico y la cultura en la modalidad virtual de enseñanza?</p>
--	--

Tabla N° 39. Esquema de las hipótesis y las preguntas de investigación.

5.5. Metodología

La metodología que enmarca esta investigación es de carácter ecléctico y mixto, donde se integran instrumentos cuantitativos, complementada por otros instrumentos cualitativos, como las muestras de sesiones con alumnos de español en línea.

El presente estudio sigue una metodología cuantitativa, que se representa en el análisis estadístico de los cuestionarios a los docentes y a los alumnos. Los valores a los que presta atención esta investigación son la media, la moda y la variación típica. Esta metodología permite la medición de las variables y ofrece a la investigadora la documentación necesaria del proceso, las decisiones y el control de tendencias. Además, se acompaña de la metodología cualitativa a partir de la interpretación y análisis de muestras de clases en línea.

A continuación, se describe la muestra y se detalla el contexto en el que se aplica la investigación del conjunto docente y del alumnado de ELE en línea. Asimismo, se proporciona información sobre la planificación de las sesiones para que el lector tome conciencia del tiempo en el que se desarrolla el estudio.

Finalmente, se presentan la tipología de variables organizadas en los diferentes módulos y bloques que se estudian e interpretan para posteriormente confeccionar la propuesta didáctica.

5.5.1. Descripción de la muestra

En el caso de esta investigación la muestra a la que se dirige este trabajo hace referencia a estudiantes y a docentes de español como lengua extranjera pertenecientes a dos plataformas virtuales de aprendizaje de idiomas, *Italki* y *Verbling*, en las que la lengua española presenta la segunda posición como idioma más demandado. La muestra de estudiantes de español como lengua extranjera en línea de estas plataformas está compuesta por 29 estudiantes.

La muestra de docentes está compuesta por 83 profesores de ELE en línea, de los que se han tenido en cuenta solo 53, por haber invalidado 30 encuestas. El motivo es que uno de los requisitos consiste en ser profesor en los niveles A2 y B1 de la lengua para el español como lengua extranjera. Por esta razón, los participantes que no seleccionaron este requisito no se adaptan al perfil docente que investiga que este estudio. Finalmente, se consigue un total de 53 informantes para el análisis cualitativo y cuantitativo.

De cada una de las dos muestras (aprendices y docentes) se extrae una muestra representativa a efectos cuantitativos. Durante el año académico 2016/2017 de 11

alumnos y en el año académico 2017/2018 fueron 18 aprendices. La muestra perteneciente a los docentes se extrae en el año académico 2017/2018 y fueron un total de 53.

MUESTRA		
	Aprendices	Docentes
AÑO 2016/2017	11	-
AÑO 2017/2018	18	53
TOTAL	29	53

Tabla N° 40. Representación de la muestra de la investigación.

5.5.2. Instrumentos de recogida de datos

La técnica de investigación que se aplica es el cuestionario como una herramienta de valor para recabar datos. Este instrumento de estudio se adapta a las variables y los objetivos para responder a las hipótesis resumidas en el apartado 5.1. Finalmente, el diseño del cuestionario se describe en los apartados posteriores y se presenta una copia del modelo tanto de los profesores como de los alumnos en el Anexo III y IV.

Las técnicas de recogida de datos que se utilizan en la presente investigación interpretan datos tanto cuantitativos como cualitativos. En una etapa del estudio se aplica la observación. La autora de esta tesis trabaja como profesora de español en línea desde hace cinco años y tiene experiencia como creadora de materiales didácticos virtuales. Esta observación en el aula lleva a estudiar en detalle esta modalidad de la enseñanza. La técnica de la observación se complementa con la adecuación del marco teórico al contexto virtual y la selección de herramientas para la recogida de datos de manera metódica.

5.5.3. Diseño del cuestionario

Los requisitos que se tuvieron en cuenta para participar en la investigación es que los alumnos estén inscritos en un curso de ELE en la modalidad virtual para un nivel A2 y B1 de la lengua, los docentes tienen que impartir clases de ELE en línea para los niveles A2-B1. Finalmente, los informantes tienen que aceptar ser parte de la investigación y participar en la encuesta en formato electrónico.

En este apartado se establecen cuestiones sobre el diseño del cuestionario y la calidad de las escalas de medición para las variables. Se puede encontrar una copia del cuestionario del alumnado y del profesorado en el Anexo III y IV.

El cuestionario se aplica para medir las variables de la investigación que consta de un total de 35 ítems. Los ítems se miden con una escala de tipo Likert, que identifica el grado de frecuencia en cada respuesta. En este estudio el grado de escala de tipo Likert presenta 5 valores (del 1 al 5). Tal y como recomienda Harrison (2007) la escala de tipo Likert con 5 valores permite tener una referencia de los ítems en el valor 3. En los casos donde las variables son demográficas se miden con preguntas cualitativas y no con escala de tipo Likert.

En la elaboración del cuestionario se presta atención a la lectura y respuesta de los informantes y por esta razón cada ítem incluye una introducción con las instrucciones de funcionamiento de cada pregunta. Asimismo, se realizaron los cuestionarios mediante *Google Forms*, donde todas las preguntas tanto de selección múltiple como cerradas requieren respuesta obligatoria. Finalmente, cada pregunta del cuestionario presenta la opción de aportar más información o añadir sugerencias. De esta manera la investigadora puede obtener otros datos de interés para el estudio.

El programa de procesamiento de datos y análisis estadísticos que se utiliza en este estudio es el SPSS. Con este programa se lleva a cabo la codificación de los datos cuantitativos y se interpreta la frecuencia y la estadística descriptiva. En la estadística descriptiva se analizan los siguientes datos:

- Medidas de tendencia central o posición:
 - Media.
 - Moda.
- Medidas de dispersión o variabilidad:
 - Desviación típica.

En el apartado anterior de la metodología de esta investigación se menciona que los datos cuantitativos se obtienen mediante el cuestionario a la muestra de aprendices y docentes. Estas aportaciones cuantitativas se presentan de manera más profunda con los datos cualitativos obtenidos de algunos resultados en capturas de pantalla durante sesiones de español virtual. Los instrumentos de este estudio son cuantitativos y cualitativos. Por una parte, el cuestionario para obtener un perfil general del estudiante de ELE en línea de las percepciones acerca de su aprendizaje en un contexto virtual. La encuesta como instrumento de estudio cuantitativo aporta datos estadísticos sobre las

técnicas y sus estrategias de enseñanza-aprendizaje de los docentes y los alumnos para el componente léxico-cultural. Por otra parte, el análisis cualitativo de sesiones de español virtual para obtener una visión más detallada y con mayor consistencia de los datos obtenidos en el análisis cuantitativo de los cuestionarios.

En lo que respecta a la fiabilidad y validez del cuestionario se ha establecido siguiendo el marco teórico donde se dedica un análisis de la selección de las estrategias para aprender el léxico y la cultura en la enseñanza del español como lengua extranjera. Las variables que mide el cuestionario en investigaciones anteriores se emplean para medir la adquisición en la modalidad presencial, pero nuestro estudio las adapta y analiza en la modalidad virtual. En este caso resulta novedoso con respecto a trabajos anteriores, ya que se establece un análisis de las estrategias entre docentes y alumnos en línea para definir los beneficios y desventajas de la enseñanza virtual.

En cuanto a la fiabilidad, el cuestionario se inspira en otros que muestran tener un buen índice de fiabilidad. De esta forma, los ítems para medir las necesidades de comunicación y aprendizaje son una adaptación de Moreno (2004), García-Romeu (2005) y Santfó (2012). Los ítems asociados a las estrategias para el componente del léxico y la cultura se adaptan de García (2008) y Sercu (2000) para la muestra de la presente investigación.

Finalmente, se realiza un pilotaje con 4 sujetos, dos aprendientes de español, dos de inglés y uno brasileño; y dos docentes de español, procedentes de España. El proceso del pilotaje consiste en la realización del cuestionario junto a los sujetos y la discusión final de las preguntas y las respuestas. Todo este proceso se lleva a cabo mediante videoconferencia, con un tiempo total de 8 minutos y 49 segundos con los alumnos y una duración de 6 minutos y 21 segundos con los profesores. Después del pilotaje se establecen cambios en aquellos ítems que necesitan mejorar para la comprensión de los informantes y se crea una versión del cuestionario final.

En lo que se refiere al diseño de variables, el cuestionario presenta el total de 36 ítems. Cada uno de ellos se organiza en diferentes bloques. En primer lugar, el cuestionario de los aprendientes se divide en seis bloques. El primero (*personal y académico*) integra la v1 – v 6; el segundo (*motivaciones*) se compone de la v7 – v 10; el tercero (*percepción sobre las destrezas*) presenta la v11 – v14; el cuarto (*competencias comunicativas*) integra la v15 – v21; el quinto (*estilo de aprendizaje*) organiza la v22 – v24; y el sexto (*estrategias*) presenta la v25 – v36. En segundo lugar, el cuestionario de los docentes se compone de tres bloques. El primero integra (*personal y académico*)

integra la v1 – v 6; el segundo (*estilo de aprendizaje*) organiza la v22 – v24; y el tercero (*estrategias*) presenta v25 – v36.

A continuación, en la siguiente tabla se presentan las variables y los ítems que se desarrollan para el cuestionario de la muestra de los aprendices y de los docentes. Se puede encontrar una copia de ambos cuestionarios en el Anexo III y IV. Cada una de las preguntas está ordenada y corresponde con los ítems y las variables v1-v36.

PERFIL APRENDIZ	
PERSONAL Y ACADÉMICO	
-	Nombre. (v1)
-	Edad. (v2)
-	Sexo. (v3)
-	Nacionalidad. (v4)
-	Nivel de formación. (v5)
-	Nivel TIC. (v6)
MOTIVACIONES	
-	Es más fácil que las demás. (v7)
-	Me ayuda en mi trabajo. (v8)
-	Me sirve para encontrar trabajo. (v9)
-	Puedo mejorar mis estudios. (v10)
PERCEPCIÓN SOBRE LAS DESTREZAS	
-	Lo más importante es la expresión oral. (v11)
-	Lo más importante es la expresión escrita. (v12)
-	Lo más importante es la comprensión oral. (v13)
-	Lo más importante es la comprensión escrita. (v14)
COMPETENCIAS COMUNICATIVAS	
-	Es importante conocer el léxico. (v15)
-	Es importante conocer la gramática. (v16)
-	Es importante conocer la fonética. (v17)
-	Es importante conocer la ortografía y la acentuación. (v18)
-	Es importante conocer la cultura. (v19)
-	Es importante conocer las expresiones idiomáticas. (v20)
-	Es importante conocer el lenguaje no verbal. (v21)

Tabla N° 41. Ítems y variables del perfil del aprendiz de ELE en línea.

**PERFIL APRENDIZ – DOCENTE:
ENSEÑANZA- APRENDIZAJE LÉXICO-CULTURAL**

ESTILO DE APRENDIZAJE

- Actividades guiadas a partir de estímulos visuales. (v22)
- Actividades guiadas a partir de estímulos auditivos. (v23)
- Actividades guiadas a partir de estímulos escritos. (v24)

ESTRATEGIAS

- Frecuencia al trabajar los contenidos léxicos en clase virtual. (v25)
- Estrategia de selección del léxico en la enseñanza ELE virtual. (v26)
- Estrategia para la adquisición del vocabulario en clase en línea. (v27)
- Relación del léxico con otros aspectos de la lengua. (v28)
- Técnicas para el aprendizaje del vocabulario de forma específica en clase. (v29)
- Satisfacción de los materiales cuando se trabajan contenidos léxicos. (v30)
- Frecuencia al trabajar los contenidos culturales en clase virtual. (v31)
- Estrategia de selección del contenido cultural en la enseñanza ELE virtual. (v32)
- Estrategia para la enseñanza del componente cultural en clase en línea. (v33)
- Relación de la cultura con otros aspectos de la lengua. (v34)
- Técnicas para el aprendizaje del componente cultural de forma específica en clase. (v35)
- Satisfacción de los materiales cuando se trabajan contenidos culturales. (v36)

Tabla N° 42. Ítems y variables de enseñanza- aprendizaje del componente léxico y cultural en docentes y alumnos de ELE en línea.

Para finalizar, en la elaboración del cuestionario para el perfil del aprendiz y el docente de ELE en línea en el aprendizaje del léxico-cultural (A2-B1), que se presenta completo en el Anexo III y IV, se lleva a cabo la selección de 36 ítems de elección múltiple y en otros casos con escalas de medición tipo Likert organizados en 7 bloques:

- Perfil personal y académico.
- Motivaciones para aprender español en un contexto virtual.
- Finalidad por aprender español en un contexto virtual.
- Percepciones sobre las destrezas.
- Visión sobre las competencias comunicativas.
- Estilo de aprendizaje en la adquisición del componente léxico-cultural.
- Estrategias y técnicas de enseñanza-aprendizaje léxico-cultural.

En el apartado de presentación y análisis de resultados se expone de manera detallada los ejemplos de sesiones con actividades que apoyan los resultados del cuestionario acerca de las estrategias y técnicas de enseñanza-aprendizaje léxico-cultural.

5.5.4. Procedimiento

La presente investigación parte de un estudio y una observación del contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje. En primer lugar, la elaboración del marco teórico y la

investigación del tema de la investigación conducen a la elaboración del cuestionario. Este apartado tiene varias fases, por una parte, la búsqueda y clasificación de las preguntas, y, por otra parte, la validación del cuestionario. En segundo lugar, después de revisar el cuestionario y validarlo se entregan el cuestionario a los alumnos entre 2017 y 2018 a través de correo electrónico, donde se adjunta las instrucciones y además se aclara que si tienen dudas pueden revisarlas con el docente en clase. En el caso de los docentes, el cuestionario se distribuye entre 2017 y 2018 mediante la red social *Facebook*, donde se comparte el enlace al formulario a un grupo de profesores de ELE en línea. Asimismo, se entrega en el cuestionario por la red social *Twitter* bajo la etiqueta #twitterele, con la que engloba el conjunto docente de ELE dentro de este entorno virtual.

5.6. Presentación y análisis de resultados

En este capítulo se desarrolla la presentación y el análisis de los resultados de la muestra participante de la presente investigación. El estudio de los datos recogidos supone la definición de las conclusiones y de las futuras líneas de investigación que pueden ampliar los conocimientos y objetivos de este estudio.

El análisis de los resultados de la investigación se organiza en dos partes claramente diferenciadas, por un lado, un análisis cuantitativo, en el que se presenta el análisis de tipo descriptivo de los datos aportados por el cuestionario a los estudiantes acerca de su perfil personal-académico y de las percepciones de las competencias en ELE. Y, por otro lado, el análisis cuantitativo de manera comparativa de los cuestionarios a docentes y estudiantes sobre las técnicas de enseñanza-aprendizaje de la competencia léxico y cultural.

5.6.1. Análisis de resultados cuantitativos

En este apartado se realiza un análisis de los resultados a partir de los objetivos marcados en la investigación, estos datos son de tipo descriptivo referenciados a través de los porcentajes y frecuencias de mayor significatividad. Cada uno de ellos se representa mediante gráficos o tablas, junto con sus respectivos estadísticos (media, desviación típica, etc.).

5.6.1.1. Análisis descriptivo del alumnado de ELE en línea

5.6.1.1.1. Perfil personal y académico

En esta investigación la muestra es de 29 participantes de los que 11 de ellos están en el nivel básico (el MCER lo define como nivel A2) del proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. Y 18 de ellos están en el nivel intermedio de este proceso (el MCER lo define como nivel B1).

Válidos	Porcentaje Válido
Nivel básico	11
Nivel intermedio	18
Total	29

La muestra de este estudio presenta las siguientes variables pertenecientes a la parte del cuestionario *perfil personal y académico*. En primer lugar, se expone un resumen de los datos estadísticos más significativos para la investigación y, en segundo lugar, se realiza un análisis cuantitativo mediante gráficos y tablas de cada uno de ellos.

Perfil personal y académico	Muestra
Edad del alumno	29
Sexo del alumno	29
Procedencia	29
Lengua materna	29
Nivel de la lengua	29
Nivel de formación	29
Campo de profesión/ estudio	29
Nivel TIC	29
Válidos	29

Aunque la edad del alumnado que participa en esta investigación esté comprendida entre los 25 y los 55 años, la edad media de la muestra está entre los 21 y

los 35 años. Se encuentra un 22,3% de 20 años, un 15% de 21, un 14% de 25 años y un 13,2% de 35 años.

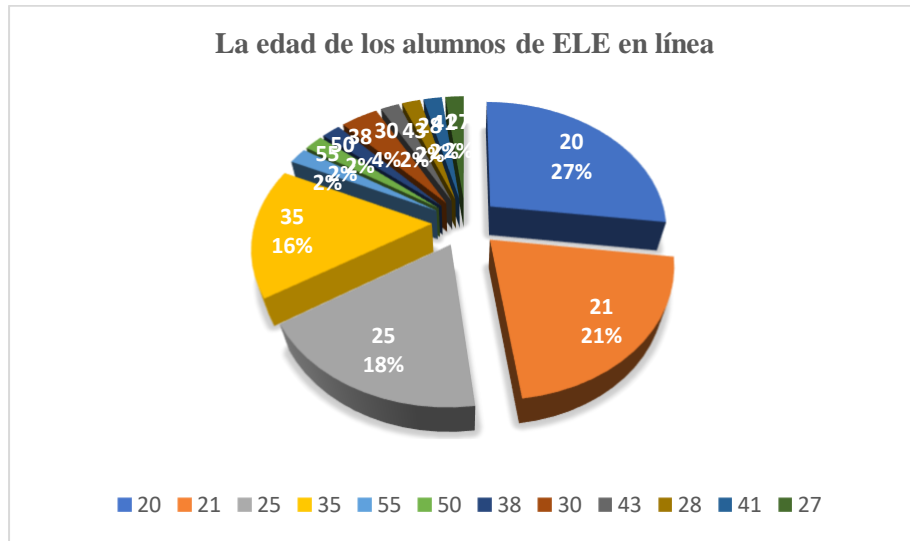


Gráfico N° 2. La variable de la edad en el alumnado de ELE en línea.

En la variable del sexo de los alumnos el porcentaje femenino es mayor que el masculino. De los 29 participantes 20 son del sexo femenino, así el 69% de la muestra son mujeres. Mientras los 9 alumnos restantes, representan el 31% de la muestra del sexo masculino.

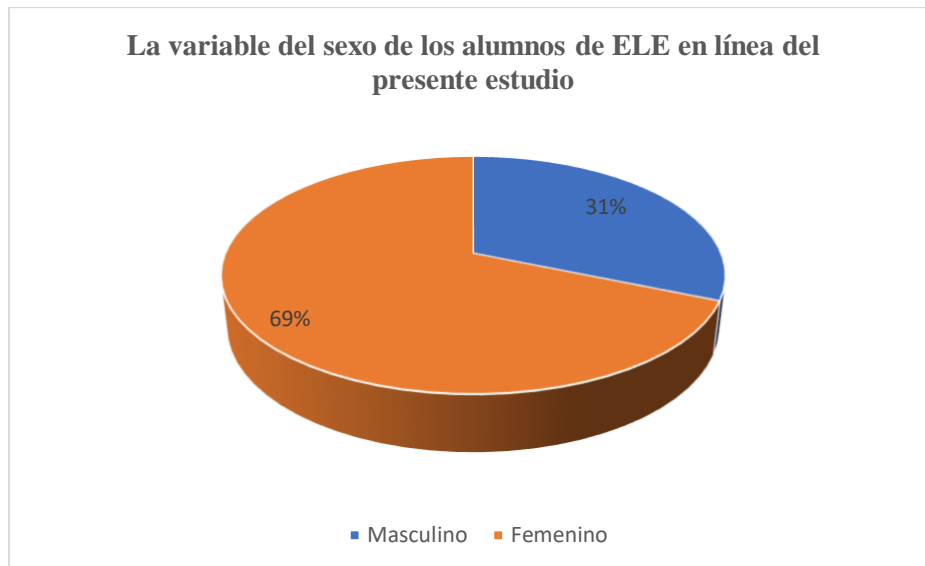


Gráfico N° 3. La variable del sexo en el alumnado de ELE en línea.

Válidos	Porcentaje Válido
Masculino	31
Femenino	69
Total	100,0

La procedencia de los informantes del presente estudio muestra un perfil heterogéneo en términos geográfico. Las razones pueden deberse a la modalidad de enseñanza virtual cuyo objetivo principal es la posibilidad de aprendizaje desde cualquier parte del mundo. El porcentaje mayor, 62%, lo forman alumnos de habla inglesa procedentes de Inglaterra (31%) y Estados Unidos (31%). Los restantes representan un 17% de Brasil, 17% de Alemania y China, el porcentaje menor de la muestra 4%.

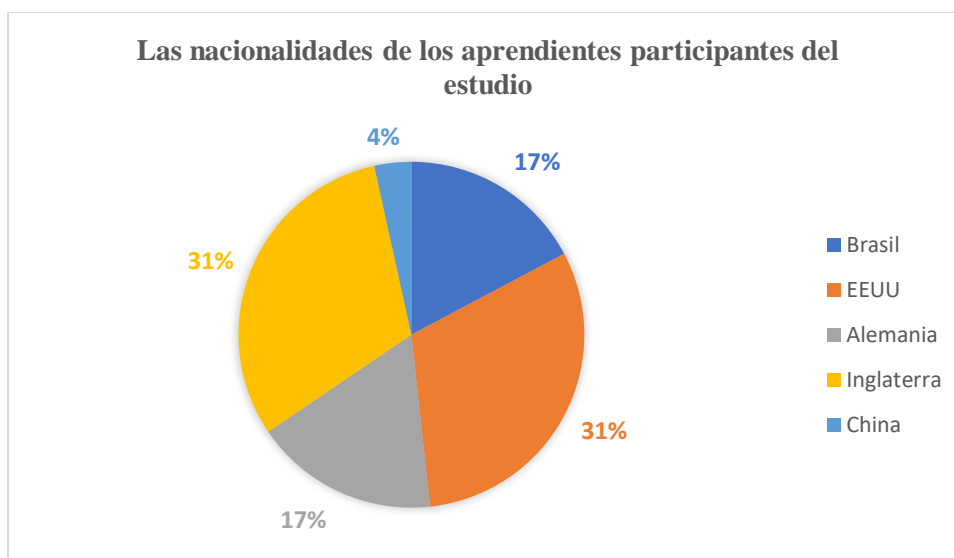


Gráfico N° 4. La variable de la nacionalidad en el alumnado de ELE en línea.

Válidos	Porcentaje Válido
Brasil	17,24
EE. UU.	31,03
Alemania	17,24
Inglaterra	31,03
China	3,45
Total	100,0

La cuestión de la lengua materna de los estudiantes de ELE en línea de esta investigación muestra una correlación con la nacionalidad del gráfico anterior. De esta manera, el 62% responde a la lengua inglesa, mientras que el portugués presenta un 17% como el alemán (17%). Finalmente, el chino representa un 4% en la muestra total.

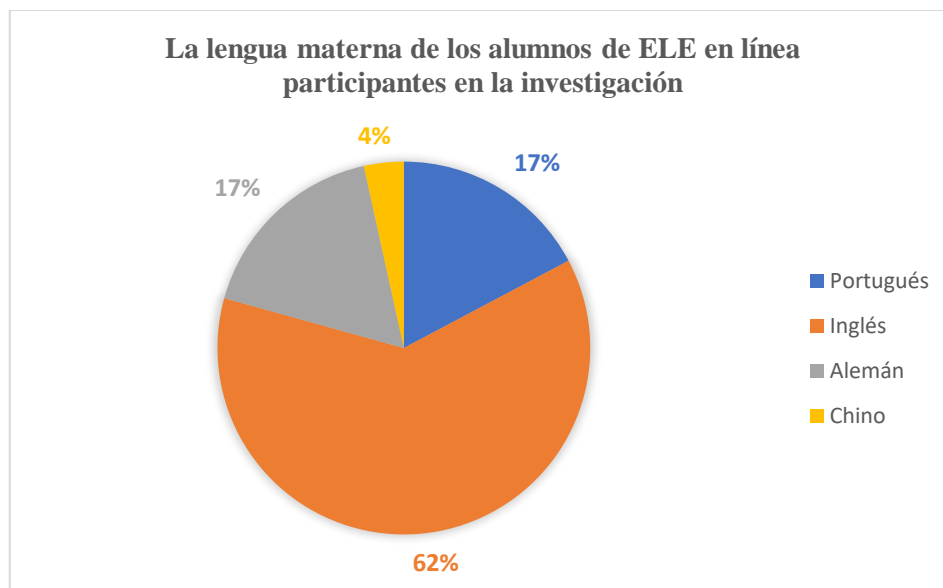


Gráfico N° 5. La variable de la lengua materna en el alumnado de ELE en línea.

Válidos	Porcentaje Válido
Portugués	17,24

Inglés	62,07
Alemán	17,24
Chino	3,45
Total	100,0

En cuanto al nivel de la lengua de esta muestra se encuentra un 38% perteneciente al nivel de dominio A2 o nivel umbral de la lengua. Y, por otro lado, un 62% representa el nivel B1 o nivel intermedio de la lengua.



Gráfico N° 6. La variable del nivel de la lengua en el alumnado de ELE en línea.

Válidos	Porcentaje Válido
Nivel A2	37,93
Nivel B1	62,07
Total	100,0

El nivel de formación académica de los alumnos es de 83% con estudios universitarios, en proceso de terminar su carrera universitaria o con la titulación terminada. Y, por otra parte, el 17% de los alumnos con estudios pertenecientes a ciclo formativo o formación no universitaria.

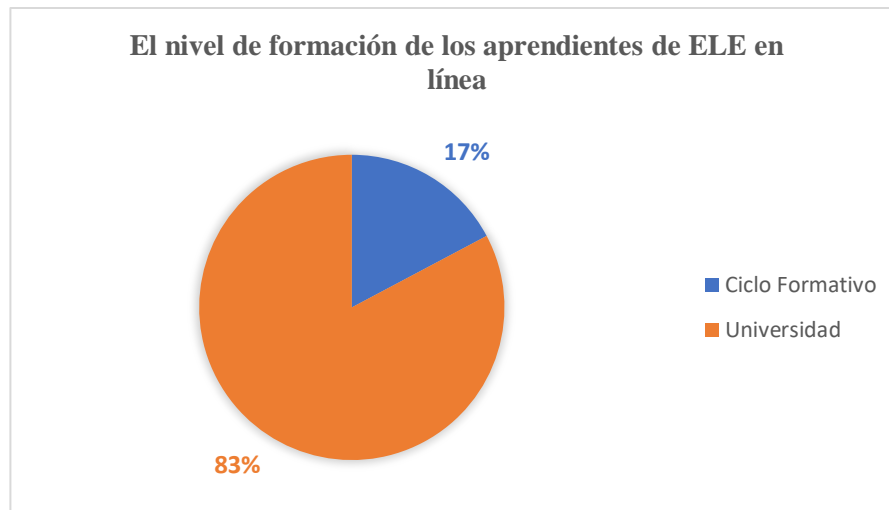


Gráfico N° 7. La variable del nivel de formación en el alumnado de ELE en línea.

Válidos	Porcentaje Válido
Ciclo formativo	17,24
Universidad	82,76
Total	100,0

En cuanto al campo de profesión o de estudio de los informantes refleja una muestra muy variada que gira en torno al turismo, el marketing, la educación, la medicina y las ventas. Las carreras mayoritarias son el turismo donde el porcentaje de alumnos es de 38% y, en segundo lugar, el 34% son alumnos de educación. Los restantes son el 14% alumnos en marketing, 7% en medicina y 7% en ventas.

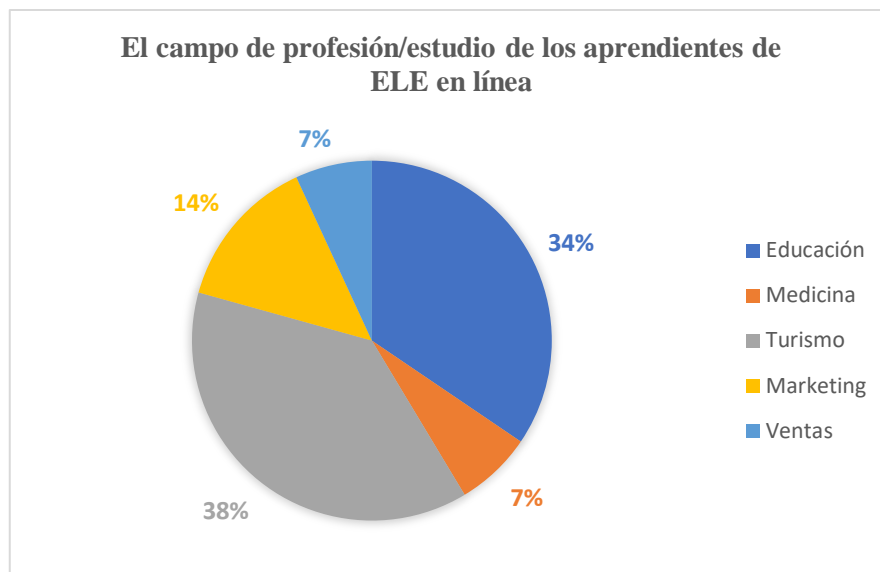


Gráfico N° 8. La variable del campo de profesión y/o de estudio en el alumnado de ELE en línea.

Válidos	Porcentaje Válido
Turismo	37,93
Educación	34,48
Marketing	13,79
Medicina	6,90
Ventas	6,90
Total	100,0

En la formación virtual el nivel de competencia tecnológica, también conocida como TIC, es una destreza tan importante como las demás (conocimientos lingüísticos). El grado de habilidad TIC del estudiante ayuda a que los recursos didácticos respondan realmente a un contexto en línea y no obliga a adaptar ciertas tareas a un nivel tecnológico más bajo del correspondiente. El 69% presentan un nivel alto de TIC con conocimientos suficientes en la modalidad virtual de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, el 31% representan los alumnos con nivel medio en tecnología.

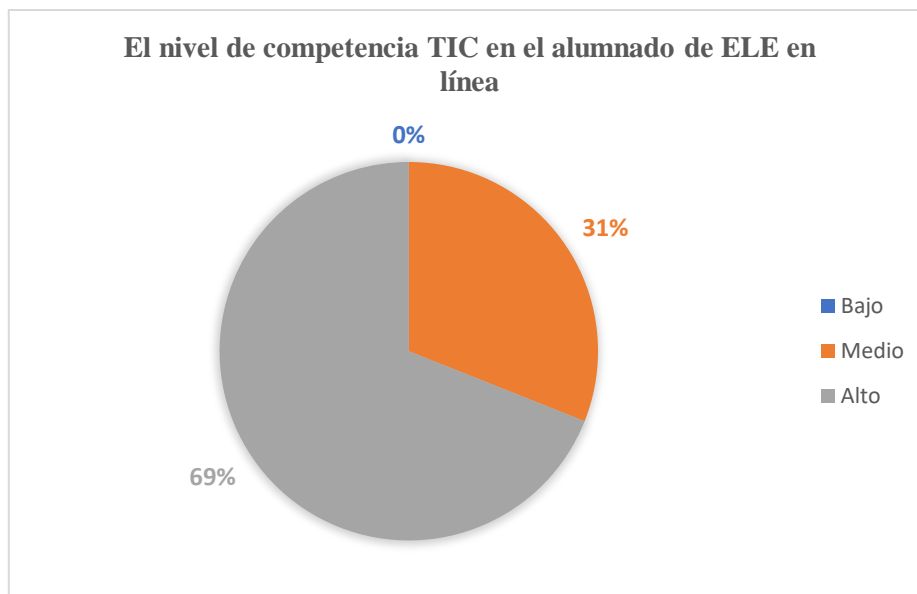


Gráfico N° 9. La variable de la competencia tecnológica en el alumnado de ELE en línea.

Válidos	Porcentaje Válido
Nivel alto TIC	68,97
Nivel medio TIC	31,03
Nivel bajo TIC	0,00
Total	100,0

5.6.1.1.2. Perfil: Motivaciones

Los motivos que aduce el alumnado para aprender el español en el contexto virtual son los siguientes

Perfil: Motivaciones	Muestra	Total
Aprender español es importante para encontrar un trabajo	29	30,77
Aprender español es importante porque me atrae la cultura hispana.	29	25,64
Aprender español es importante porque me resulta más fácil que otras lenguas.	29	7,69
Aprender español es importante para mejorar mis estudios.	29	35,90

Válidos	29	100,0
----------------	----	-------

En la cuestión que atañe a la motivación de porqué aprenden español a través de las plataformas virtuales de aprendizaje, el 36% afirma que la razón es para mejorar sus estudios y el 31% para encontrar trabajo. Un 25% confirma que le motiva aprender la lengua española por la cultura hispana. Y, solamente el 8% dice que aprende español porque le resulta más fácil que otras lenguas.

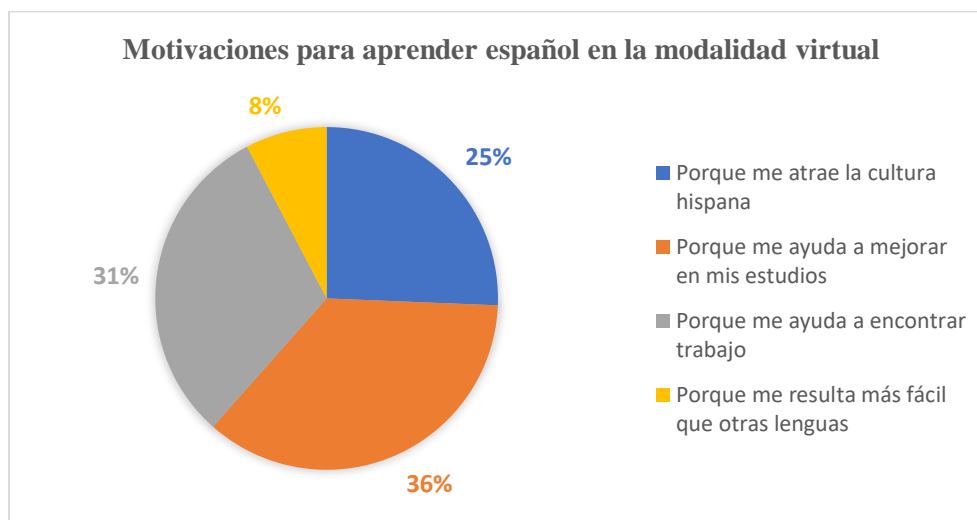


Gráfico N° 10. Las motivaciones de elección de la lengua española en el alumnado de ELE en línea.

5.6.1.1.3. Perfil: Percepciones sobre las destrezas

En el análisis cuantitativo se desarrolla un perfil acerca de las percepciones de los estudiantes sobre las destrezas que corresponde a las siguientes: la expresión oral, la comprensión oral, la expresión y la comprensión escritas. A continuación, se presenta en un cuadro los estadísticos descriptivos, el valor medio, la desviación típica y la moda referente a esta parte de la investigación.

Perfil: Destrezas	Muestra	Media	Desviación Típica	Moda
Lo más importante es la expresión oral	29	4,24	0,69	4
Lo más importante es la expresión escrita	29	3,55	0,99	3
Lo más importante es la comprensión oral	29	4,41	0,68	5
Lo más importante es la comprensión escrita	29	3,79	1,01	3
Válidos	29			

El 38% de la muestra afirma estar totalmente de acuerdo que la destreza más importante es la expresión oral, ya que para su aprendizaje lo más importante es saber hablar español. Junto con un 48% que está de acuerdo con tal afirmación. Solamente el 14% de los participantes considera ni estar de acuerdo ni en desacuerdo. Cabría mencionar que esta destreza no recibe ningún valor en negativo en poco de acuerdo ni en totalmente en desacuerdo por parte del alumnado de la muestra.

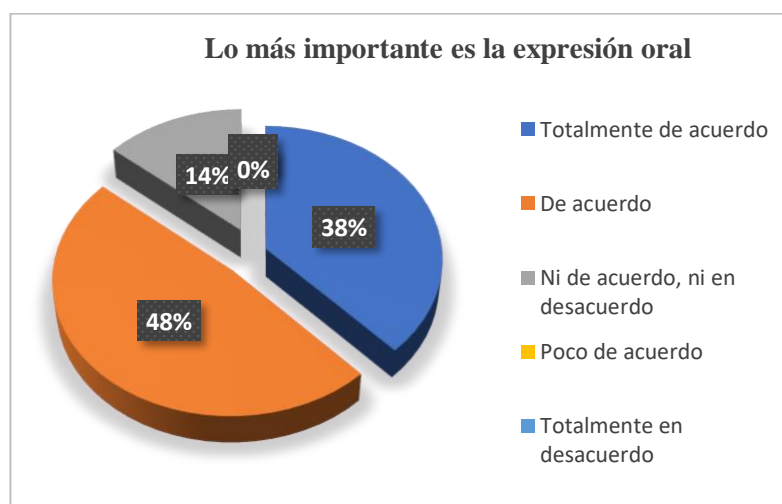


Gráfico N° 11. La percepción de la expresión oral en el alumnado de ELE en línea

Válidos	Porcentaje Válido
Totalmente de acuerdo	37,93
De acuerdo	48,28

Ni en acuerdo, ni desacuerdo	13,79
Poco acuerdo	0
Totalmente desacuerdo	0
Total	100,0

Cuando se trata de la expresión escrita el 21% de los estudiantes en línea está totalmente de acuerdo y el 27% muestra está de acuerdo con esta afirmación. Sin embargo, el 38% está ni de acuerdo, ni en desacuerdo, y muestra una actitud más indecisa hacia lo textual. Y, finalmente, el 14% está poco de acuerdo con la idea que lo más importante es escribir.

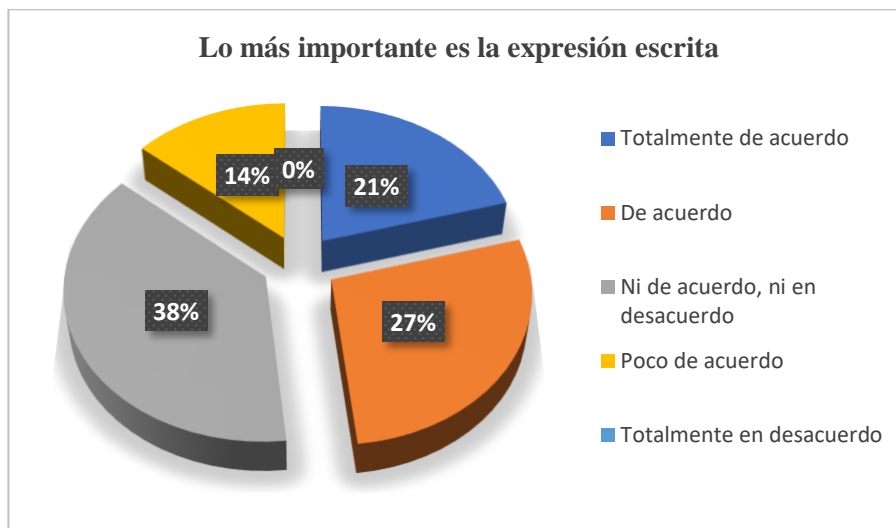


Gráfico N° 12. La percepción de la expresión escrita en el alumnado de ELE en línea.

Válidos	Porcentaje Válido
Totalmente de acuerdo	20,69
De acuerdo	27,59
Ni en acuerdo, ni desacuerdo	37,93
Poco acuerdo	13,79
Totalmente en desacuerdo	0
Total	100,0

Ante la cuestión referente a la comprensión oral el 52% de los estudiantes en línea dice estar totalmente de acuerdo y el 38% también está de acuerdo. Pero el 10% está ni de acuerdo, ni en desacuerdo con tal afirmación. Aunque, también es cierto que ninguno de los informantes muestra una valoración negativa en poco de acuerdo o en total desacuerdo.

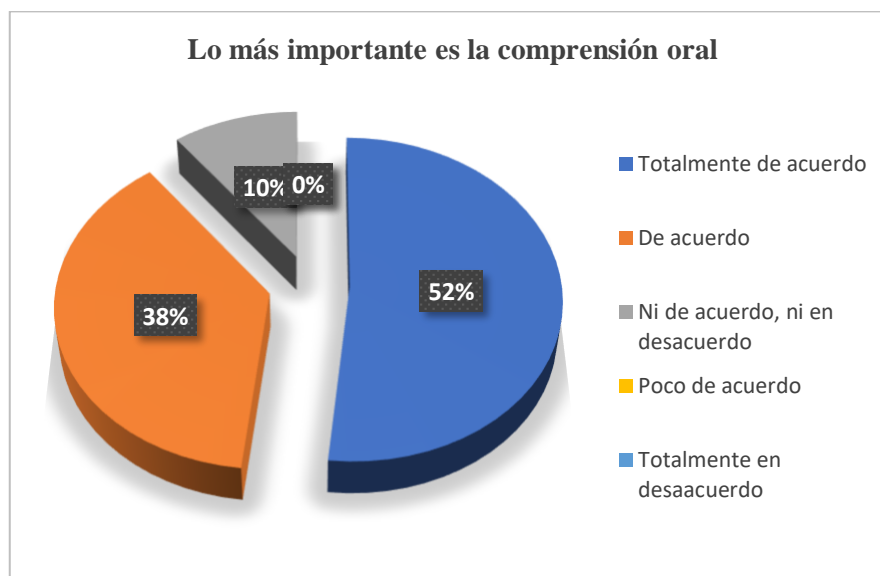


Gráfico N° 13. La percepción de la comprensión oral en el alumnado de ELE en línea.

Válidos	Porcentaje Válido
Totalmente de acuerdo	51,72
De acuerdo	37,93
Ni en acuerdo, ni desacuerdo	10,34
Poco de acuerdo	0
Totalmente en desacuerdo	0
Total	100,0

Cuando se trata de la comprensión escrita el 35% de los estudiantes muestran que totalmente de acuerdo y el 17% de acuerdo con el nivel de importancia de la comprensión escrita en el aprendizaje. Sin embargo, el 41% está ni de acuerdo, ni en desacuerdo con esta afirmación, y el 7% confirma al estar poco de acuerdo con la relevancia de la comprensión escrita.

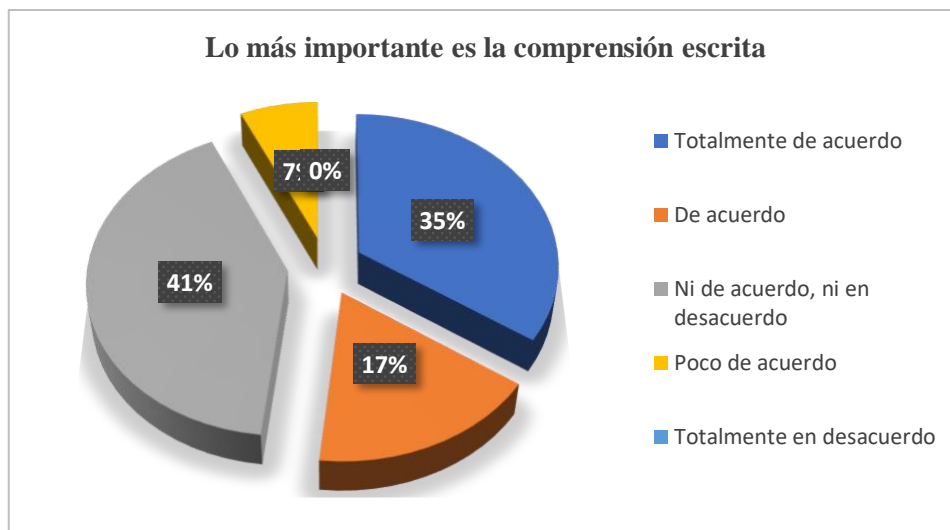
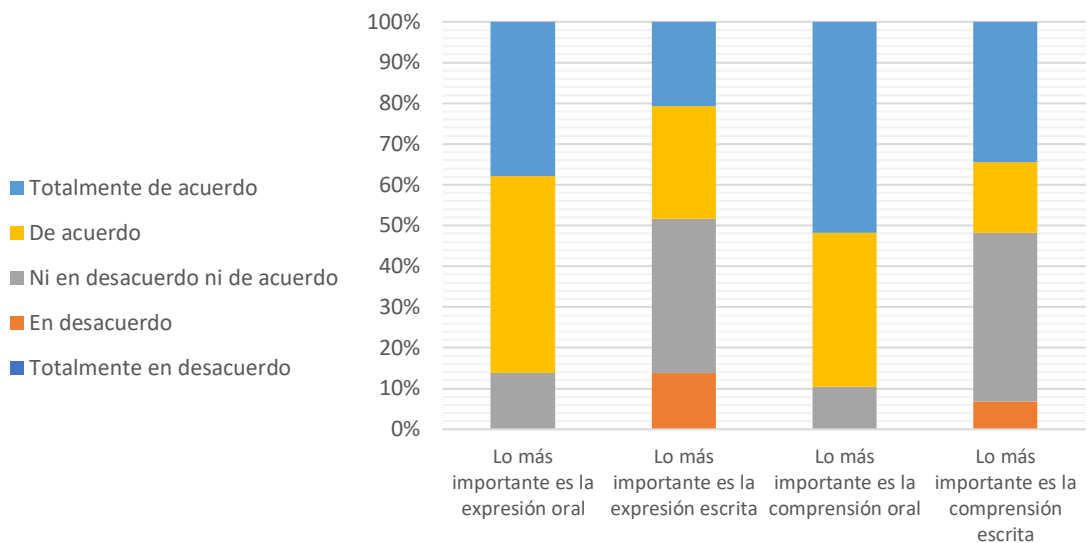


Gráfico N° 14. La percepción de la comprensión escrita en el alumnado de ELE en línea.

Válidos	Porcentaje Válido
Totalmente de acuerdo	34,48
De acuerdo	17,24
Ni en acuerdo, ni desacuerdo	41,38
Poco de acuerdo	6,90
Totalmente en desacuerdo	0
Total	100,0

En resumen, los datos descritos de cada una de las destrezas por parte de los alumnos de ELE en línea de este estudio son representados en un gráfico general. En el siguiente gráfico se muestra una visión global que expone algunos de los rasgos que definen a este alumnado. Un ejemplo de ello es la tendencia hacia la oralidad y una mayor indecisión cuando se trata del componente escrito. Pero todos estos datos se analizan con mayor detalle en el apartado correspondiente a la interpretación de los resultados.

Gráfico N° 15. Gráfico resumen de la percepción de las cuatro destrezas según el alumnado de ELE en línea



5.6.1.1.4. Perfil: Competencias comunicativas

En este apartado se analiza un aspecto importante para la enseñanza de español como lengua extranjera como son las competencias comunicativas que ayudan al desarrollo de un nivel correcto para ser hablante de esa comunidad lingüística. En este módulo se miden los ítems correspondientes a las competencias comunicativas que mayor valor tiene para el alumnado de ELE en línea. A continuación, en el siguiente cuadro se resumen las variables que se analizan mediante gráficos cuantitativos.

Perfil: Competencias comunicativas	Muestra	Media	Desviación Típica	Moda
Aprender mucho vocabulario es importante	29	4,52	0,69	5
La gramática es importante	29	3,48	1,12	3
Es importante conocer las reglas de ortografía y de acentuación	29	2,90	0,94	2
Saber la fonética es importante	29	4,14	0,64	4
Conocer la cultura hispana es importante	29	3,79	1,05	4
Es importante saber expresiones idiomáticas	29	4,00	0,89	4
Conocer e interpretar el lenguaje no verbal es importante	29	3,59	0,87	4
Válidos	29			

El 62% de la muestra afirma estar totalmente de acuerdo con que la competencia léxica es la más importante en su aprendizaje y, por tanto, también conocer mucho vocabulario para ser hablante de una comunidad lingüística. El 28% está de acuerdo con tal afirmación y, solamente el 10% de los estudiantes están ni de acuerdo, ni en desacuerdo con esta valoración mayoritaria. En resumen, no se encuentran datos negativos o en total desacuerdo.

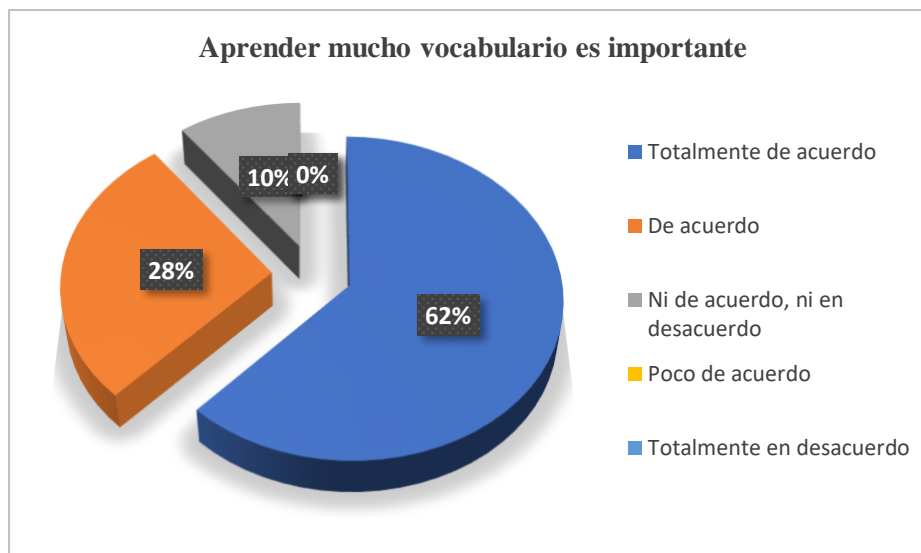


Gráfico N° 16. La importancia del vocabulario en el aprendizaje según el alumnado de ELE en línea.

Válidos	Porcentaje Válido
Totalmente de acuerdo	62,07
De acuerdo	27,59
Ni en acuerdo, ni desacuerdo	10,34
Poco de acuerdo	0
Totalmente en desacuerdo	0
Total	100,0

Ante la cuestión la gramática es importante el 24% de los estudiantes en línea está totalmente de acuerdo con que la gramática es un conocimiento esencial en su aprendizaje de la lengua española. El 21% de la muestra está de acuerdo y apoya tal afirmación en valor positivo. Sin embargo, el 38% está ni de acuerdo, ni en desacuerdo con esta afirmación, y un 14% muestra estar poco de acuerdo junto a un 3% de alumnado que afirma estar totalmente en desacuerdo.

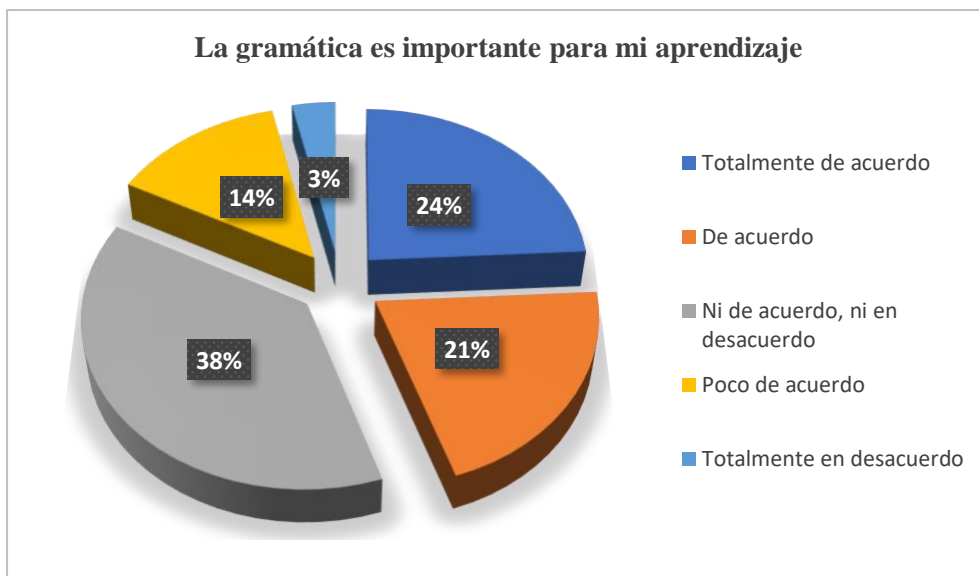


Gráfico N° 17. La importancia de la gramática en el aprendizaje según el alumnado de ELE en línea.

Válidos	Porcentaje Válido
Totalmente de acuerdo	24,14
De acuerdo	20,69
Ni en acuerdo, ni desacuerdo	37,93
Poco de acuerdo	13,79
Totalmente en desacuerdo	3,45
Total	100,0

El 24% de la muestra afirma estar de acuerdo con que es importante conocer las reglas de ortografía y de acentuación y el 3% totalmente de acuerdo. Por una parte, el 35% está ni de acuerdo, ni en desacuerdo con tal afirmación y, por otra parte, el 35% dice estar poco de acuerdo con esta valoración. Finalmente, el 3% de la muestra valores en total desacuerdo.

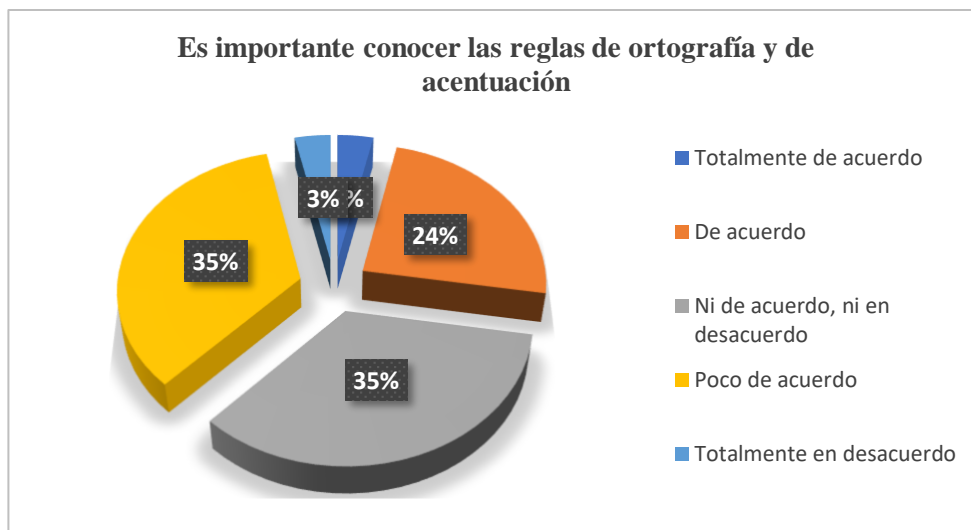


Gráfico N° 18. La importancia de normas y reglas de ortografía y de acentuación en el aprendizaje según el alumnado de ELE en línea.

Válidos	Porcentaje Válido
Totalmente de acuerdo	3,45
De acuerdo	34,48
Ni en acuerdo, ni desacuerdo	34,48
Poco de acuerdo	24,14
Totalmente en desacuerdo	3,45
Total	100,0

Ante la cuestión referente a la fonética el 27% de los estudiantes en línea está totalmente de acuerdo con que este campo de estudio le ayuda en su proceso de adquisición de la lengua española. Y, el 59% de la muestra dice estar de acuerdo con valores positivos. Aunque el 14% está ni de acuerdo, ni en desacuerdo con esta afirmación, no hay ninguno de los informantes de la muestra con una valoración en poco de acuerdo o en total desacuerdo.

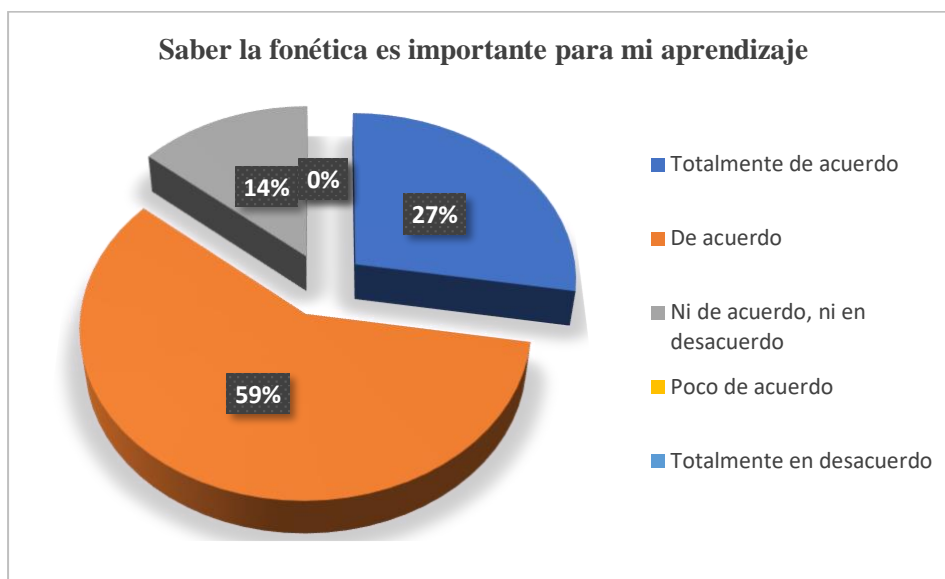


Gráfico N° 19. La importancia de la fonética en el aprendizaje según el alumnado de ELE en línea.

Válidos	Porcentaje Válido
Totalmente de acuerdo	27,59
De acuerdo	58,62
Ni en acuerdo, ni desacuerdo	13,79
Poco de acuerdo	0
Totalmente en desacuerdo	0
Total	100,0

El 41% de la muestra afirma estar de acuerdo que es importante conocer la cultura hispana y el 28% dice estar totalmente de acuerdo con tal afirmación. Sin embargo, el 14% del alumnado presenta valores medios (ni de acuerdo, ni en desacuerdo). Finalmente, el 17% dice estar poco de acuerdo con que la cultura hispana sea importante en su aprendizaje de la lengua española.

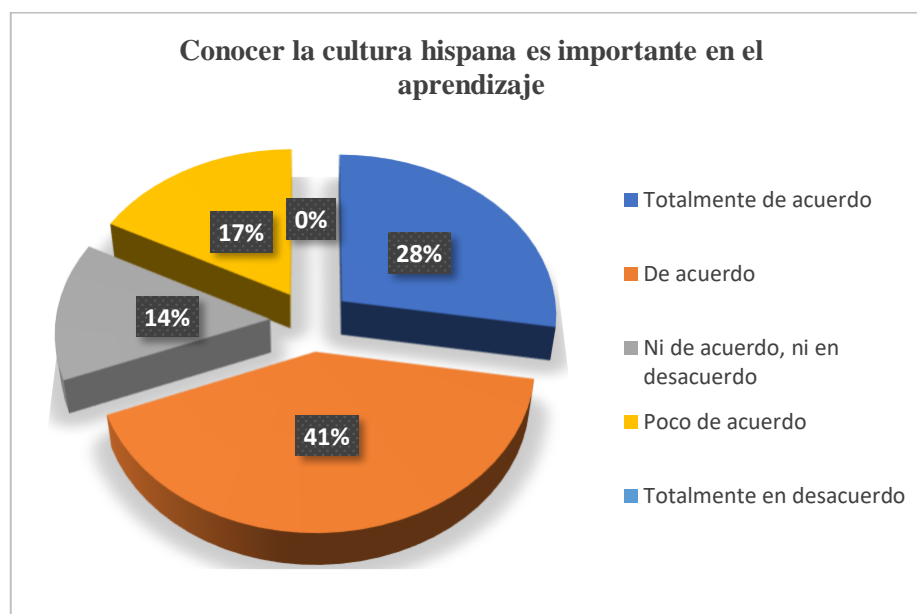


Gráfico N° 20. La importancia del componente cultural en el aprendizaje según el alumnado de ELE en línea.

Válidos	Porcentaje Válido
Totalmente de acuerdo	27,59
De acuerdo	41,38
Ni en acuerdo, ni desacuerdo	13,79
Poco de acuerdo	17,24
Totalmente en desacuerdo	0
Total	100,0

La cuestión referente a las expresiones idiomáticas expone que un 31% de la muestra que está totalmente de acuerdo y, con valores positivos, el 45% afirma estar de acuerdo con tal afirmación. Por otro lado, el 17% representa ni de acuerdo, ni en desacuerdo con la importancia del conocimiento de la expresión idiomática en el aprendizaje de la lengua española. Finalmente, el 7% dice estar poco de acuerdo con esta valoración y en resumen no se encuentran en total desacuerdo.

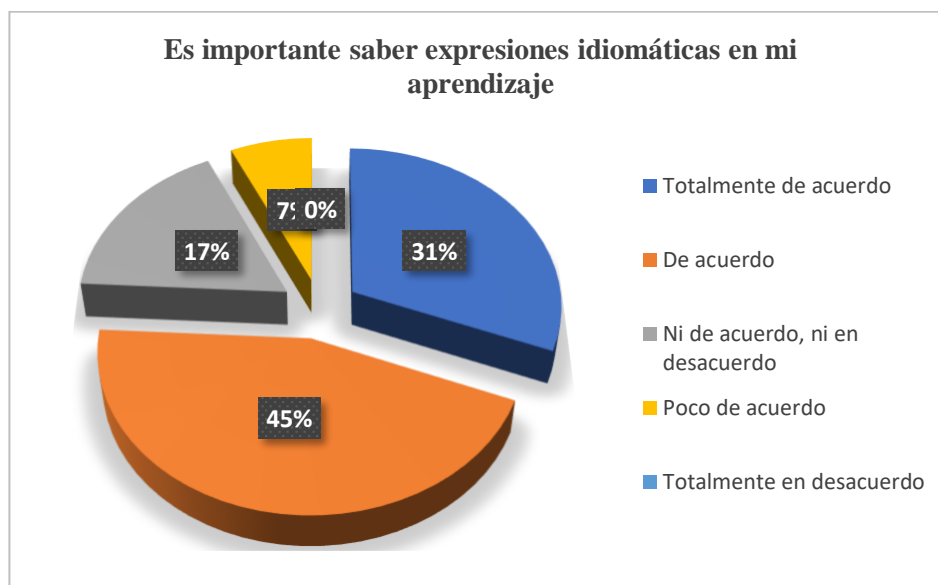


Gráfico N° 21. La importancia de las expresiones idiomáticas en el aprendizaje según el alumnado de ELE en línea.

Válidos	Porcentaje Válido
Totalmente de acuerdo	31,03
De acuerdo	44,83
Ni en acuerdo, ni desacuerdo	17,24
Poco de acuerdo	6,90
Totalmente en desacuerdo	0
Total	100,0

Ante la variable correspondiente al lenguaje no verbal el 52% de la muestra dice estar de acuerdo. Pero surge una división de entre los datos, por una parte, el 52% dice estar de acuerdo junto con el 10% que está totalmente de acuerdo con la valoración positiva del aprendizaje de los gestos en la enseñanza de segundas lenguas. Por otra parte, el 24% muestra estar ni de acuerdo, ni en desacuerdo (valor indeciso) con esta afirmación y el 14% dice estar poco de acuerdo.

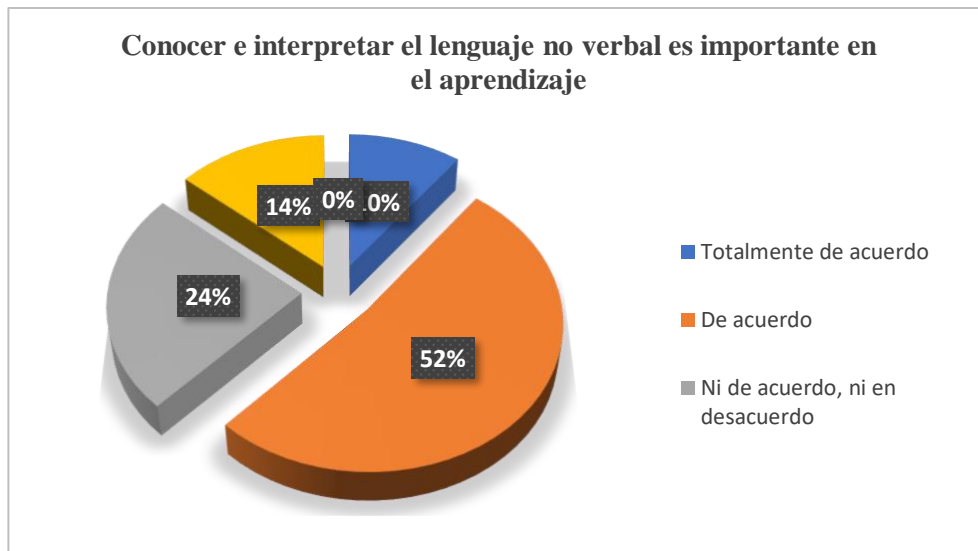
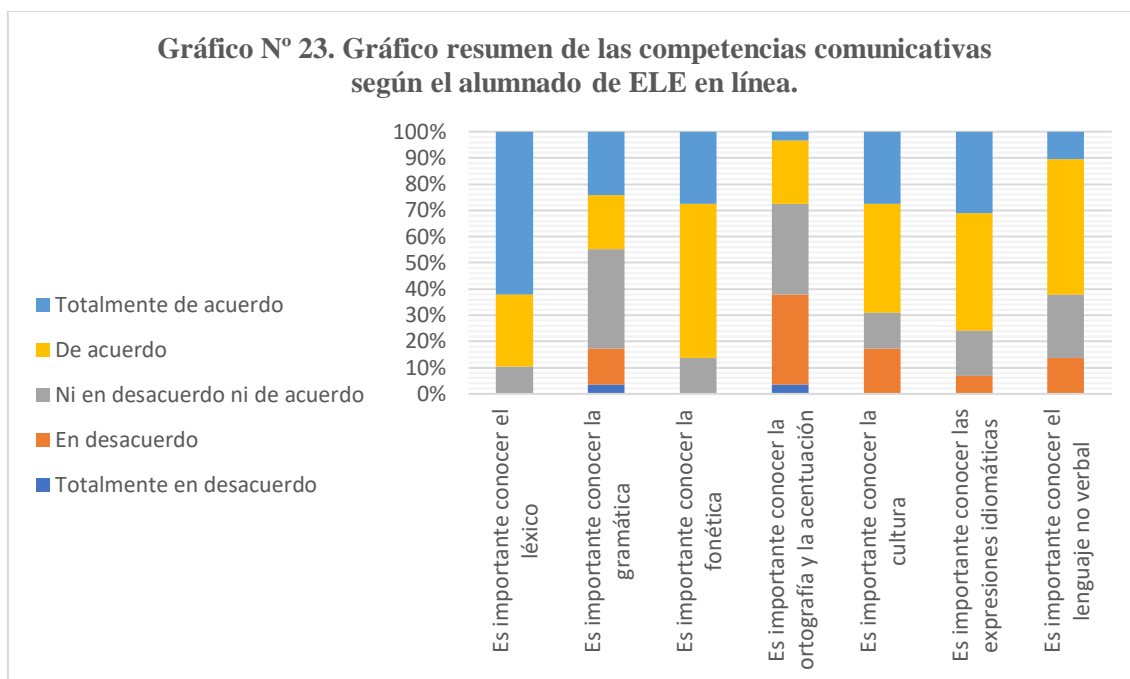


Gráfico N° 22. La importancia del lenguaje no verbal en el aprendizaje según el alumnado de ELE en línea.

Válidos	Porcentaje Válido
Totalmente de acuerdo	10,34
De acuerdo	51,72
Ni en acuerdo, ni desacuerdo	24,14
Poco de acuerdo	13,79
Totalmente en desacuerdo	0
Total	100,0

Los datos anteriores muestran como resultado el perfil de las competencias comunicativas representado en el siguiente gráfico. La muestra manifiesta que mayoritariamente están de acuerdo con que la competencia comunicativa más importante es el conocimiento léxico (62,07%). En relación con esta idea el 58,62% expone que es importante saber la fonética y los sonidos de la nueva lengua. Luego el 51,72% indica una tendencia positiva hacia el aprendizaje del lenguaje no verbal junto con el 44,83% interesado en las expresiones idiomáticas para ser hablante de una comunidad lingüística. Seguida de estas competencias, los saberes y los comportamientos culturales (41,38%).

Frente a estos resultados elevados se encuentran los restantes más bajos que hacen referencian al aprendizaje de la ortografía y de la acentuación (24,14%) y el conocimiento de la gramática (24,14%).



5.6.1.1.5. Perfil: Estilos de aprendizaje del léxico y la cultura

A lo largo de la presente investigación se ha puesto de manifiesto las diferencias y las semejanzas entre la modalidad virtual y la presencial. En este apartado del cuestionario se analiza las diferentes técnicas de aprendizaje que el estudiante de enseñanza de español como lengua extranjera en línea aplica en su proceso de adquisición de la lengua. Las variables que se investigan ayudan a describir el estilo de aprendizaje de un alumno de ELE en una plataforma virtual de aprendizaje: estímulo visual, auditivo, tendencia al juego, etc. A continuación, en el siguiente cuadro se resumen las variables que se analizan mediante gráficos cuantitativo.

Perfil: estilo de aprendizaje	Muestra	Media	Desviación Típica	Moda
Actividades guiadas a partir de estímulos visuales	29	4,17	0,89	5
Actividades guiadas a partir de estímulos auditivos	29	4,03	0,78	4
Actividades guiadas a partir de estímulos escritos	29	3,59	1,09	3
Válidos	29			

El 83% de la muestra afirma que con frecuencia son las actividades con estímulos visuales las que ayudan en su proceso de adquisición del componente léxico y cultural. El 42% dice que muy frecuentemente mejora su aprendizaje y frecuentemente el 41% de los participantes. Por otra parte, el 10% confirman que ocasionalmente su aprendizaje léxico-cultural ha visto mejoras mediante actividades guiadas por estímulos visuales y, el 7% afirma que raramente.

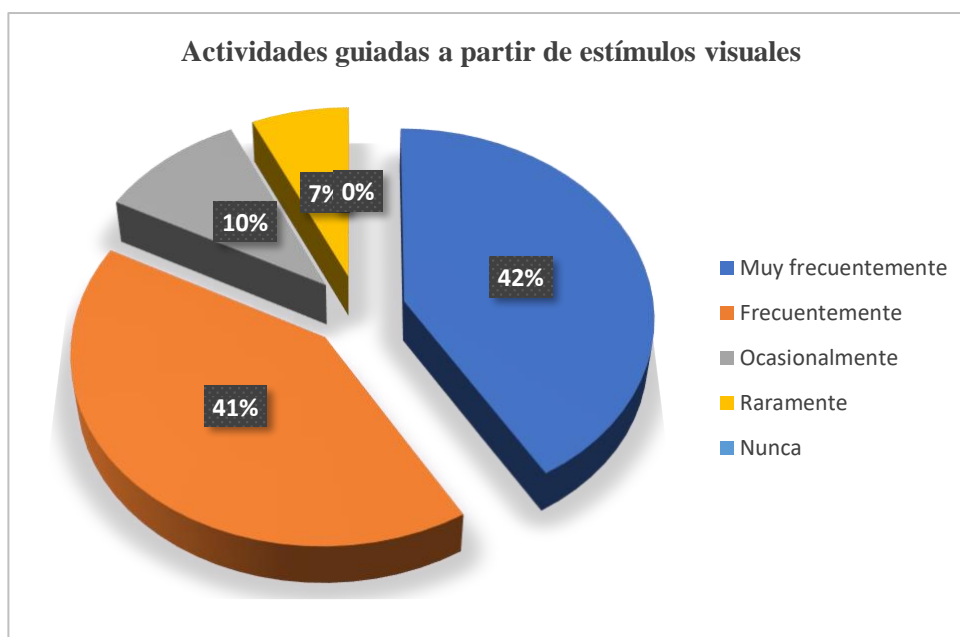


Gráfico N° 24. La frecuencia del estímulo visual en las actividades léxico-culturales según los aprendientes de ELE en línea.

Válidos	Porcentaje Válido
Muy frecuentemente	41,38
Frecuentemente	41,38
Ocasionalmente	10,34
Raramente	6,90
Nunca	0
Total	100,0

Ante la cuestión si las actividades guiadas a partir de estímulos auditivos mejoran la adquisición del léxico y la cultura, el 86% de los estudiantes en línea afirman que frecuentemente el impacto es positivo. Por una parte, el 44% afirma que muy frecuentemente y el 62% dice que frecuentemente en su aprendizaje de la lengua española. Por otra parte, el 7% afirma que el impacto es ocasionalmente y el 7% raramente cuando el estímulo es auditivo.

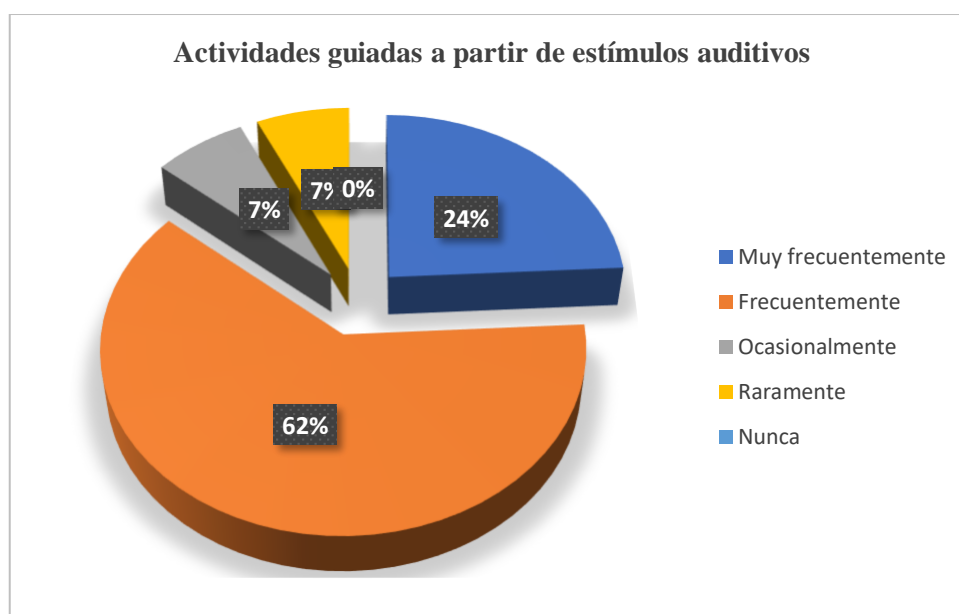


Gráfico N° 25. La frecuencia del estímulo auditivo en las actividades léxico-culturales según los aprendientes de ELE en línea.

Válidos	Porcentaje Válido
Muy frecuentemente	24,14
Frecuentemente	62,07
Ocasionalmente	6,90
Raramente	6,90
Nunca	0
Total	100,0

El 49% de la muestra afirma que con frecuencia las actividades con estímulos escritos son orientativas y dan mejoras en su proceso de adquisición del componente léxico y cultural. El 28% dice que muy frecuentemente mejora su aprendizaje y en el 21% de los participantes afirma hacerlo frecuentemente. Sin embargo, el 34% confirma que ocasionalmente y el 17% raramente su aprendizaje léxico-cultural recibe mejoras mediante actividades guiadas por estímulos escritos. En resumen, el estímulo escrito tiende a un valor más bajo que las anteriores variables (visuales y auditivas).

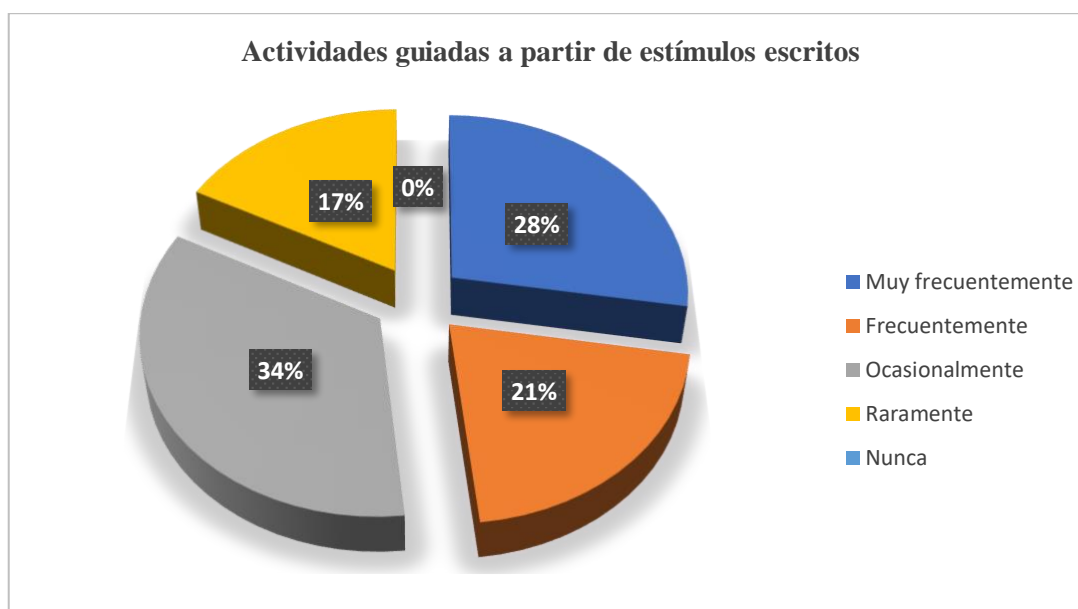
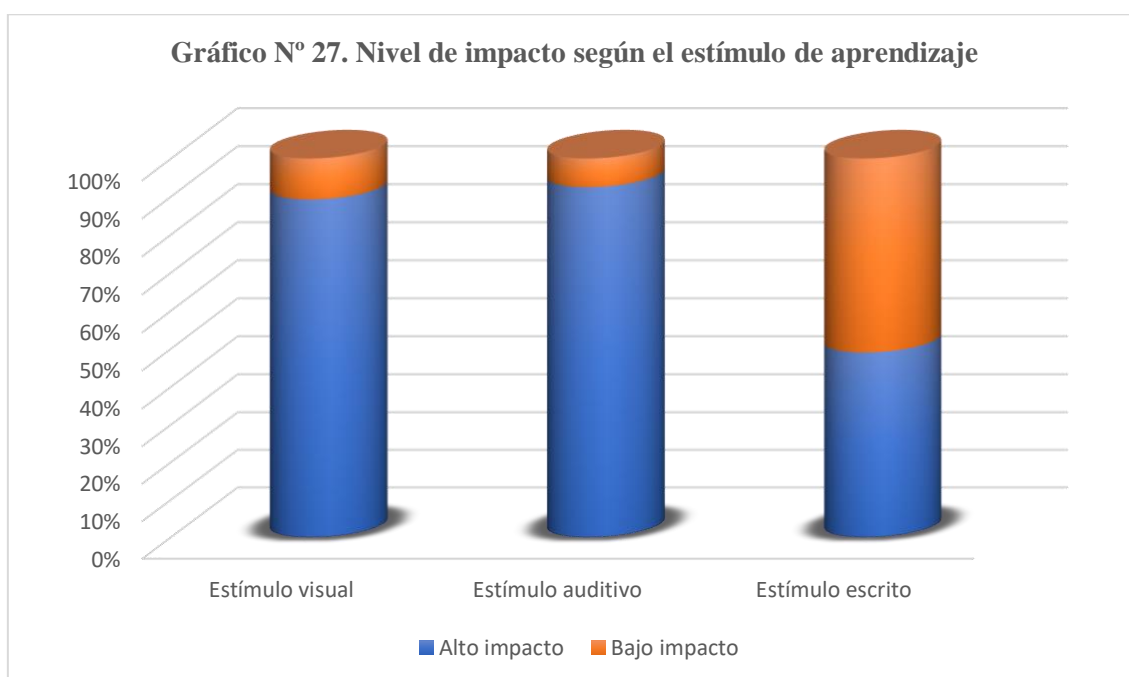


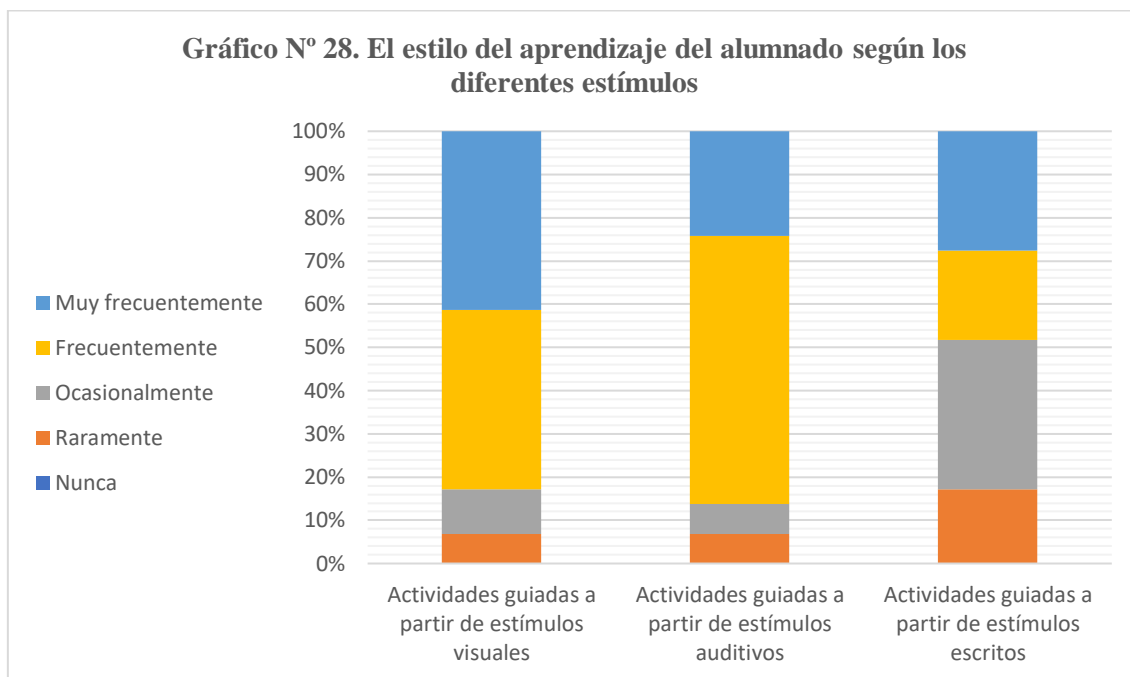
Gráfico N° 26. La frecuencia del estímulo escrito en las actividades léxico-culturales según los aprendientes de ELE en línea.

Válidos	Porcentaje Válido
Muy frecuentemente	27,59
Frecuentemente	20,69
Ocasionalmente	34,48
Raramente	17,24
Nunca	0
Total	100,0

Los datos anteriores muestran que el estilo de aprendizaje en el proceso de adquisición léxico-cultural se define, por un lado, con el 83% de los encuestados que están de acuerdo con que las actividades con estímulos visuales mejoran su aprendizaje léxico-cultural. Por otro lado, el 86% considera que las actividades con estímulos auditivos son más orientativas que las escritas (49%). Estos datos (gráfico nº 27) reflejan un perfil de estudiante con tendencia hacia el estímulo auditivo, seguido de la visual. Sin embargo, en el aprendizaje léxico-cultural la estimulación escrita mantiene un valor bajo según los datos de la muestra.



Por otro lado, el gráfico n° 28 refleja de manera global los valores de la muestra con respecto a los estímulos que afectan en el estilo de aprendizaje del estudiante. Anteriormente se ha explicado que las actividades guiadas a partir de estímulos auditivo-visuales definen el estilo de aprendizaje del estudiante en línea de ELE. Sin embargo, los datos ponen de manifiesto la existencia de distintos estilos de aprendizaje, pues hay quien prefiere trabajar con la escritura, mientras otros prefieren lo visual o lo auditivo.



5.6.1.1.6. Perfil: Estrategias de enseñanza y aprendizaje del léxico y la cultura

En este apartado de la investigación se analizan las estrategias y las técnicas de enseñanza y aprendizaje de los cuestionarios para los estudiantes en línea de ELE. A continuación, en el siguiente cuadro se resumen las variables que se analizan cuantitativamente.

Perfil alumnado: estrategias de enseñanza - aprendizaje	Muestra
Frecuencia al trabajar los contenidos léxicos en la clase virtual	29
Estrategias de selección del léxico en la enseñanza ELE virtual	29
Estrategias para la adquisición del vocabulario en clase en línea	29
Relación del léxico con otros aspectos de la lengua	29
Técnicas para el aprendizaje del vocabulario de forma específica en clase	29
Satisfacción del tratamiento del contenido léxico	29
Frecuencia al trabajar los contenidos culturales en clase virtual	29
Estrategia de selección del contenido cultural en la enseñanza ELE virtual	29
Estrategias para la adquisición del componente cultural en clase en línea	29
Relación de la cultura con otros aspectos de la lengua	29
Técnicas para el aprendizaje del componente cultural de forma específica en clase	29
Satisfacción del tratamiento del contenido cultural	29
Válidos	29

El 34,48% de la muestra dice trabajar muy frecuentemente los contenidos léxicos en las sesiones de español virtual junto con el 58,62 que lo trabaja frecuentemente. El 3,45% del alumnado afirma trabajarlos ocasionalmente, y el 3,45% raramente, pero en ningún momento se recibe un dato negativo o nunca. En líneas generales, el total de la muestra concibe el léxico como una competencia importante para su aprendizaje de la lengua ya que es un componente con bastante frecuencia en sus clases de español virtual.

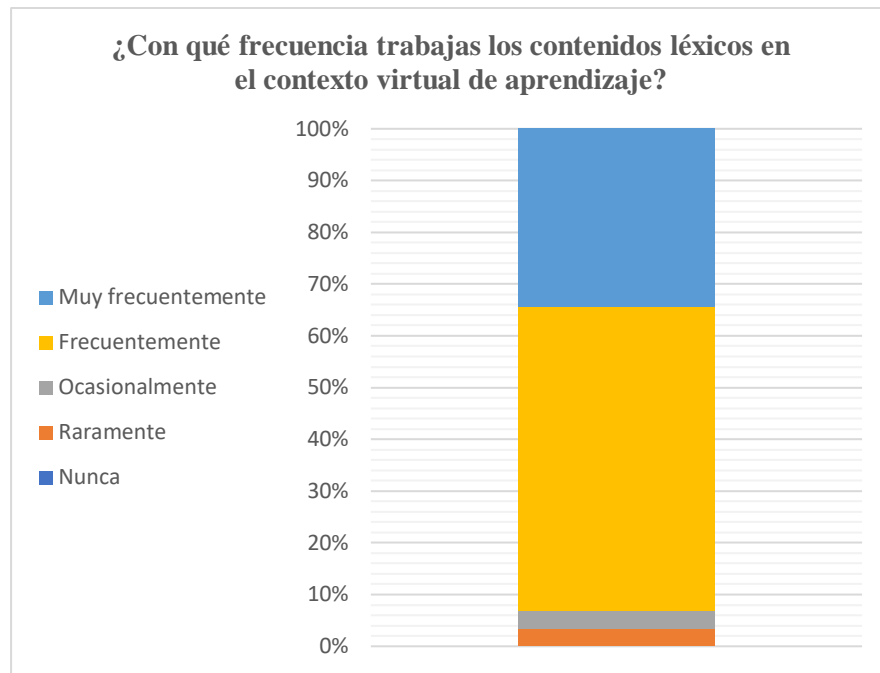


Gráfico N° 29. El nivel de frecuencia de la competencia léxica en el contexto virtual de aprendizaje según los alumnos de ELE en línea.

Válidos	Porcentaje Válido
Muy frecuentemente	34,48
Frecuentemente	58,62
Ocasionalmente	3,45
Raramente	3,45
Nunca	0
Total	100,0

En el apartado de estrategia de selección del léxico en la enseñanza ELE virtual, se observa que la primera variable corresponde a la organización del vocabulario siguiendo el manual de ELE el 24,14% lo hace frecuentemente y, el 24,14% representa un valor medio (ocasionalmente). Sin embargo, el 34,48% del alumnado señala que raramente organiza el vocabulario siguiendo el manual de ELE junto con un 6,90% que afirma que nunca ordena el léxico de tal manera. Finalmente, el 10,34% de la muestra

representa el valor más positivo, en el que se confirma que disponen el vocabulario muy frecuentemente siguiendo el manual de ELE.

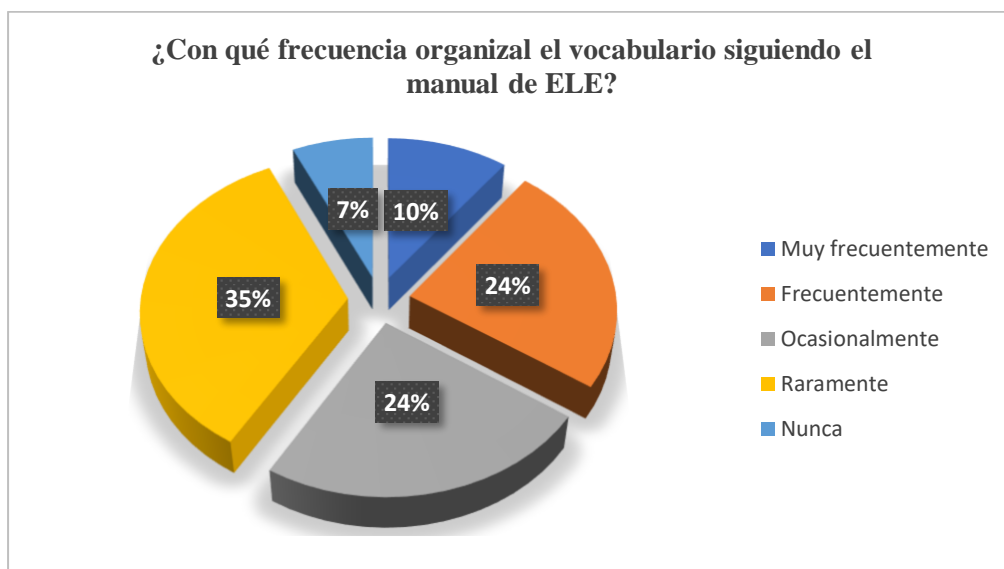


Gráfico N° 30. La organización del vocabulario siguiendo el manual de ELE en el contexto virtual de aprendizaje según los alumnos de ELE en línea.

Válidos	Porcentaje Válido
Muy frecuentemente	10,34
Frecuentemente	24,14
Ocasionalmente	24,14
Raramente	34,48
Nunca	6,90
Total	100,0

La segunda variable corresponde a la organización del vocabulario por campos semánticos en la que el 31,03% de la muestra la emplea muy frecuentemente y, el 44,83% de manera frecuente. En cuanto a los demás valores, el 13,79% afirma que dispone ocasionalmente el vocabulario por campos semánticos y, el 10,34% del alumnado dice que raramente lo organiza así.

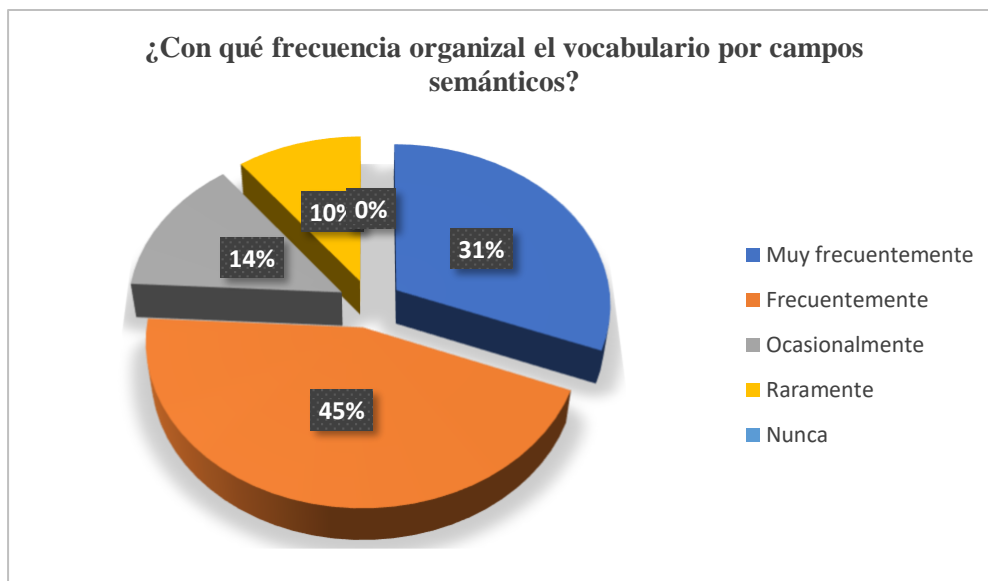


Gráfico N° 31. La organización del vocabulario por campos semánticos en el contexto virtual de aprendizaje según los alumnos de ELE en línea.

Válidos	Porcentaje Válido
Muy frecuentemente	10,34
Frecuentemente	24,14
Ocasionalmente	24,14
Raramente	34,48
Nunca	6,90
Total	100,0

Finalmente, la tercera variable corresponde a la organización del vocabulario en contexto. El 27,59% de la muestra afirma que lo emplea muy frecuentemente y, el 44,83% de manera frecuente. Sin embargo, el 20,69% de la muestra afirma organizar ocasionalmente las palabras en contexto y, solamente el 6,90% del alumnado afirma disponerlo de esta manera raramente.

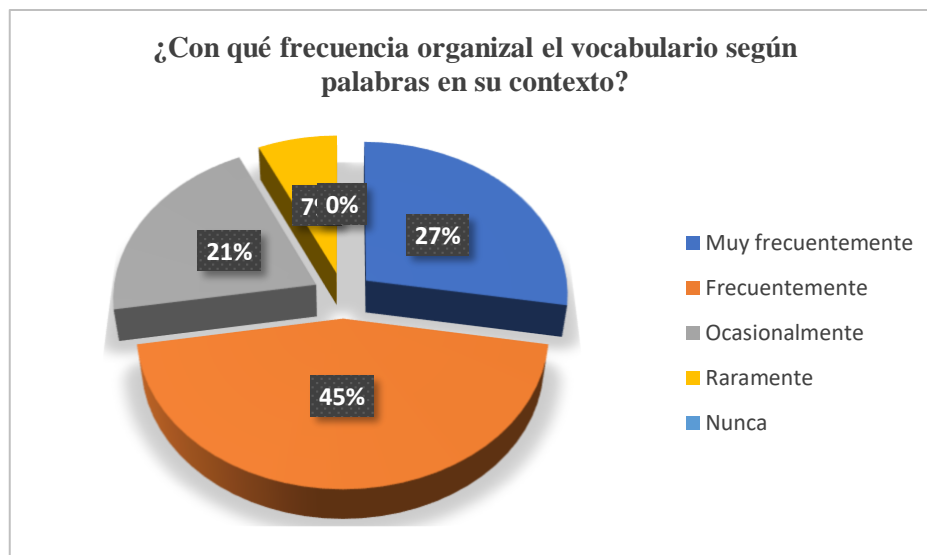
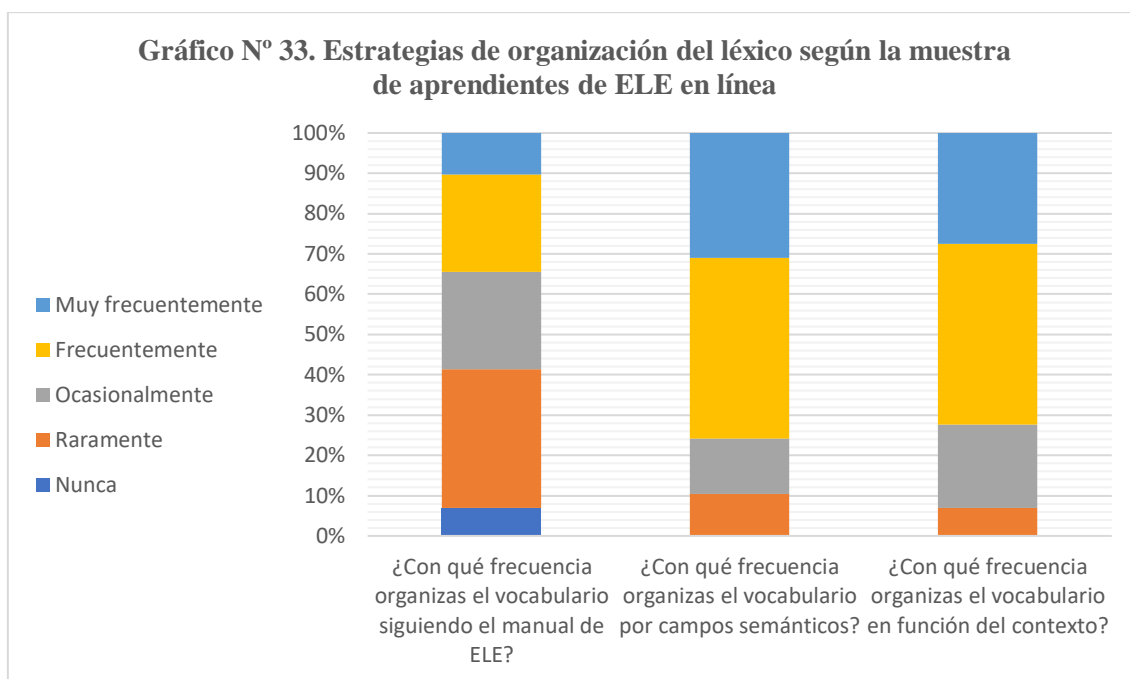


Gráfico N° 32. La organización del vocabulario en función de las palabras en su contexto en la modalidad virtual de aprendizaje según los alumnos de ELE en línea.

Válidos	Porcentaje Válido
Muy frecuentemente	27,59
Frecuentemente	44,83
Ocasionalmente	20,69
Raramente	6,90
Nunca	0
Total	100,0

A continuación, se presenta un gráfico que plasma en conjunto los datos acerca de las tres estrategias de organización del léxico. En resumen, el 75,86% del alumnado afirma organizar el vocabulario por campos semánticos, donde esta estrategia de clasificación es la más frecuente y, por tanto, la más eficaz para los estudiantes de ELE en línea. Después, el 72,42% de la muestra disponen las palabras en contexto, que confirman una tendencia hacia esta estrategia de organización en los valores estadísticos de la moda (4). Finalmente, el 34,48% del alumnado dice organizar el vocabulario siguiendo el manual de ELE. Esta variable según los datos estadísticos es la que menos tendencia resulta en los estudiantes (en la moda se observa el valor de 2). En conclusión,

la muestra expone que los aprendices prefieren organizar su léxico mediante los campos semánticos y las palabras en contexto por su valor significativo en su aprendizaje. El manual de ELE presta más atención a otros contenidos y la presentación del léxico no responde a las necesidades que busca el alumnado de ELE en línea.



A continuación, el apartado de *las estrategias para la adquisición del vocabulario en clase de español en línea* comienza con la variable perteneciente a las tarjetas de vocabulario. El 41,38% afirma que frecuentemente adquiere vocabulario a partir de tarjetas de léxico junto con un 27,59% que lo trabaja muy frecuentemente. Sin embargo, el 20,69% muestra un valor medio (ocasionalmente) hacia esta estrategia de aprendizaje y, finalmente, el 10,34% de los estudiantes señalan que raramente aprenden con esta técnica.



Gráfico N° 34. La estrategia de adquisición del vocabulario ELE en línea con tarjetas de vocabulario, según la muestra de los aprendientes.

Válidos	Porcentaje Válido
Muy frecuentemente	27,59
Frecuentemente	41,38
Ocasionalmente	20,69
Raramente	10,34
Nunca	0
Total	100,0

En lo que respecta a la variable de la *traducción de la unidad léxica* el 31,03% de la muestra afirma que muy frecuentemente y el 24,14% frecuentemente emplean esta estrategia de aprendizaje en su proceso de adquisición léxico. Frente a estos valores, el 34,48% dice que ocasionalmente aprende vocabulario traduciendo la palabra y el 10,34% muestra valores negativos afirmando que raramente lo trabaja de esta manera.

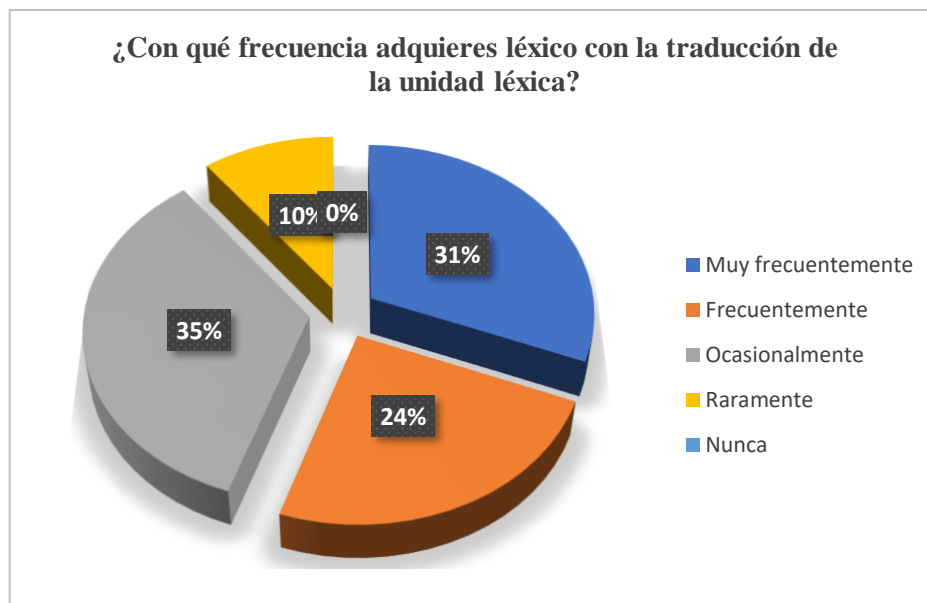


Gráfico N° 35. La estrategia de adquisición del vocabulario ELE en línea con la traducción de la unidad léxica, según la muestra de los aprendientes.

Válidos	Porcentaje Válido
Muy frecuentemente	31,03
Frecuentemente	24,14
Ocasionalmente	34,48
Raramente	10,34
Nunca	0
Total	100,0

En cuanto a la estrategia de aprendizaje de la sinonimia y la antonimia, la muestra presenta que un 65,52% afirma que frecuentemente adquiere el léxico mediante esta técnica conocida en la enseñanza de idiomas. A este valor positivo le acompaña un 27,59% del alumnado que muy frecuentemente dispone vocabulario de la misma forma. Solamente, el 6,90% dice que ocasionalmente aprende léxico mediante la sinonimia y la antonimia. Finalmente, esta estrategia no presenta valores negativos de frecuencia en raramente o nunca, y esto deja entre ver la eficacia que representa en el aprendizaje para el alumnado.

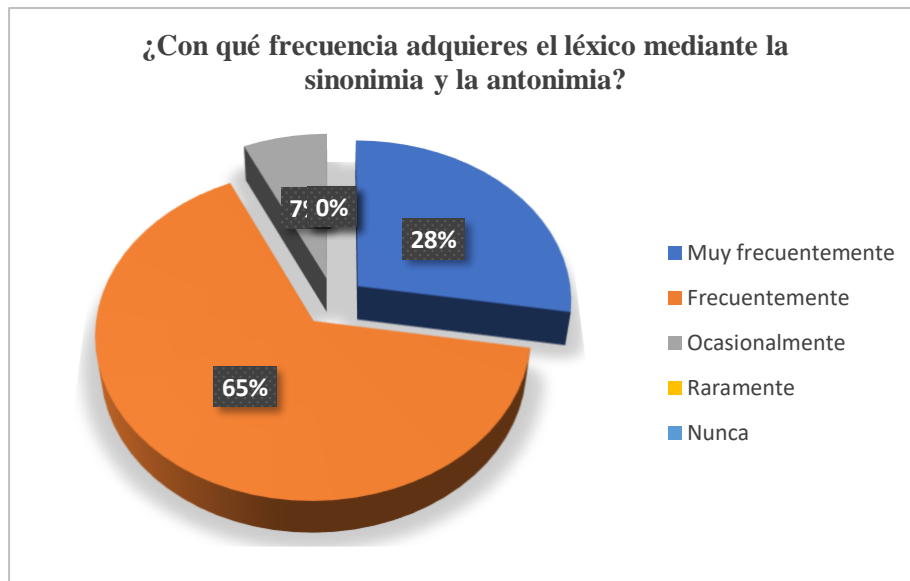


Gráfico N° 36. La estrategia de adquisición del vocabulario ELE en línea con la sinonimia y la antonimia, según la muestra de los aprendientes.

Válidos	Porcentaje Válido
Muy frecuentemente	27,59
Frecuentemente	65,52
Ocasionalmente	6,90
Raramente	0
Nunca	0
Total	100,0

La estrategia de adquisición que corresponde a *los gestos o al lenguaje no verbal* muestra un grupo variado de valores. Por una parte, el 24,14% afirma que frecuentemente y el 13,79% muy frecuentemente emplean esta técnica en su proceso de adquisición léxico. Luego, el 31,03% de los alumnos dicen que ocasionalmente es eficaz la presencia de los gestos en su aprendizaje léxico. Pero, el 31,03% muestra que raramente esta técnica mejora su adquisición o prefieren otras estrategias de aprendizaje al lenguaje no verbal.

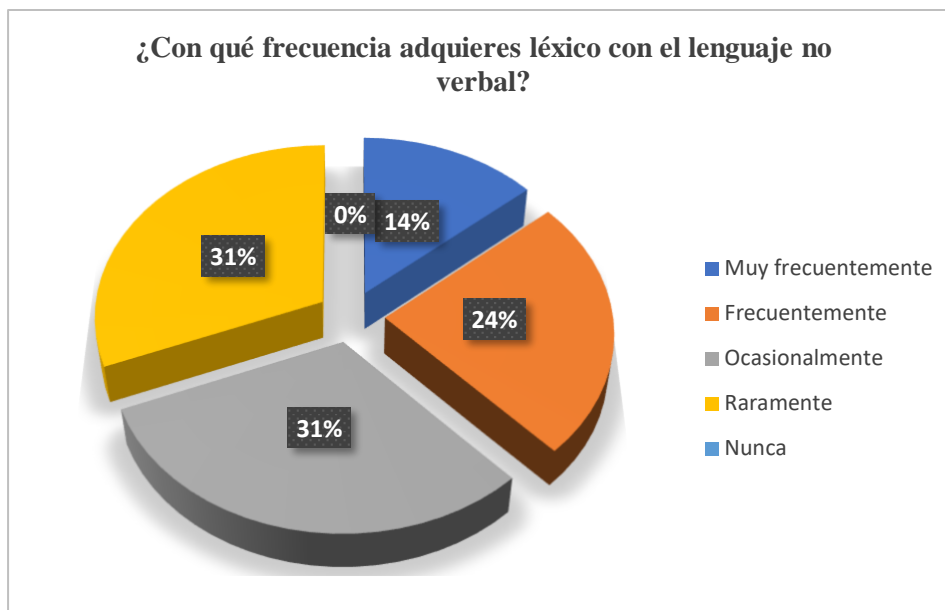


Gráfico N° 37. La estrategia de adquisición del vocabulario ELE en línea con el lenguaje no verbal, según la muestra de los aprendientes.

Válidos	Porcentaje Válido
Muy frecuentemente	13,79
Frecuentemente	24,14
Ocasionalmente	31,03
Raramente	31,03
Nunca	0
Total	100,0

Finalmente, la estrategia para la adquisición del vocabulario correspondiente a *dibujos* presenta un grupo heterogéneo de valores en la muestra del alumnado de ELE en línea. Por un lado, el 37,93% de los estudiantes confirma que frecuentemente trabaja con esta estrategia y el 10,34% muy frecuentemente. Por otro lado, el 27,59% de la muestra dice que los dibujos ocasionalmente mejoran su aprendizaje. Y, con valores negativos, el 13,79% afirma que raramente junto con el 10,34% que confirma no trabajar nunca con esta técnica.

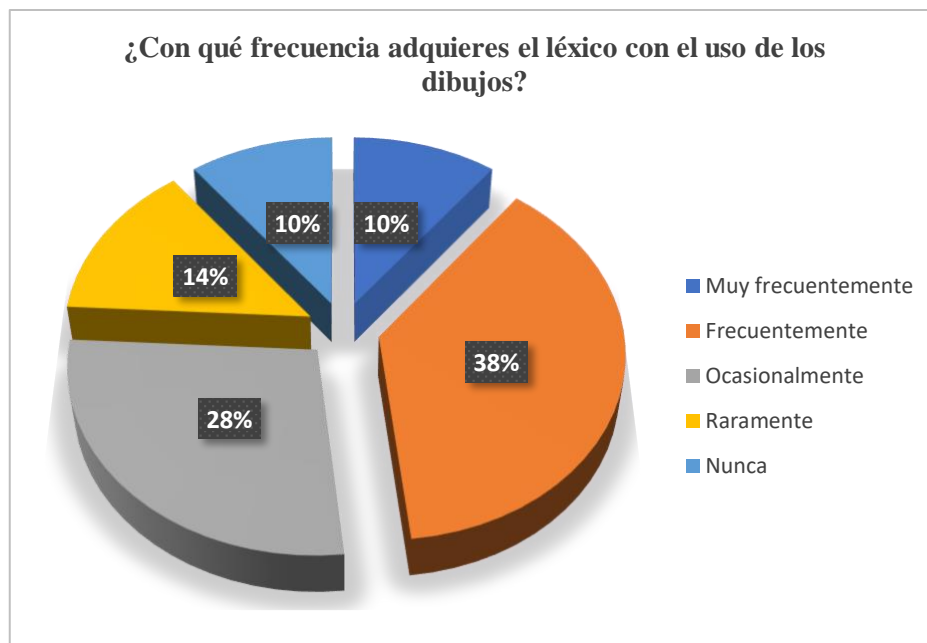
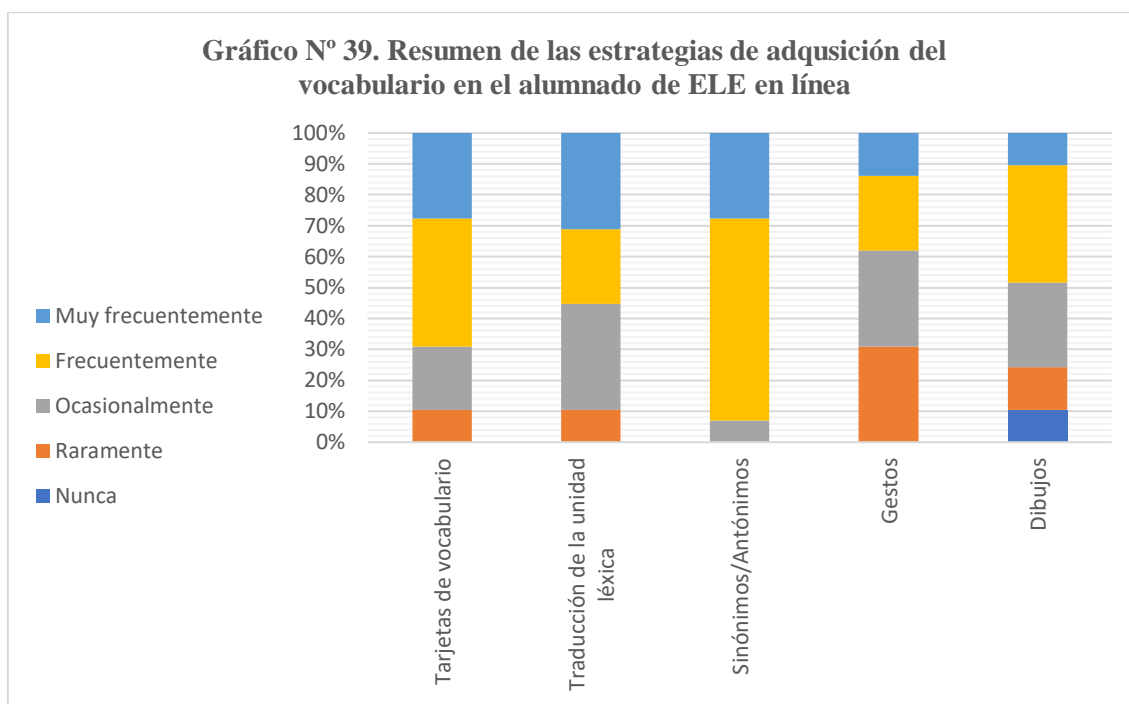


Gráfico N° 38. La estrategia de adquisición del vocabulario ELE en línea con el dibujo, según la muestra de los aprendientes.

Válidos	Porcentaje Válido
Muy frecuentemente	10,34
Frecuentemente	37,93
Ocasionalmente	27,59
Raramente	13,79
Nunca	10,34
Total	100,0

En cuanto a las estrategias para la enseñanza del vocabulario en clase de español en línea los datos del gráfico posterior muestran un perfil bastante variado. Por un lado, el 93,11% afirma que la sinonimia y la antonimia es la técnica más eficiente. Seguido del 68,59% de la muestra que prefiere el uso de tarjetas de vocabulario en la enseñanza del léxico y el 55,17% que confirma la traducción como una estrategia eficaz en su proceso de aprendizaje léxico. Las restantes estrategias tienen los siguientes valores en orden de mayor a menor: el 84% afirma emplear la estrategia de las tarjetas de vocabulario, el 48,27% prefiere los dibujos y el 37,93% el lenguaje no verbal para la enseñanza del

vocabulario. Según los datos obtenidos el alumnado considera la sinonimia y antonimia la estrategia de aprendizaje considerada prioritaria en los niveles iniciales e intermedio. En este nivel (especialmente en B1) también se utiliza la traducción y, las tarjetas de vocabulario para desarrollar una comprensión especialmente visual y con apoyo oral.



Siguiendo en el análisis, la variable perteneciente a la relación del léxico con otros aspectos de la lengua muestra dos grupos. Por un lado, el 36,84% del alumnado lo relaciona con la morfología y el 33,33% con la pronunciación. Por otro lado, el 17,54% de la muestra observa una unión entre la sintaxis y el léxico. Y, finalmente, el 12,28% con la cultura.

Los datos muestran una vinculación del léxico, por parte del alumnado, hacia la formación de palabras cuando lo relaciona con la morfología y, también a la oralidad, con la pronunciación. En general, vinculan el aprendizaje de la palabra con el estudio de la creación y el sonido de esa unidad en la lengua nueva. Sin embargo, el total de 18% que unen el léxico con la cultura indica que un porcentaje tiene conciencia de la carga cultural que contienen ciertas unidades y expresiones léxicas.

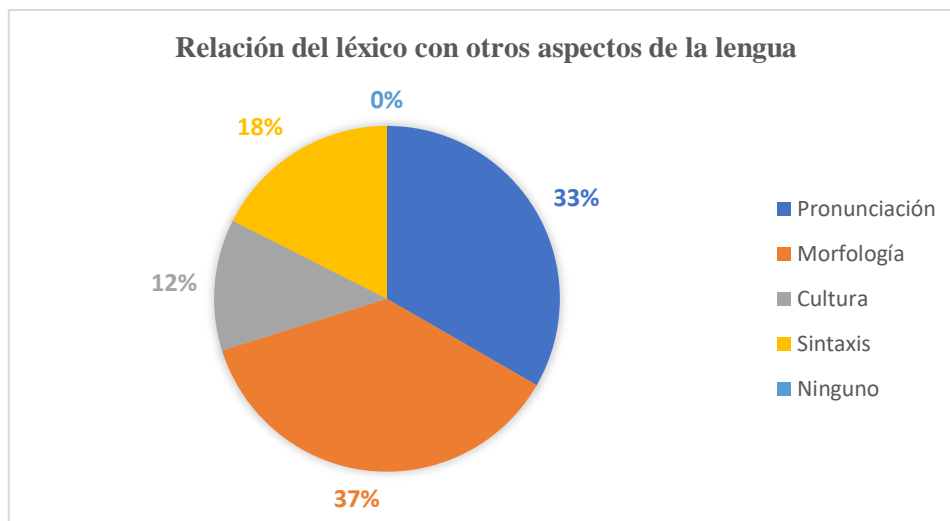


Gráfico N° 40. La relación de la competencia léxica con los otros aspectos de la lengua, según la muestra de los aprendientes.

Válidos	Porcentaje Válido
Morfología	33,33
Pronunciación	36,84
Sintaxis	17,54
Cultura	12,28
Ninguno	0
Total	100,0

En cuanto a las *técnicas para el aprendizaje del vocabulario de forma específica en clase*, el 79,31% afirma que las simulaciones de rol es la técnica más frecuente en la modalidad virtual junto con las imágenes (75,86%). A continuación, se analizan en detalle cada una de las variables representadas en gráficos. En primer lugar, las simulaciones de rol muestran que es una técnica donde el alumnado encuentra mejora en su aprendizaje léxico con los siguientes valores: el 62,07% afirma utilizarlo muy frecuentemente y el 17,24% de manera frecuente. En cambio, el 10,34% del alumnado lo valora ocasionalmente en su aprendizaje y el otro 10,34% de la muestra como raramente en técnica de aprendizaje léxica.

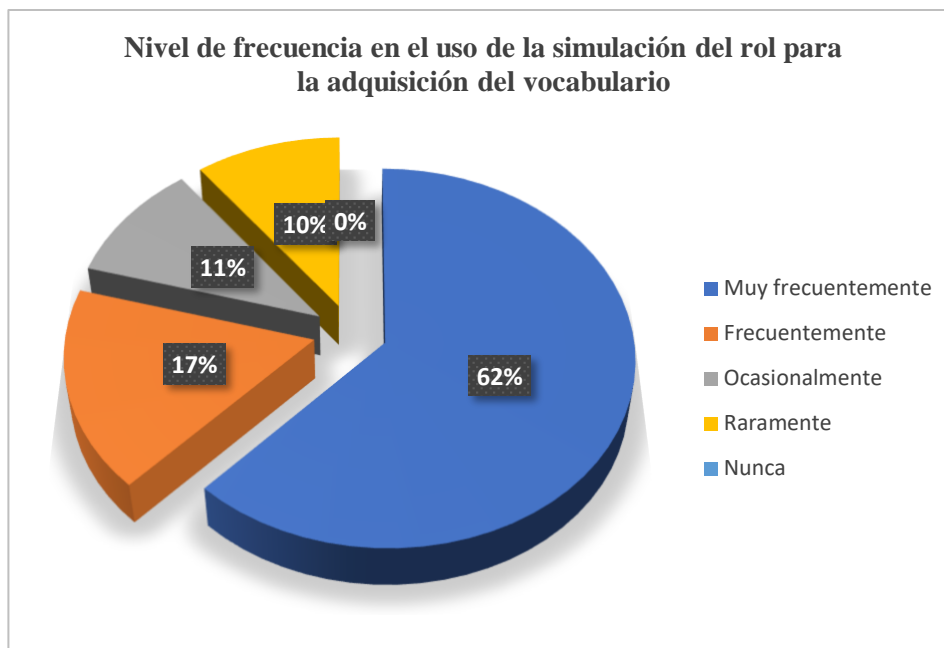


Gráfico N° 41. La técnica de la simulación de rol para el aprendizaje del vocabulario en la enseñanza de ELE en línea, según la muestra de los aprendientes.

Válidos	Porcentaje Válido
Muy frecuentemente	62,07
Frecuentemente	17,24
Ocasionalmente	10,34
Raramente	10,34
Nunca	0
Total	100,0

En lo que respecta a las *imágenes* como técnica específica de aprendizaje para el léxico, el 65,52% de los alumnos afirman que frecuentemente es eficaz en su aprendizaje junto con un 10,34% que lo prueba muy frecuentemente. Solamente el 17,24% de la muestra dice que ocasionalmente las imágenes son la técnica específica más eficaz en su aprendizaje de ELE en línea. Y, en valor negativo, el 6,90% del alumnado afirma que raramente las imágenes son una técnica de aprendizaje en su rutina.

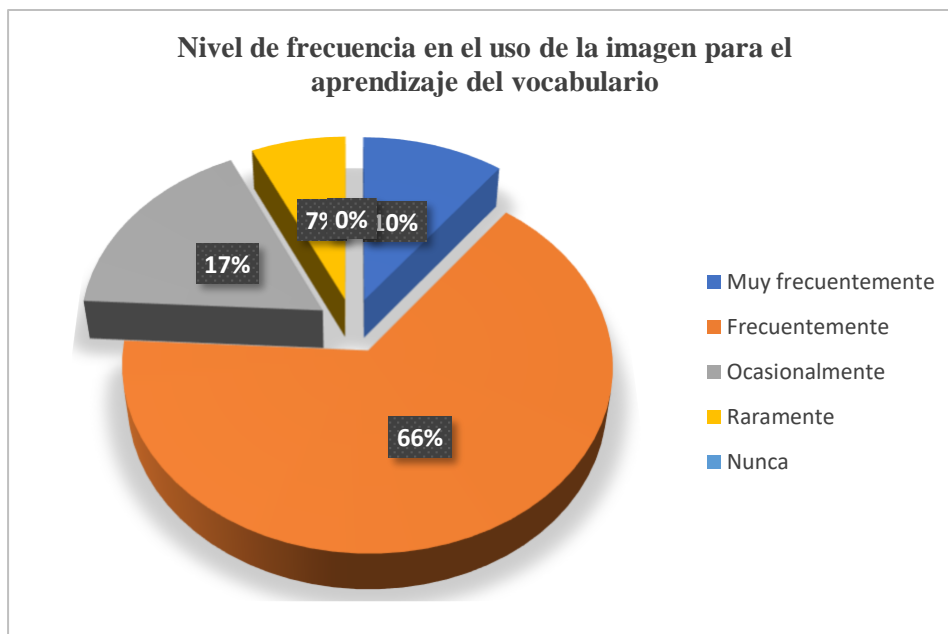


Gráfico N° 42. El uso de la imagen para el aprendizaje del vocabulario en la enseñanza de ELE en línea, según la muestra de los aprendientes.

Válidos	Porcentaje Válido
Muy frecuentemente	10,34
Frecuentemente	62,52
Ocasionalmente	17,24
Raramente	6,90
Nunca	0
Total	100,0

En cuanto a los ejercicios tradicionales la muestra representa con un 27,59% muy frecuentemente como técnica de aprendizaje del léxico, junto a un 13,79% que afirma hacerlo frecuentemente. De la misma manera, el 13,79% de la muestra dice que ocasionalmente los ejercicios tradicionales son eficaces para aprender vocabulario. Sin embargo, el 34,48% del alumnado afirma que raramente utiliza esta técnica junto con el 10,34% que indica que lo hace raramente.

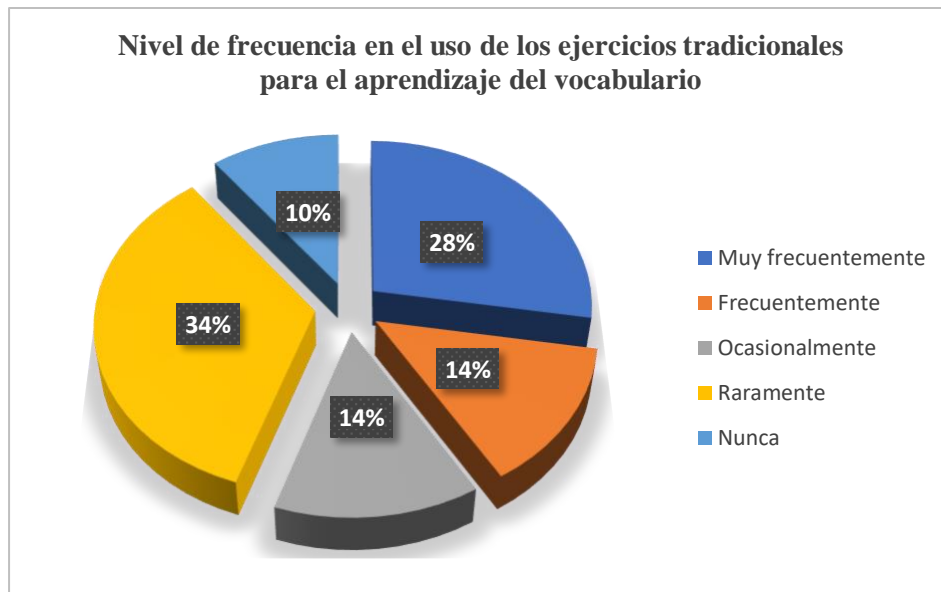


Gráfico N° 43. La aplicación de los ejercicios tradicionales para el aprendizaje del vocabulario en la enseñanza de ELE en línea, según la muestra de los aprendientes.

Válidos	Porcentaje Válido
Muy frecuentemente	27,59
Frecuentemente	13,79
Ocasionalmente	13,79
Raramente	34,48
Nunca	10,34
Total	100,0

A continuación, en lo que respecta a la variable de las exposiciones orales, los datos revelan que el 17,24% afirma muy frecuentemente utilizarlo como técnica de aprendizaje junto con el 20,69% de manera frecuente. Sin embargo, el análisis muestra un total de 44,83% del alumnado que afirma aplicarlo ocasionalmente en su aprendizaje léxico. Finalmente, el 17,24% raramente trabaja con las exposiciones orales como técnica específica de aprendizaje del léxico.

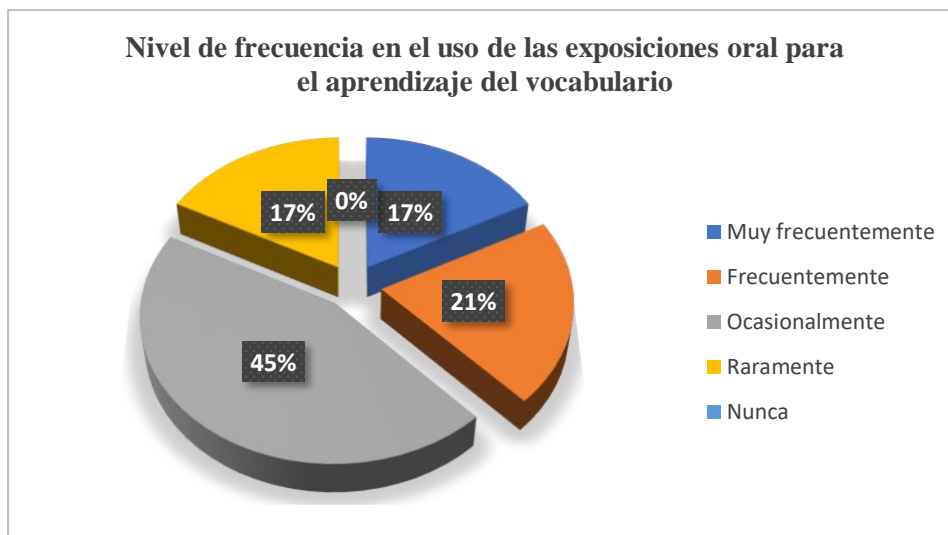


Gráfico N° 44. La integración de las exposiciones orales para el aprendizaje del vocabulario en la enseñanza de ELE en línea, según la muestra de los aprendientes.

Válidos	Porcentaje Válido
Muy frecuentemente	17,24
Frecuentemente	20,69
Ocasionalmente	44,83
Raramente	17,24
Nunca	0
Total	100,0

En lo que respecta a la variable de los juegos, el alumnado de ELE en línea señala que muy frecuentemente lo aplica como técnica de aprendizaje léxico con un total de 37,93% y de manera frecuente el 10,34% de la muestra. Frente a estos datos, el 31,03% afirma que ocasionalmente los juegos son una técnica eficaz para el léxico. Pero el 13,79% no está de acuerdo y confirma que raramente los utiliza. Por otro lado, el 6,90% de la muestra señala que nunca aplica juegos en clase para aprender vocabulario.

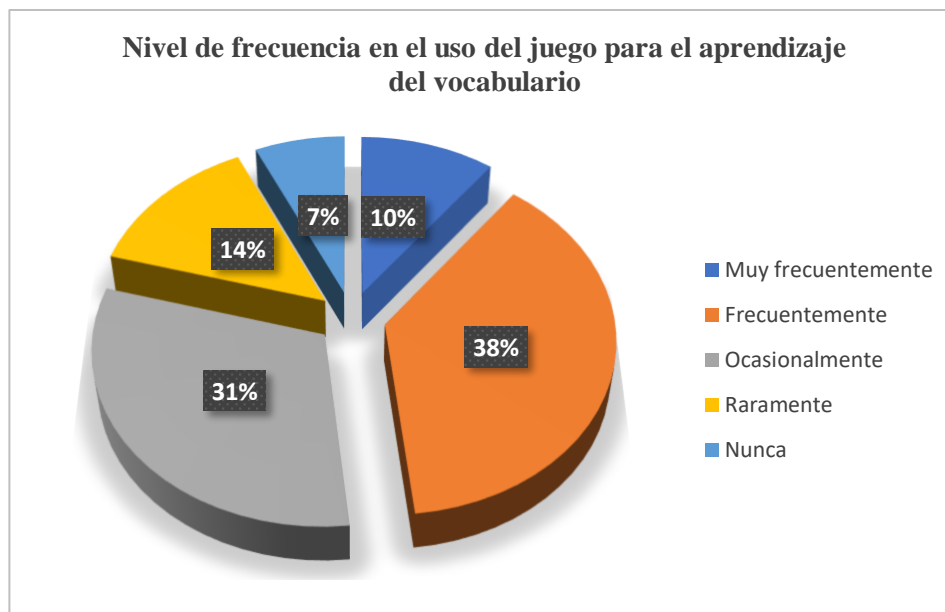


Gráfico N° 45. El uso del juego para el aprendizaje del vocabulario en la enseñanza de ELE en línea, según la muestra de los aprendientes.

Válidos	Porcentaje Válido
Muy frecuentemente	10,34
Frecuentemente	37,93
Ocasionalmente	31,03
Raramente	13,79
Nunca	6,90
Total	100,0

En lo que respecta a la última técnica el uso del vídeo para el aprendizaje del vocabulario, la muestra revela datos significativos como el 13,79% de los estudiantes aplica esta técnica muy frecuentemente y el 20,69% de forma frecuente. Por otro lado, el dato más alto corresponde al total de 58,62% que afirma que ocasionalmente los vídeos mejoran su aprendizaje léxico. Y, finalmente, el 6,90% indica que raramente aplica esta técnica para adquirir vocabulario en línea.

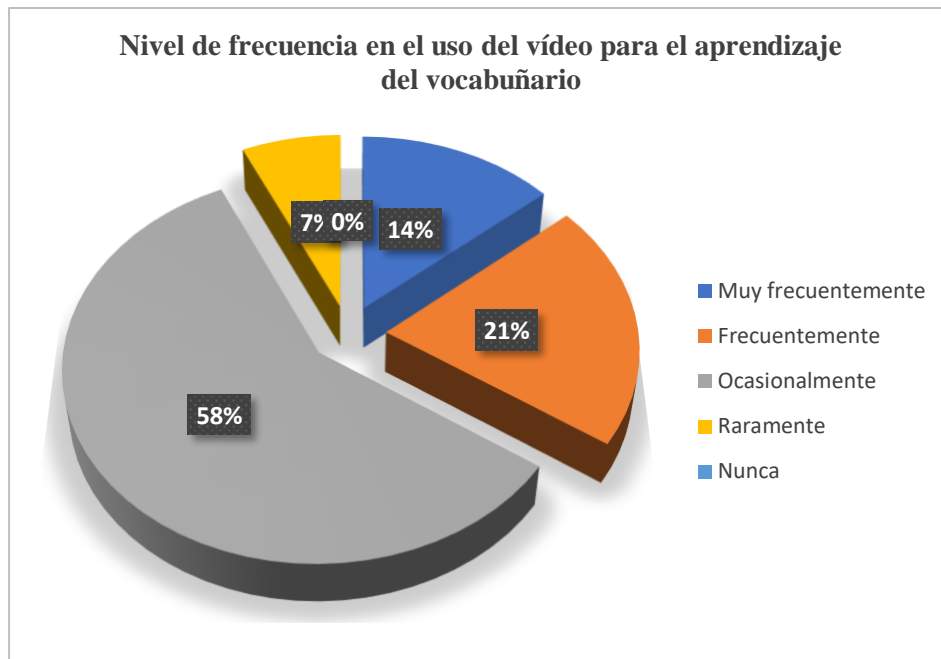
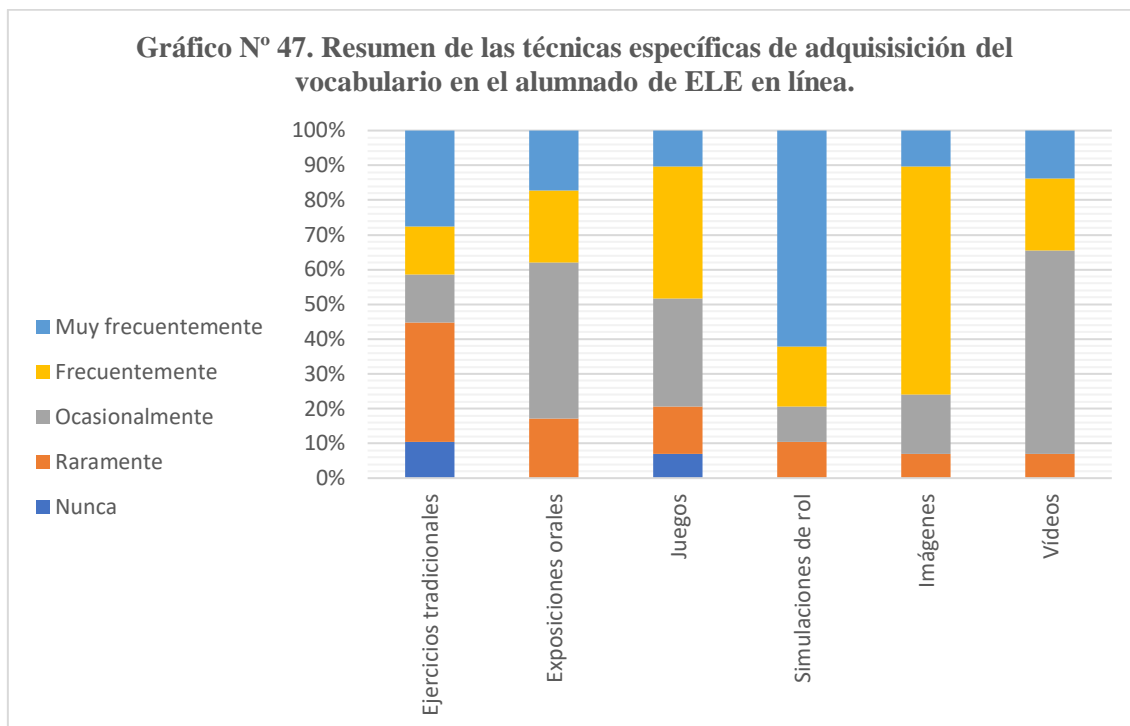


Gráfico N° 46. El uso del vídeo para el aprendizaje del vocabulario en la enseñanza de ELE en línea, según la muestra de los aprendientes.

Válidos	Porcentaje Válido
Muy frecuentemente	13,79
Frecuentemente	20,69
Ocasionalmente	58,62
Raramente	6,90
Nunca	0
Total	100,0

En resumen, en el gráfico N° 47, se reflejan los datos de las técnicas específicas utilizadas por el alumnado para el aprendizaje del léxico. En el análisis se observa que las técnicas se enfocan hacia el complemento de la imagen con la palabra y la simulación real del uso del vocabulario. De esta forma, los aprendientes muestran que las tres técnicas de aprendizaje preferidas para el léxico son las actividades de simulación de situaciones, las imágenes y los juegos. El hecho de que un 44% de la muestra del alumnado vea menos eficiente el empleo de ejercicios más tradicionales, por un lado, representa un porcentaje

bastante alto de los sujetos del presente estudio, y, por otro lado, define un estilo de aprendizaje orientado a la acción y al estímulo visual.



En lo referente al nivel de satisfacción del tratamiento del léxico en el manual de ELE, el 24,14% de la muestra está satisfecho con la presentación del vocabulario en este entorno. Sin embargo, el 48,28% considera que los materiales de creación original del docente se adaptan a las necesidades e intereses personales. Finalmente, el 27,59% del alumnado valora el trato que se le da al léxico en recursos de la Web. En conclusión, los datos manifiestan que la mayoría del alumnado de ELE en línea valora positivamente el tratamiento del léxico en los materiales de creación original del docente apoyados en recursos procedentes de Internet. Mientras que el 24,14% está satisfecho con los materiales léxicos de un manual de ELE.

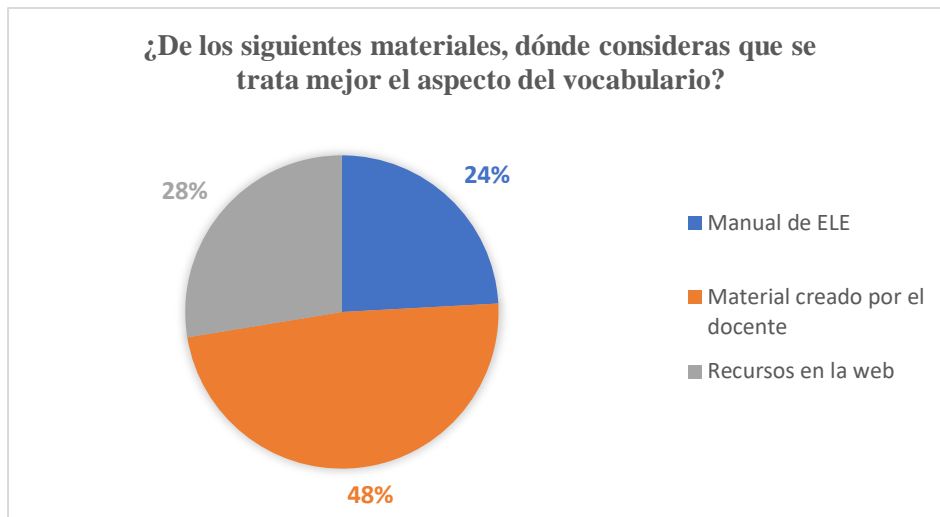


Gráfico N° 48. El nivel de satisfacción del aspecto del vocabulario en diferentes entornos, según la muestra de los aprendientes.

Válidos	Porcentaje Válido
Manual de ELE	24,14
Material creado por el docente	48,28
Internet	27,59
Total	100,0

En cuanto a la frecuencia e interés de trabajar contenido cultural en clase de ELE en línea, el 55,17% de la muestra del alumnado dice trabajar frecuentemente los contenidos culturales en las sesiones de español virtual. El 13,79% afirma que prefiere trabajarlo en una posición frecuente. En cambio, el 24,17% afirma que ocasionalmente trabaja de forma frecuente los contenidos culturales y el 6,90% raramente en clase. La mayoría de la muestra concibe la enseñanza del componente cultural como una destreza relevante en su proceso de adquisición de la lengua española junto al léxico.

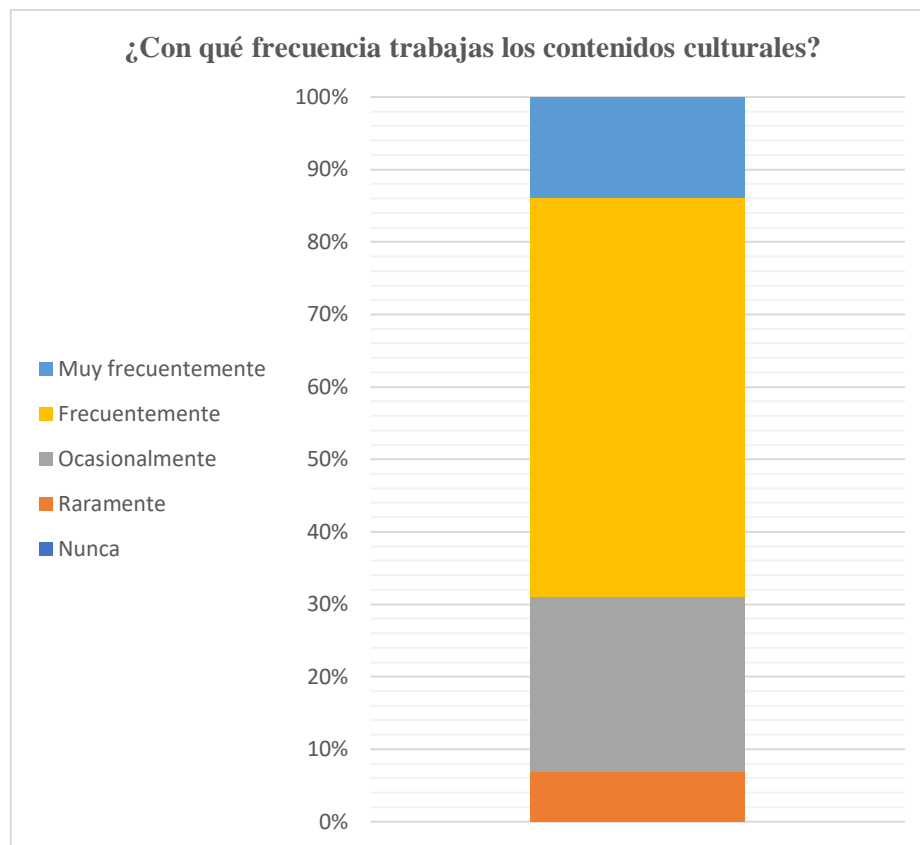


Gráfico N° 49. El nivel de frecuencia del componente cultural en el contexto de aprendizaje virtual, según la muestra de los aprendientes.

Válidos	Porcentaje Válido
Muy frecuentemente	13,79
Frecuentemente	55,17
Ocasionalmente	24,14
Raramente	6,90
Nunca	0
Total	100,0

Ante la cuestión estrategia de selección del componente cultural en la enseñanza ELE virtual, según el manual de ELE, la muestra afirma que organiza la cultura muy frecuentemente con un total de 6,90% y de manera frecuente un 17,24%. Luego, el 41,38% del alumnado señala que trabaja la cultura ocasionalmente siguiendo el manual

de ELE. Sin embargo, el 34,48% revela que raramente organiza el componente cultural de tal manera.

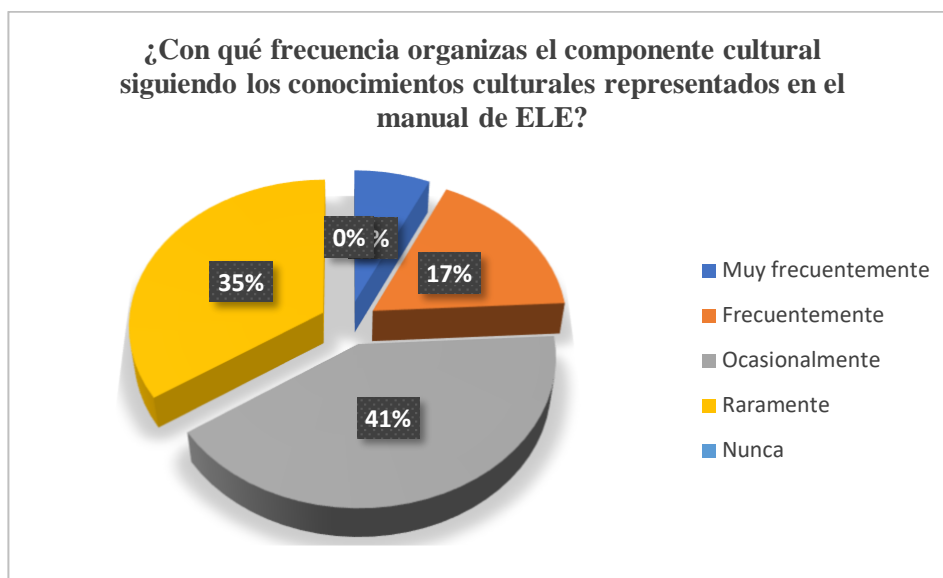


Gráfico N° 50. La estrategia de organización del componente cultural siguiendo las tradiciones y normas sociales, según la muestra de los aprendientes.

Válidos	Porcentaje Válido
Muy frecuentemente	6,90
Frecuentemente	17,24
Ocasionalmente	41,38
Raramente	34,48
Nunca	0
Total	100,0

En cuanto a la estrategia de selección del componente cultural en la enseñanza ELE virtual por contacto con la otra cultura, los datos revelan que el 34,48% de la muestra organiza muy frecuentemente la cultura por contacto cultural y de manera frecuente un total de 27,59%. Frente a estos datos, el 24,14% afirma que ocasionalmente organiza el componente cultural de esta manera. Y, solamente, el 13,79% de la muestra revela que raramente dispone la cultura en su aprendizaje por contacto con la otra cultura que está aprendiendo.

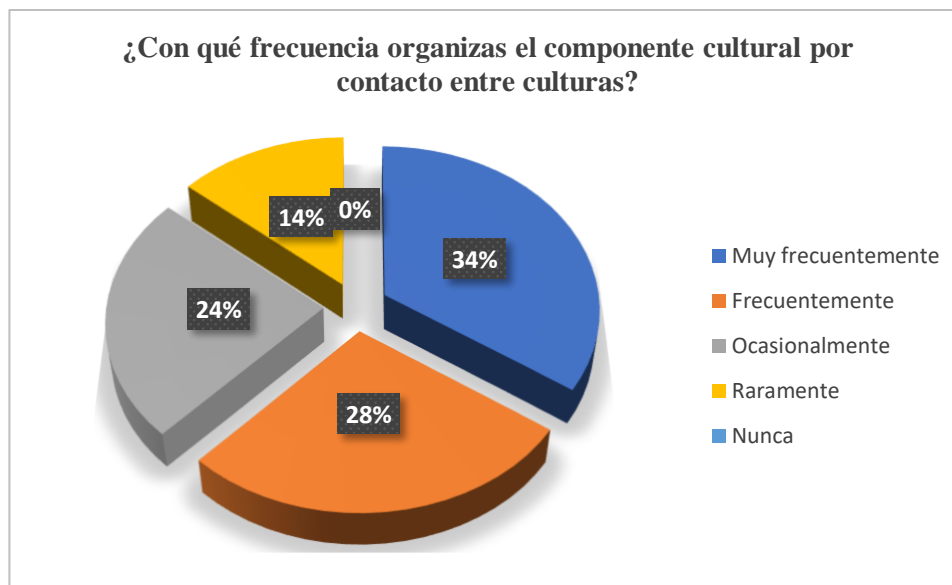


Gráfico N° 51. La estrategia de organización del componente cultural por contacto cultural, según la muestra de los aprendientes.

Válidos	Porcentaje Válido
Muy frecuentemente	34,48
Frecuentemente	27,59
Ocasionalmente	24,14
Raramente	13,79
Nunca	0
Total	100,0

En lo que respecta a la estrategia de selección del componente cultural en la enseñanza ELE virtual, según la integración de los referentes culturales de la L2, la muestra revela que de manera muy frecuente un total de 20,69% y de manera frecuente un 17,24% organizan la cultura según los referentes culturales de la L2. Luego, el 24,14% de los estudiantes dice disponer ocasionalmente la cultura siguiendo esta estrategia cultural. Finalmente, el 10,34% indica que raramente organiza de tal manera el componente cultural junto con un total de 13,79% que revela que nunca integra los referentes culturales de la L2 para su aprendizaje cultural.

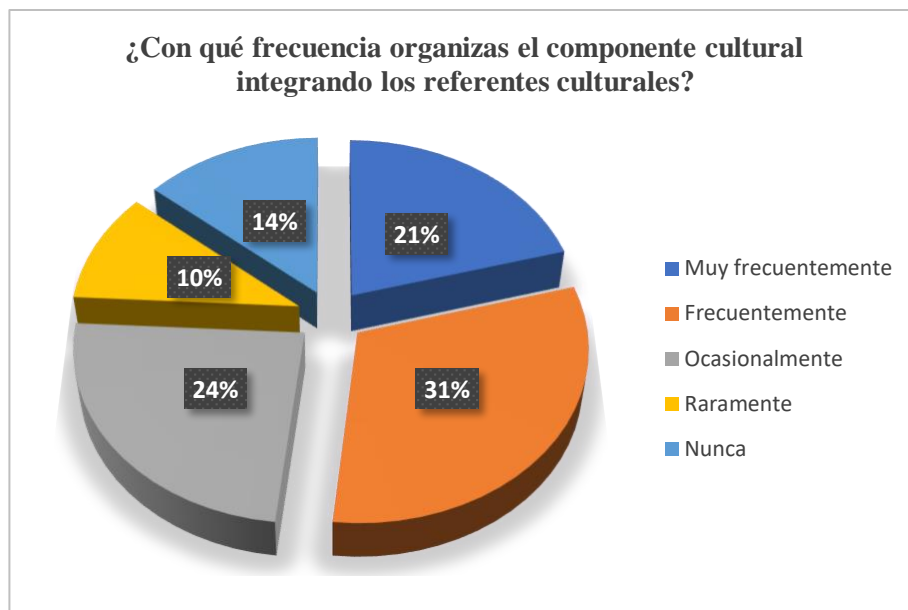
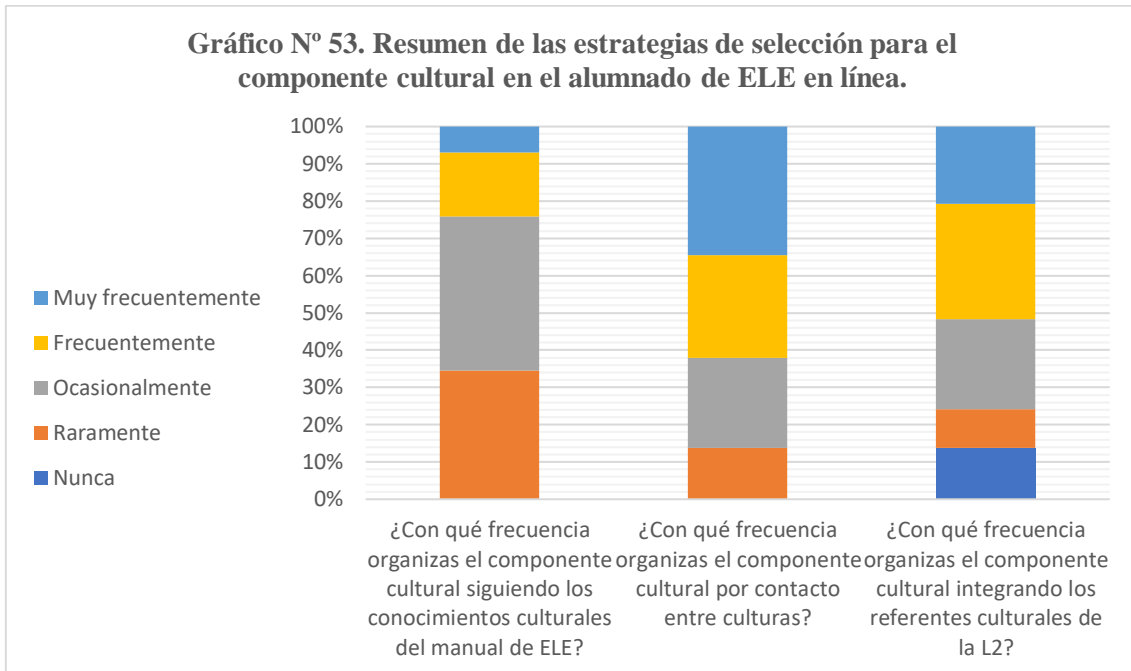


Gráfico N° 52. La estrategia de organización del componente cultural según los referentes culturales de la L2, según la muestra de los aprendientes.

Válidos	Porcentaje Válido
Muy frecuentemente	20,69
Frecuentemente	31,03
Ocasionalmente	24,14
Raramente	10,34
Nunca	13,79
Total	100,0

En resumen, los datos (Gráfico N° 53) ponen de manifiesto que el alumnado de ELE en línea cuando decide aprender el componente cultural en español tiene en cuenta tres factores. En primer lugar, se considera el contacto intercultural (Sercu, 2000: 358). De esta forma, la adquisición cultural se realiza por medio del contacto con la cultura entre grupos y entre docente- alumno. En segundo lugar, se presta atención a la selección y transmisión de los referentes culturales de la L2. En último lugar, la estrategia con menos valor en positivo (la moda tiene valor 3) corresponde al proceso de aprendizaje y transmisión de la cultura a través del contenido del manual de ELE. Este resultado

confirma la idea que los contenidos culturales tienen que orientarse al interés del alumnado y sus conocimientos previos.



En cuanto a las estrategias para la enseñanza del componente cultural en clase de español en línea, los datos del gráfico manifiestan un perfil bastante variado. Por un lado, en lo que respecta a las situaciones culturales en contexto, el 31,03% de la muestra afirma que muy frecuentemente es una estrategia eficaz en su adquisición cultural. Y, a este dato le sigue el 37,93% con valor frecuente. Finalmente, el 31,03% de los estudiantes dicen que ocasionalmente usan esta esta estrategia para aprender la cultura en sus clases de español en línea.

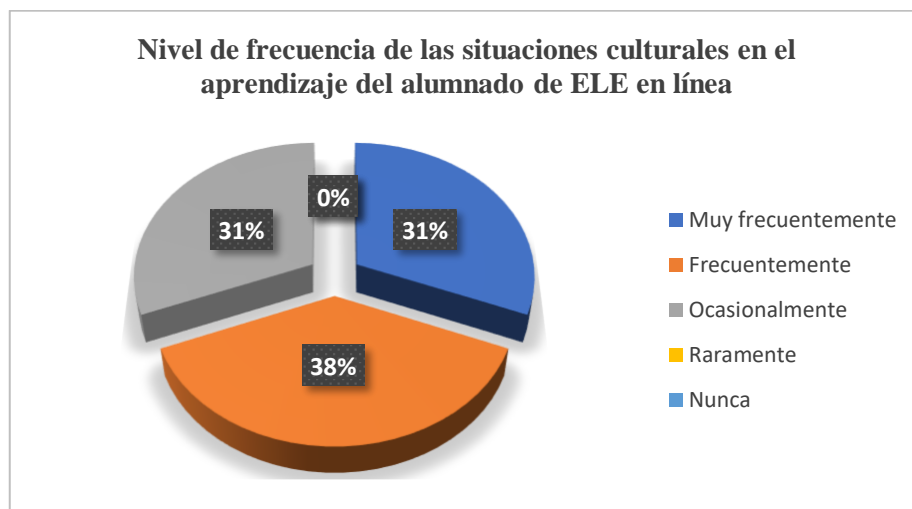


Gráfico N° 54. La estrategia de adquisición del componente cultural mediante situaciones culturales en contexto, según la muestra de los aprendientes.

Válidos	Porcentaje Válido
Muy frecuentemente	31,03
Frecuentemente	37,93
Ocasionalmente	31,03
Raramente	0
Nunca	0
Total	100,0

En lo que respecta a las estrategias de preguntas sobre el conocimiento de la cultura de la lengua española (L2), la muestra afirma que frecuentemente es una estrategia presente en su adquisición cultural con un total de 68,97% (seguido de un 3,45% de alumnos que dicen que muy frecuentemente usan esta estrategia). Mientras que el 24,14% del alumnado muestra un valor medio (ocasionalmente) hacia esta variable; junto con el 3,45% que afirma raramente aplicar esta estrategia en su aprendizaje.

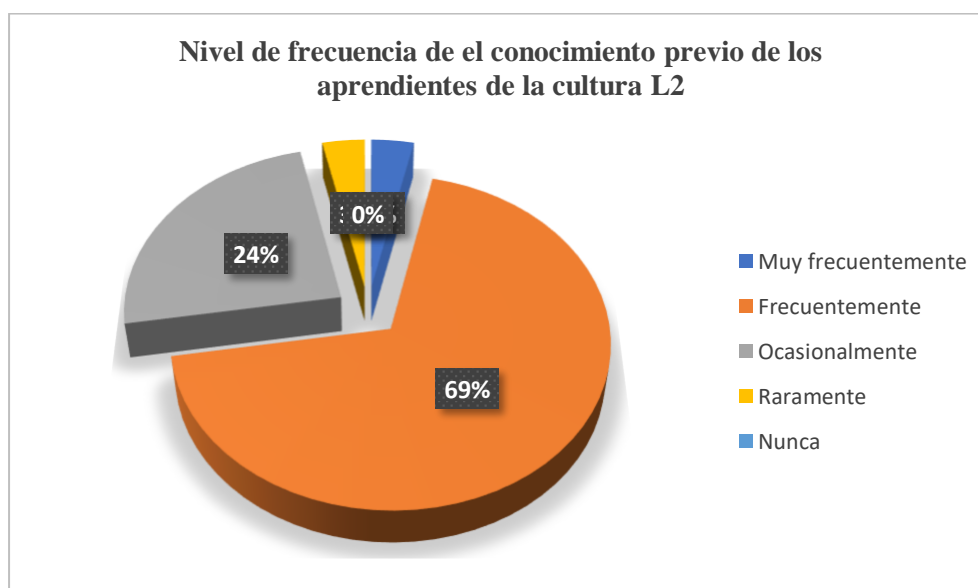


Gráfico N° 55. La estrategia de adquisición del componente cultural mediante preguntas sobre el conocimiento de la cultura de la L2, según la muestra de los aprendientes.

Válidos	Porcentaje Válido
Muy frecuentemente	3,45
Frecuentemente	68,97
Ocasionalmente	24,14
Raramente	3,45
Nunca	0
Total	100,0

En cuanto a las estrategias de actividades de investigación para el aprendizaje de las normas y las tradiciones sociales, los datos revelan que raramente es una estrategia presente en su adquisición cultural con un total de 55,177% (seguido de un 6,90% de alumnos que dicen que nunca usan esta estrategia). Mientras que el 20,69% del alumnado muestra un valor positivo (frecuentemente) hacia esta variable; junto con el 3,45% que afirma muy frecuentemente aplicar esta estrategia en su aprendizaje. Finalmente, el 13,79% dice que ocasionalmente adquiere la cultura de tal manera.

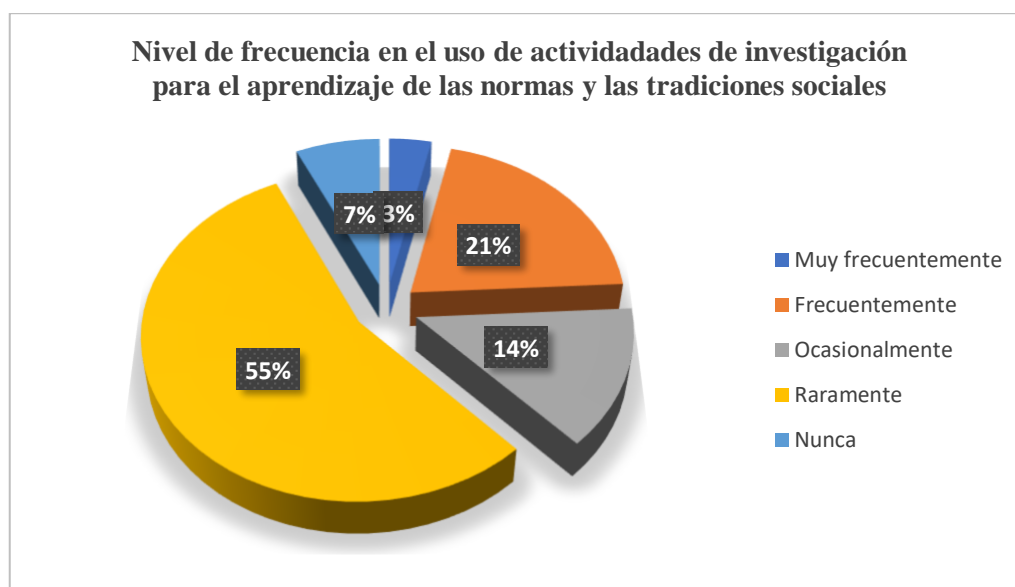


Gráfico N° 56. La estrategia de adquisición del componente cultural con actividades de investigación, según la muestra de los aprendientes.

Válidos	Porcentaje Válido
Muy frecuentemente	3,45
Frecuentemente	20,69
Ocasionalmente	13,79
Raramente	55,17
Nunca	6,90
Total	100,0

En cuanto a las estrategias de comparación entre culturas, la muestra afirma que un 44,83% frecuentemente adquiere la cultura con esta estrategia (seguido de un 13,79% de alumnos que dicen que muy frecuentemente usan esta técnica de aprendizaje). Mientras que el 31,03% del alumnado muestra un valor medio (ocasionalmente). Finalmente, el 6,90% de la muestra afirma que raramente aplica esta estrategia en su aprendizaje junto a un 3,45% que nunca adquiere la cultura de tal manera.

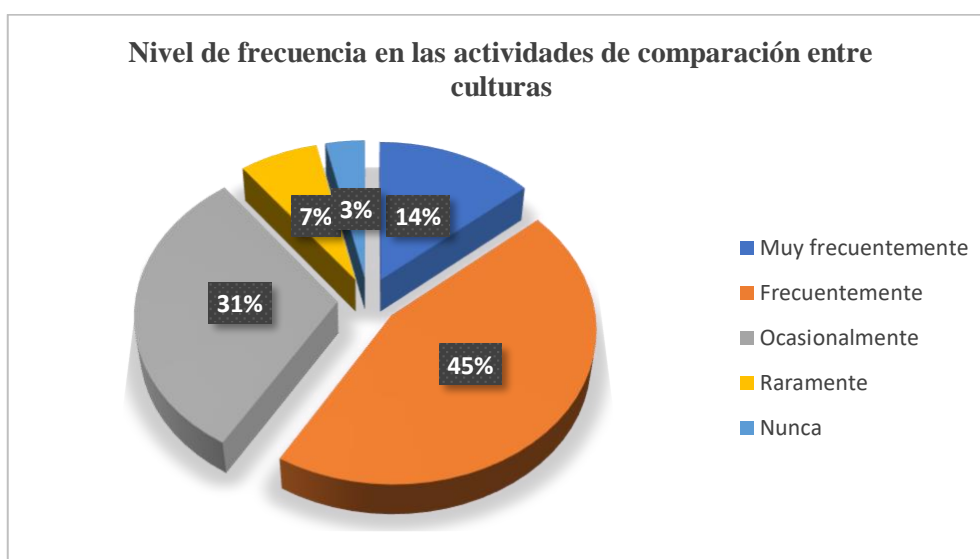
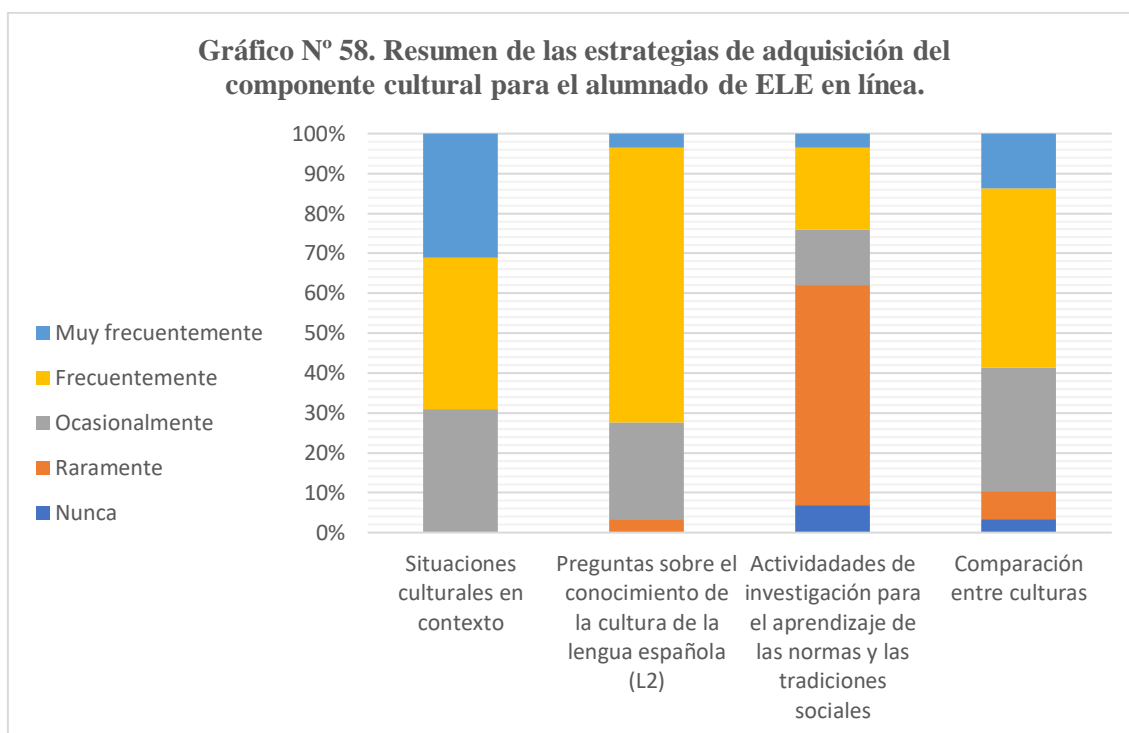


Gráfico N° 57. La estrategia de adquisición del componente cultural mediante la comparación entre culturas, según la muestra de los aprendientes.

Válidos	Porcentaje Válido
Muy frecuentemente	13,79
Frecuentemente	44,83
Ocasionalmente	31,03
Raramente	6,90
Nunca	3,45
Total	100,0

En resumen, los datos (Gráfico N° 58) ponen de relieve la existencia de un alumnado interesado en el aprendizaje del componente cultural desde una mirada práctica, contextualizada y que implique sus conocimientos previos. Es decir, la muestra revela un alumnado orientado a la acción que ayuda a suplir la distancia geográfica que puede ocasionar aprender mediante una plataforma virtual.



En cuanto a la relación de la cultura con otros aspectos de la lengua, la muestra revela que el 50% realiza una estrecha unión con el léxico, mientras que el 43,33% no le

ve ninguna relación con alguno de los aspectos de la lengua. Solamente, el 3,33% lo relaciona con la pronunciación y, el 3,33% con la sintaxis.

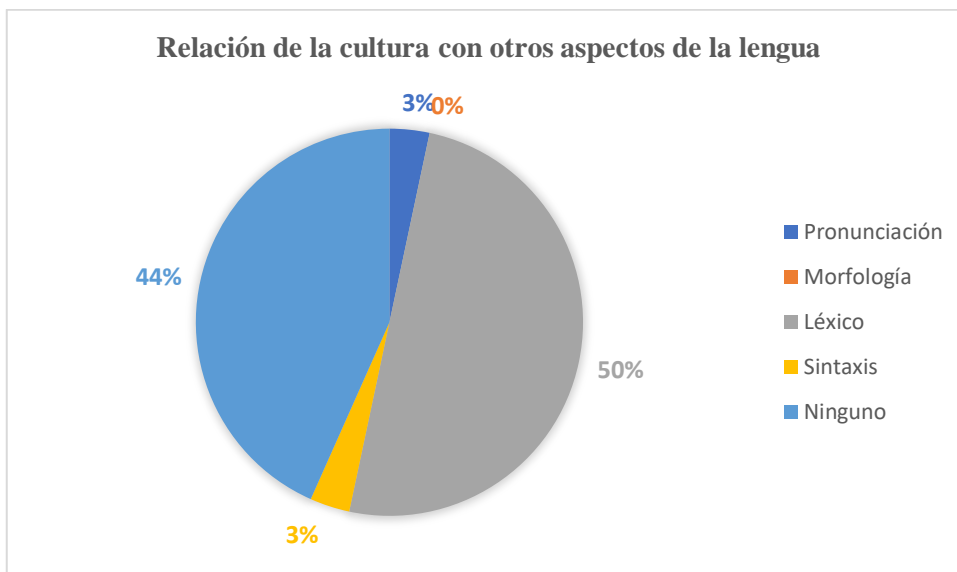


Gráfico N° 59. La relación del componente cultural con otros aspectos de la lengua, según la muestra de los aprendientes.

Válidos	Porcentaje Válido
Léxico	50,00
Pronunciación	3,33
Ninguno	43,33
Sintaxis	3,33
Morfología	0
Total	100,0

En lo referente a las técnicas para el aprendizaje del componente cultural de forma específica en clase de ELE virtual, la variable correspondiente a las actividades audiovisuales muestra que el 48,28% frecuentemente prefiere el lenguaje visual (publicidad, cine, televisión...) junto al 6,90% de forma muy frecuentemente. Mientras que el 37,90% de los aprendientes afirma ocasionalmente un uso de esta técnica para el

componente cultural. Solamente, el 6,90% revela que raramente prefiere esta técnica en el aprendizaje cultural.

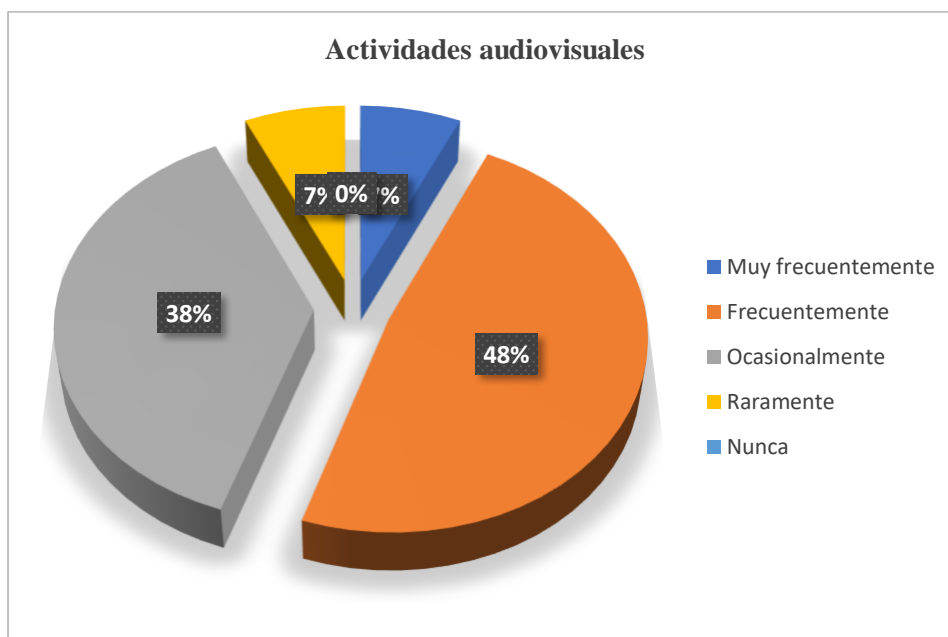


Gráfico N° 60. La técnica de aprendizaje para el componente cultural con actividades audiovisuales, según la muestra de los aprendientes.

Válidos	Porcentaje Válido
Muy frecuentemente	6,90
Frecuentemente	48,28
Ocasionalemente	37,93
Raramente	6,90
Nunca	0
Total	100,0

En cuanto a la técnica específica para el aprendizaje del componente cultural sobre el análisis y la comprensión de estereotipos, la muestra revela que el 62,07% valora con frecuencia esta estrategia en su aprendizaje cultural (37,93% muy frecuentemente y 24,14% frecuentemente). Luego, el 27,59% otorga valores medios (ocasionalemente) a esta

estrategia. Y, finalmente, el 3,45% (raramente) y el 6,90% (nunca) dan frecuencia más baja.

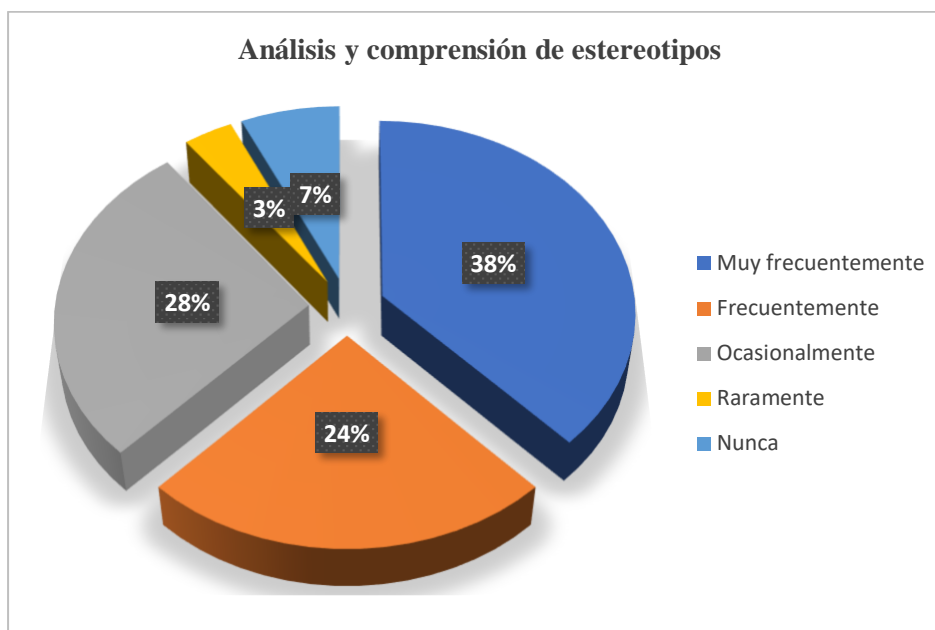


Gráfico N° 61. La técnica de aprendizaje para el componente cultural con análisis y comprensión de estereotipos, según la muestra de los aprendientes.

Válidos	Porcentaje Válido
Muy frecuentemente	37,93
Frecuentemente	24,14
Ocasionalmente	27,59
Raramente	3,45
Nunca	6,90
Total	100,0

En lo que respecta a la técnica específica para el aprendizaje del componente cultural sobre debates culturales, los datos confirman que el 34,48% selecciona raramente esta estrategia en su aprendizaje cultural (3,45% afirma que nunca). Con mayor frecuencia, el 24,14% frecuentemente emplea esta estrategia. Y, finalmente, el 13,79% muy frecuentemente) y el 24,14% ocasionalmente, como valor medio.

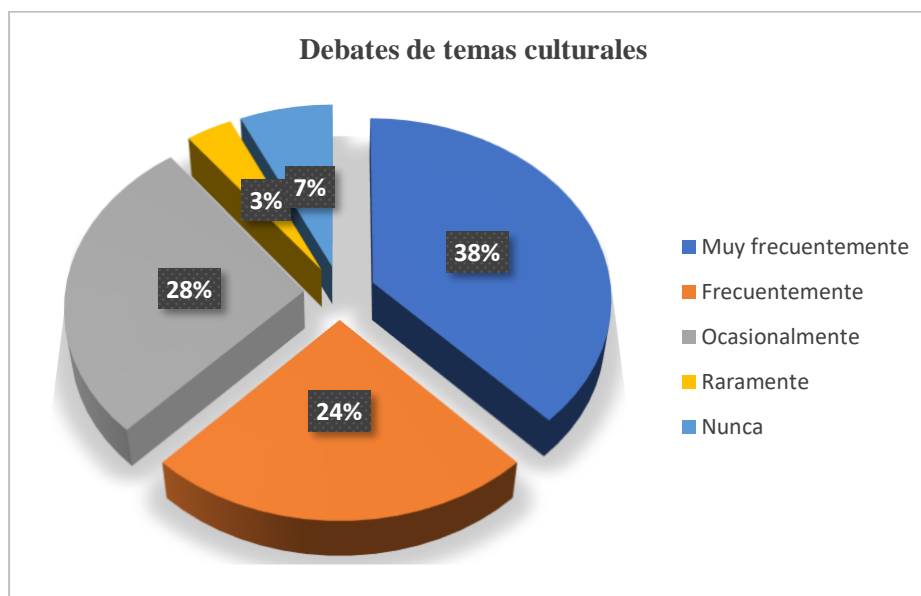


Gráfico N° 62. La técnica de aprendizaje para el componente cultural mediante debates, según la muestra de los aprendientes.

Válidos	Porcentaje Válido
Muy frecuentemente	13,79
Frecuentemente	24,14
Ocasionamente	24,14
Raramente	34,48
Nunca	3,45
Total	100,0

En cuanto a la técnica específica para el aprendizaje del componente cultural sobre trabajos y/o proyectos culturales, la muestra revela que el 37,93% valora frecuentemente esta estrategia en su aprendizaje cultural y ocasionalmente el total de 44,83% del alumnado. Luego, con frecuencia más baja, el 13,79% afirma que raramente y el 3,45% nunca aplica esta técnica de aprendizaje.

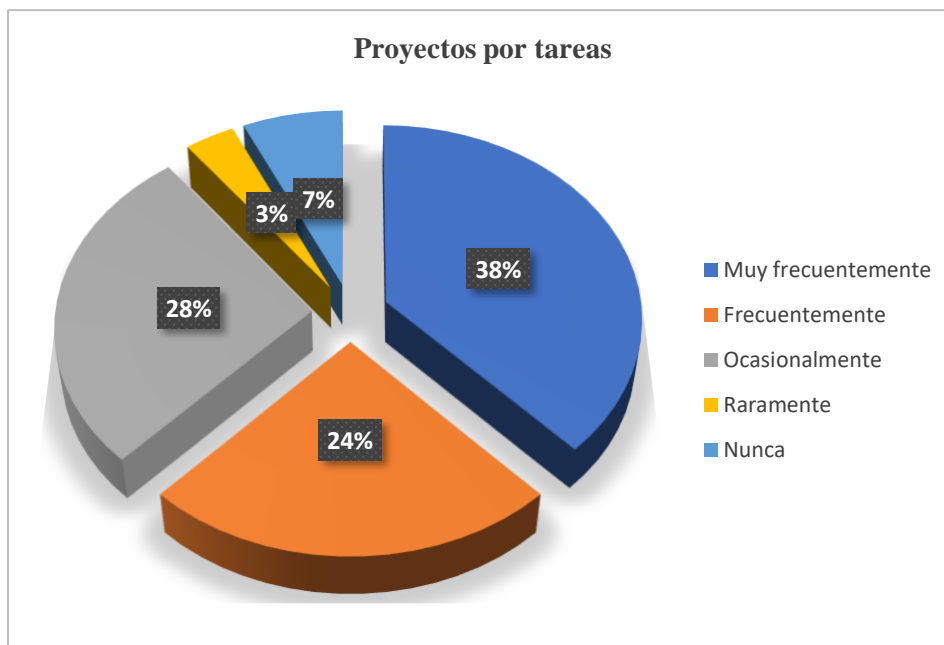
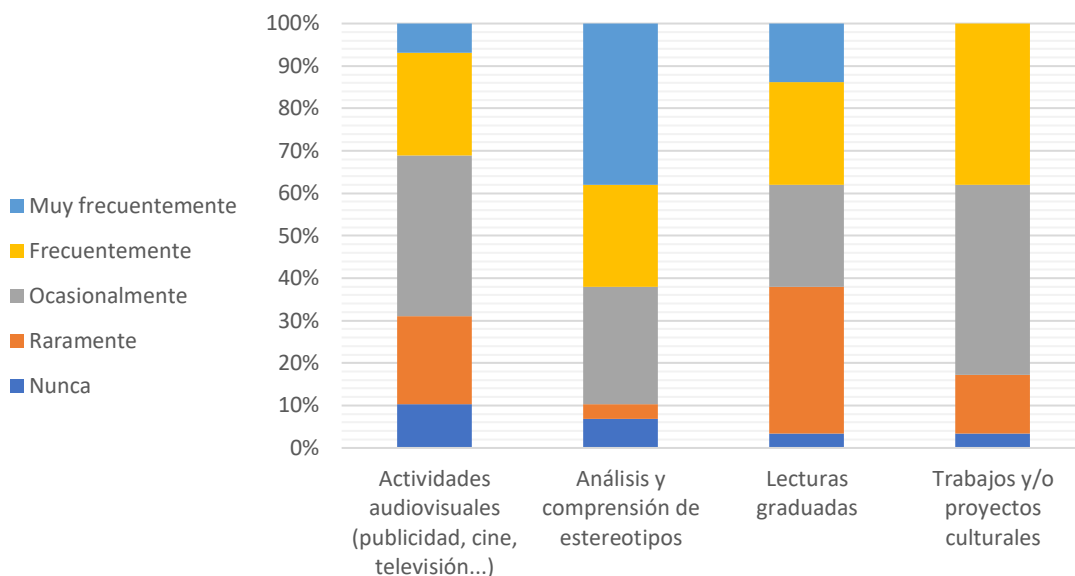


Gráfico N° 63. La técnica de aprendizaje para el componente cultural con proyectos, según la muestra de los aprendientes.

Válidos	Porcentaje Válido
Muy frecuentemente	0
Frecuentemente	37,93
Ocasionalemente	44,83
Raramente	13,79
Nunca	3,45
Total	100,0

En conclusión, los datos (Gráfica N° 64) muestran un alumnado interesado en el análisis, la investigación y las actividades que relacionen sus conocimientos con la nueva información de la cultura que está aprendiendo. De esta manera, la muestra se interesa por aprender y comprender, en contexto, los estereotipos sociales y culturales de la L2. Y, también, se interesan por las actividades audiovisuales, donde observa aquellos referentes, personajes o noticias actuales de la cultura en la que quiere ser hablante.

Gráfico N° 64. Resumen de las técnicas específicas para el aprendizaje del componente cultural en el contexto virtual, según el alumnado de ELE en línea.



En lo referente al nivel de satisfacción del tratamiento del componente cultural en los diferentes espacios, los datos revelan que el 51,72% afirma estar satisfecho con los materiales creados originalmente por los docentes de ELE en línea. En segundo lugar, el 31,03% revela que el tratamiento en la Web del contenido cultural es satisfactorio para los estudiantes. Finalmente, el 17,24% valora que en el manual de ELE se trata correctamente la cultura. En resumen, la mayoría de la muestra trabaja con materiales docentes (50%) y con recursos electrónicos (39%) para aprender cultura. Menos de la mitad de los participantes (17,24%) valoran satisfactoriamente el contenido cultural procedente de un manual de ELE.

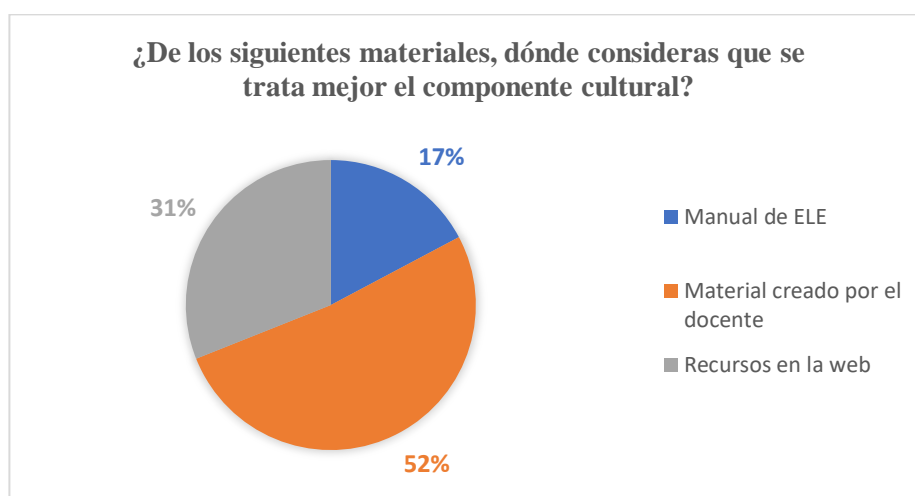


Gráfico N° 65. El nivel de satisfacción del aspecto del componente cultural en diferentes entornos, según la muestra de los aprendientes.

Válidos	Porcentaje Válido
Manual de ELE	17,24
Material original del docente	51,72
Internet	31,03
Total	100,0

5.6.1.2. Análisis descriptivo del docente de ELE en línea

En este apartado de la investigación se analizan, por un lado, las estrategias de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en línea de ELE. Y, por otro lado, se estudian las estrategias de los docentes en línea de ELE. La base del análisis reside en la definición de cada uno de los perfiles para posteriormente realizar una comparación y exponer las diferencias o semejanzas en las estrategias. Las variables que se investigan ayudan a describir la tipología de técnicas de enseñanza-aprendizaje en una plataforma virtual de aprendizaje. A continuación, en el siguiente cuadro se resumen las variables que se analizan mediante gráficos cuantitativos.

5.6.1.2.1. Perfil sociodemográfico

Perfil personal y académico	Muestra
Edad	53
Sexo	53
Procedencia	53
Lengua materna	53
Nivel de formación	53
Campo de profesión/ estudio	53
Años de experiencia como docente ELE en línea	53
Nivel TIC	53

Válidos	53
----------------	----

La muestra de docentes de esta investigación mayoritariamente procede de España, con un total de 84,91% de participantes en el estudio. Además, se incorporan otros dos grupos de Colombia y México, con 5,66% de participantes colombianos y 5,66% mexicanos. Finalmente, el 3,77% de la muestra procede de Venezuela. Cabría añadir que la lengua materna de los participantes es el español, y por tanto representa el total de la muestra. A continuación, se representan los datos en el siguiente gráfico:

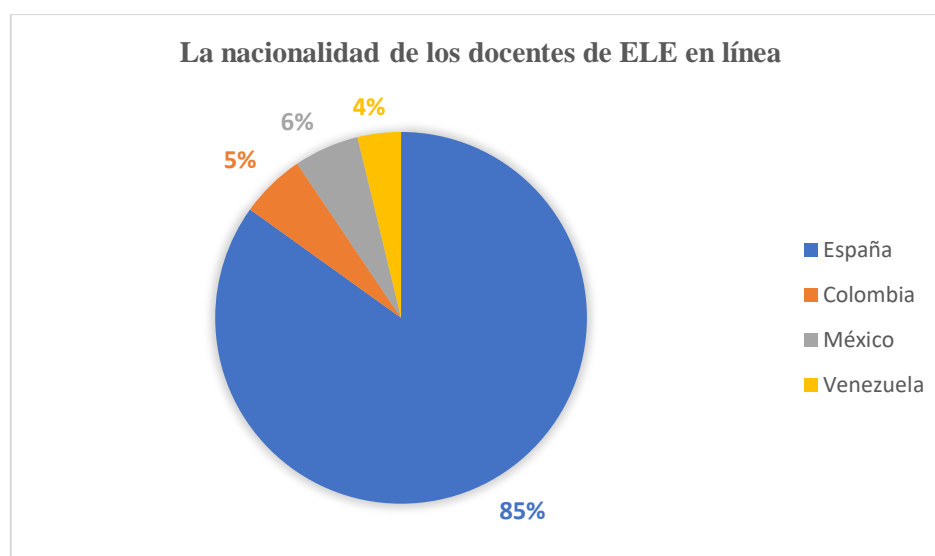


Gráfico N° 66. La variable de la nacionalidad en los docentes de ELE en línea.

En cuanto a la variable del sexo, el 64,15% de los docentes son mujeres y el 35,85% son hombres. Además, la edad media de los profesores participantes de esta investigación es de 34,53.

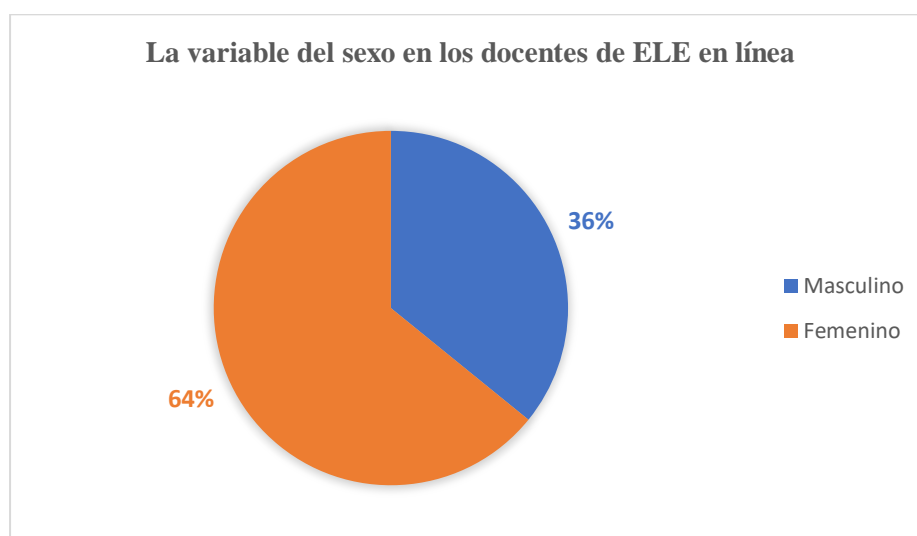


Gráfico N° 67. La variable del sexo en los docentes de ELE en línea.

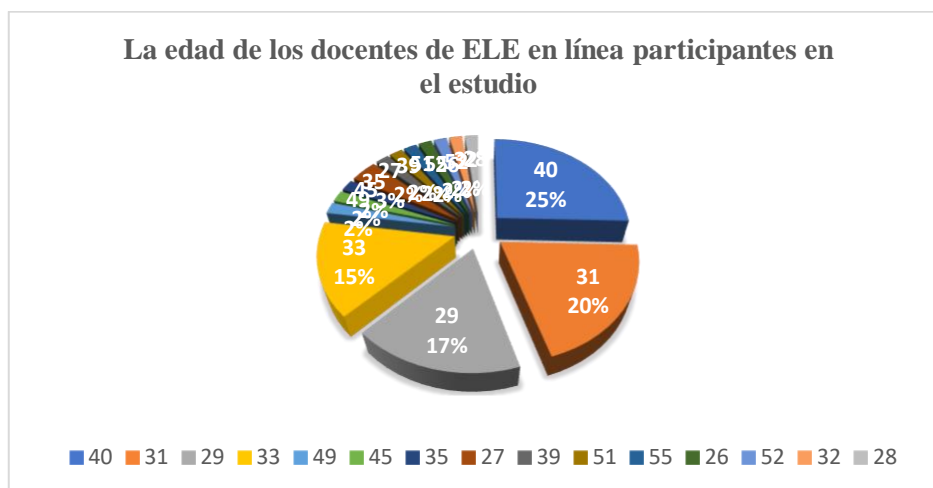


Gráfico N° 68. La variable de la edad en los docentes de ELE en línea.

El nivel de formación de la muestra docente representa un total de 77,36% con estudios universitarios. Y, el 22,64% en ciclos formativos o no universitarios. En lo que respecta al campo de profesión o de estudio, el gráfico plasma que el 62,26% de los docentes pertenecen a la educación. Luego, el 11,32% al área de ventas, el 7,55% a periodismo, el 7,55% a derecho. Y, finalmente, el 5,66% a los medios de comunicación y a psicología (5,66%). Como profesores de ELE en línea la media de años de experiencia de la muestra es de 6,57.

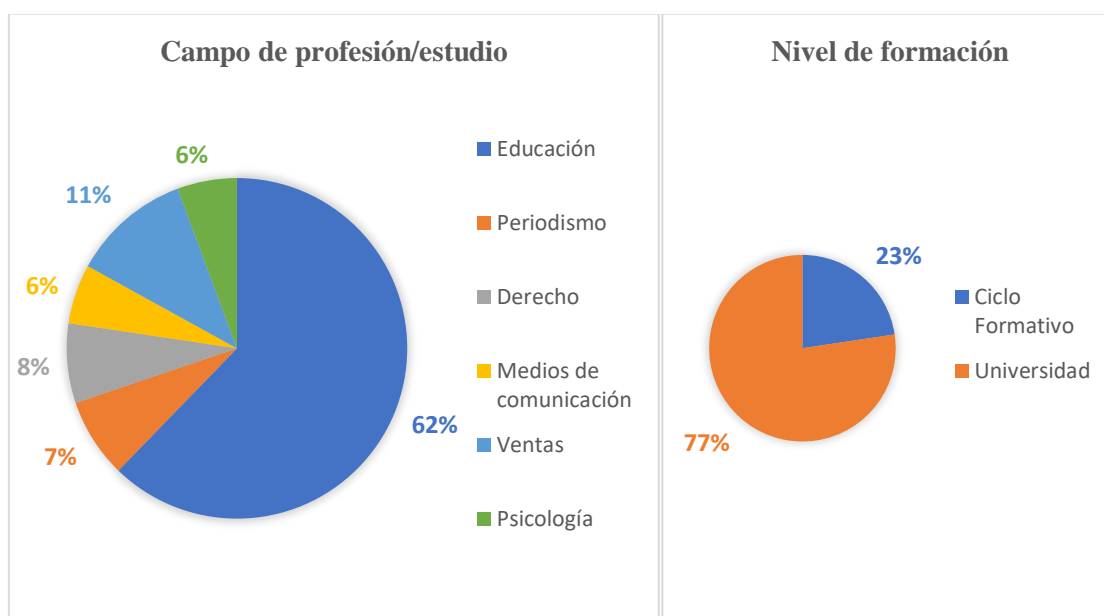


Gráfico N° 69. La variable del campo de profesión y/o estudio y el nivel de formación en los docentes de ELE en línea.

En cuanto al nivel TIC, los datos revelan que la muestra tiene un nivel alto tecnológico de un total de 58,49%. Mientras que el 41,51% afirma que su nivel TIC es medio. En ningún caso se recoge un dato con nivel bajo tecnológico.

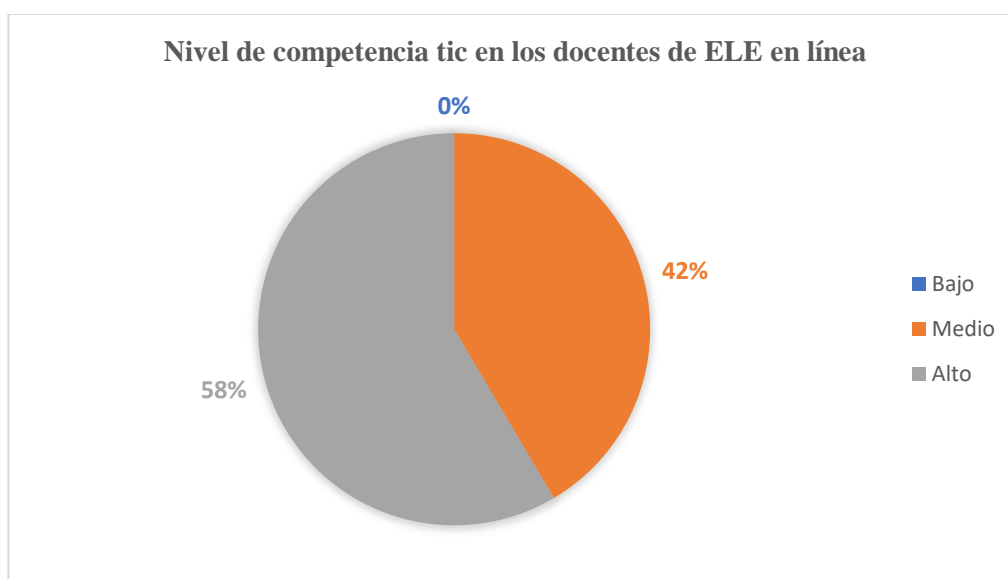


Gráfico N° 70. La variable de la competencia tecnológica en los docentes de ELE en línea.

5.6.1.2.2. Perfil: Estilos de aprendizaje del léxico y la cultura

En este apartado del cuestionario se analiza el tipo de estímulo que el docente selecciona durante el proceso de enseñanza -aprendizaje en línea. Las variables que se investigan ayudan a describir el estilo de enseñanza del docente de ELE virtual. A continuación, en el siguiente cuadro se resumen las variables que se analizan junto con los resultados estadísticos de la media, la desviación típica y la moda.

Perfil: estilo de aprendizaje	Muestra	Media	Desviación Típica	Moda
Actividades guiadas a partir de estímulos visuales	53	4,19	1,04	5
Actividades guiadas a partir de estímulos auditivos	53	4,42	0,75	5
Actividades guiadas a partir de estímulos escritos	53	4,04	1,0	5
Válidos	53			

En cuanto a las actividades guiadas a partir de estímulos visuales, la muestra afirma que el 54,72% trabaja muy frecuentemente con este estilo de aprendizaje y el

18,87% señala que la aplica de manera frecuente. Sin embargo, el 16,98% de los docentes le otorgan un valor medio (ocasionalmente) y el 9,43% valora raramente este estímulo en su estilo de enseñanza.

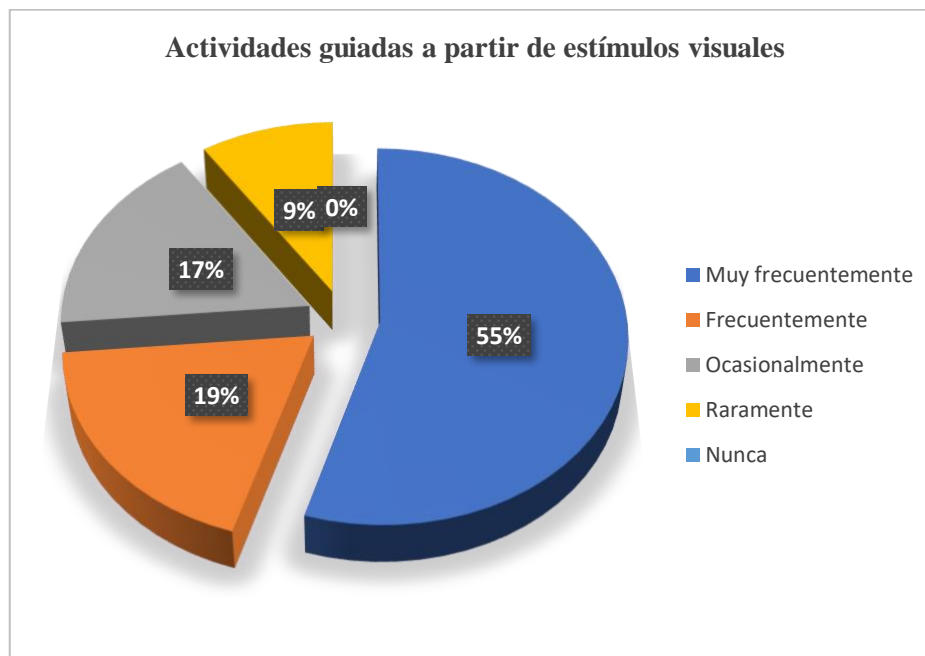


Gráfico N° 71. La frecuencia del estímulo visual en las actividades léxico-culturales según los docentes de ELE en línea.

Válidos	Porcentaje Válido
Muy frecuentemente	54,72
Frecuentemente	18,87
Ocasionalmente	16,98
Raramente	9,43
Nunca	0
Total	100,0

En lo que respecta a las actividades guiadas a partir de estímulos auditivos, los docentes revelan con un total de 54,72% (muy frecuentemente) y 33,96% (frecuentemente) trabajar con frecuencia este estilo de aprendizaje. Mientras, el 9,43%

afirma ocasionalmente aplicar el estímulo auditivo a los materiales. Y, solamente el 1,89% lo valore con una frecuencia baja (raramente).

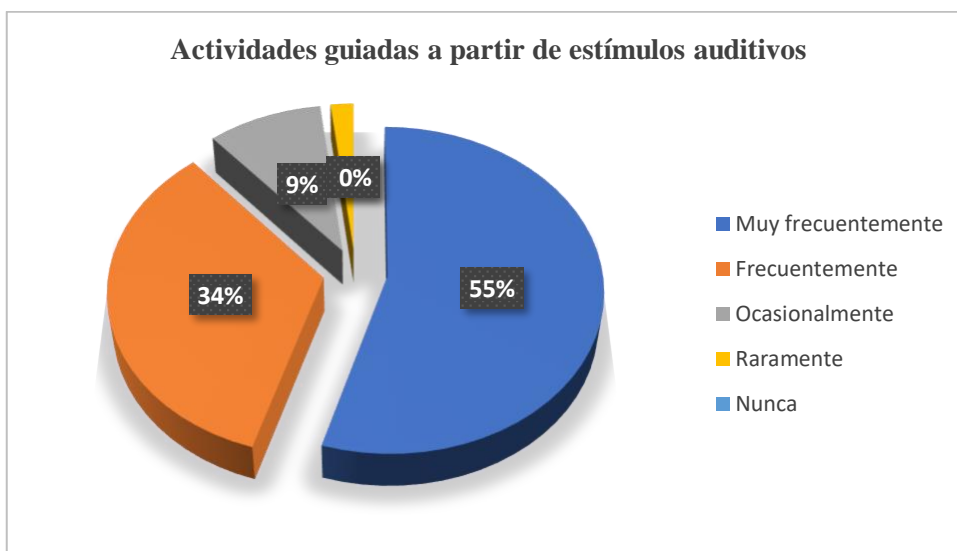


Gráfico N° 72. La frecuencia del estímulo auditivo en las actividades léxico-culturales según los docentes de ELE en línea.

Válidos	Porcentaje Válido
Muy frecuentemente	54,72
Frecuentemente	33,96
Ocasionalmente	9,43
Raramente	1,89
Nunca	0
Total	100,0

Finalmente, las actividades guiadas a partir de estímulos escritos muestran que el 43,40% de los docentes las aplican muy frecuentemente en las clases en línea de ELE. Junto a este dato, el 24,53% de la muestra afirma hacerlo de manera frecuente. Pero el restante de la muestra, con un total de 24,53% revela aplicar ocasionalmente el estímulo escrito para el aprendizaje de sus alumnos. Y, el 7,55% afirma que raramente guía las actividades con estímulos escritos.

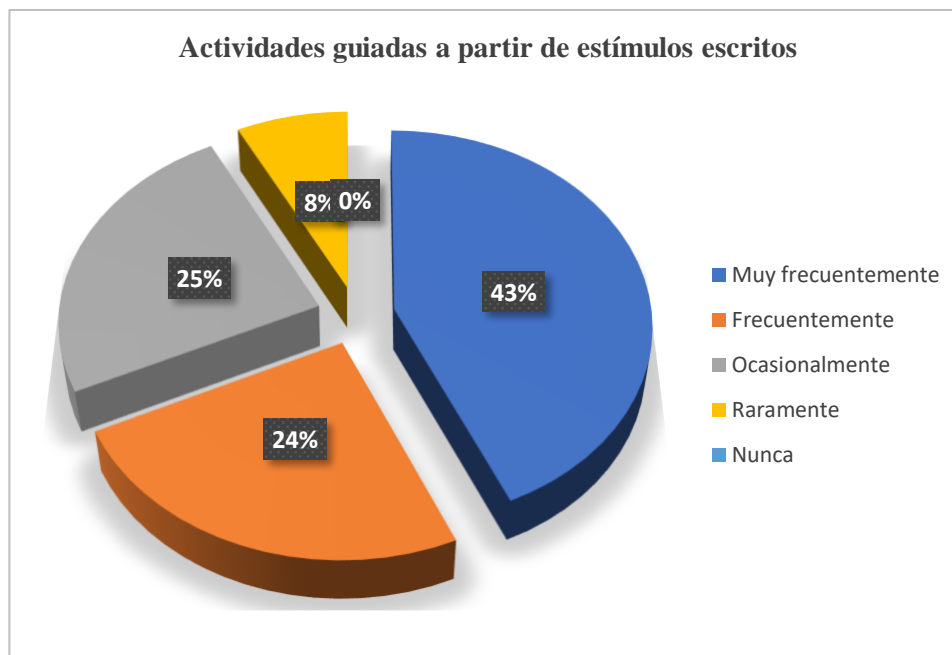
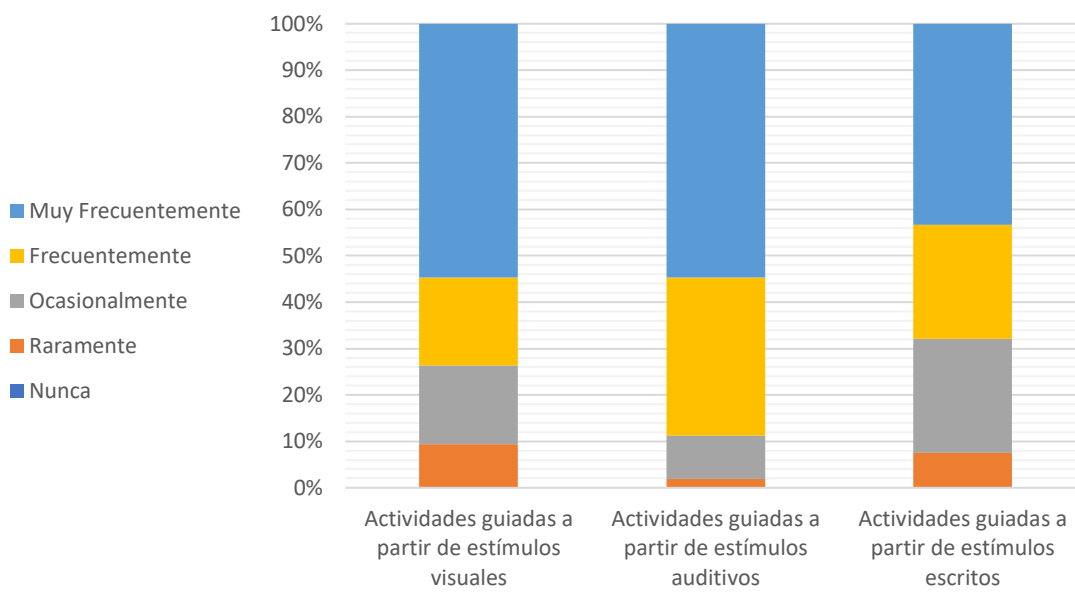


Gráfico N° 73. La frecuencia del estímulo escrito en las actividades léxico-culturales según los docentes de ELE en línea.

Válidos	Porcentaje Válido
Muy frecuentemente	43,40
Frecuentemente	24,53
Ocasionalmente	24,53
Raramente	7,55
Nunca	0
Total	100,0

En resumen, los datos presentados en el gráfico N° 74, plasman el estilo de aprendizaje del docente participante en esta investigación. Los resultados muestran un equilibrio entre los diferentes estímulos para fomentar el aprendizaje en las actividades en línea (visual, auditivo y escrito). Sin embargo, los datos estadísticos de la media revelan valores en más detalle: el estímulo auditivo es el más frecuente, luego el estímulo visual y, finalmente el estímulo escrito.

Gráfico N° 74. Estilo de enseñanza-aprendizaje de los docentes de ELE en línea según los diferentes estímulos.



5.6.1.2.3. Perfil: Estrategias de enseñanza y aprendizaje del léxico y la cultura

En este apartado de la investigación se analizan las estrategias y las técnicas de enseñanza y aprendizaje de los docentes en línea de ELE durante el proceso de adquisición del componente léxico- cultural. La muestra estudia un total de 53 participantes pertenecientes a la docencia de ELE virtual para los niveles A2 y B1. El análisis de los datos cuantitativos es representado mediante gráficos y tablas, donde se exponen las técnicas de aprendizaje léxico-cultural del docente.

Los resultados ayudan a la definición de la forma de adquisición de los docentes en la competencia léxico- cultural según el nivel (A2-B1) y mediante una variedad de técnicas de enseñanza-aprendizaje específicas para una plataforma virtual de aprendizaje. A continuación, en el siguiente cuadro se resumen las variables que se analizan mediante gráficos cuantitativos.

Perfil docente: estrategias de enseñanza - aprendizaje	Muestra
Frecuencia al trabajar los contenidos léxicos en la clase virtual	53
Estrategias de selección del léxico en la enseñanza ELE virtual	53
Estrategias para la adquisición del vocabulario en clase en línea	53
Relación del léxico con otros aspectos de la lengua	53
Técnicas para el aprendizaje del vocabulario de forma específica en clase	53
Satisfacción del tratamiento del contenido léxico	53
Frecuencia al trabajar los contenidos culturales en clase virtual	53
Estrategia de selección del contenido cultural en la enseñanza ELE virtual	53
Estrategias para la adquisición del componente cultural en clase en línea	53
Relación de la cultura con otros aspectos de la lengua	53
Técnicas para el aprendizaje del componente cultural de forma específica en clase	53
Satisfacción del tratamiento del contenido cultural	53
Válidos	53

El 67,92% de la muestra dice trabajar frecuentemente los contenidos léxicos en las sesiones de español virtual. Los profesores afirman que frecuentemente trabajan el léxico con un 52,83% y un 15,09% muy frecuentemente. En valor medio (ocasionalmente) el 24,53% de la muestra y, solamente el 7,55% dice que raramente trabaja el léxico. En líneas generales, la mayoría de la muestra concibe la enseñanza del léxico como una competencia importante en el aprendizaje de la lengua de sus aprendientes virtuales.

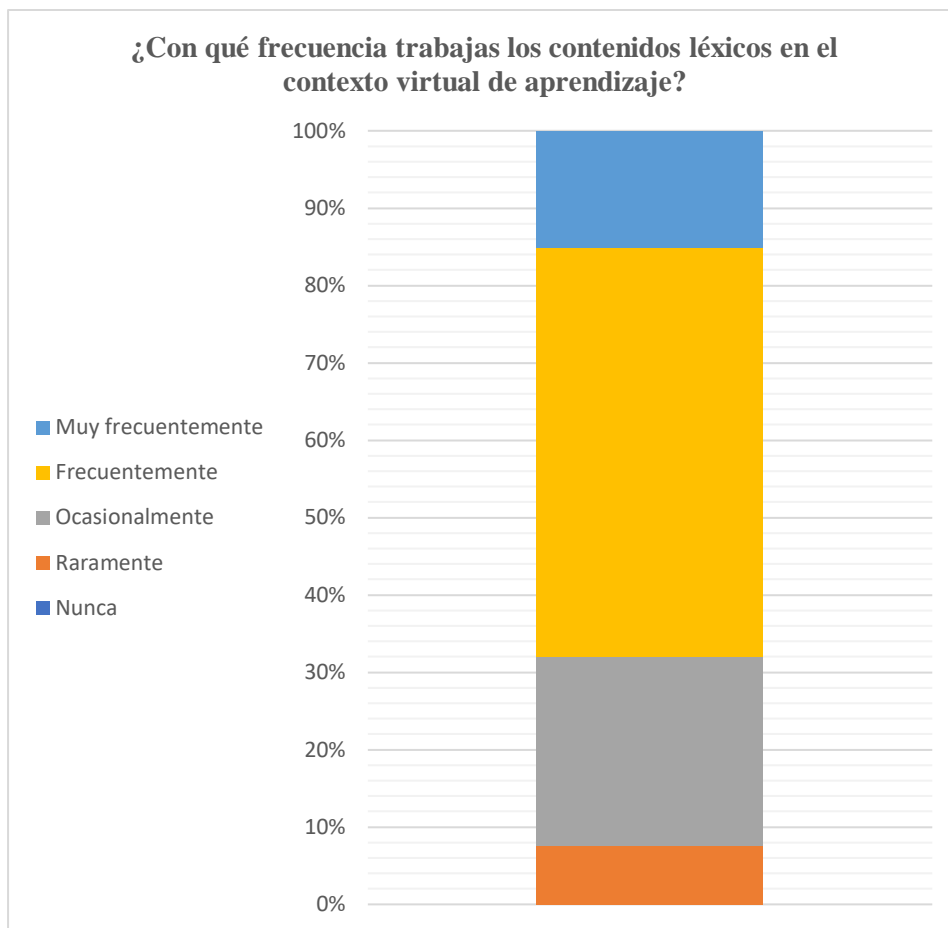


Gráfico N° 75. El nivel de frecuencia de la competencia léxica en el contexto virtual de aprendizaje según los docentes de ELE en línea.

Válidos	Porcentaje Válido
Muy frecuentemente	15,09
Frecuentemente	52,83
Ocasionalmente	24,53
Raramente	7,55
Nunca	0
Total	100,0

Ante la cuestión las estrategias de selección del léxico en la enseñanza ELE virtual el 47,17% de la muestra afirma que selecciona muy frecuentemente los contenidos léxicos mediante las palabras en su contexto y un total de 32,08% de manera frecuente. En

cambio, el 16,98% afirma hacerlo ocasionalmente de esta forma. Y, solamente el 3,77% lo organiza raramente por el contexto.

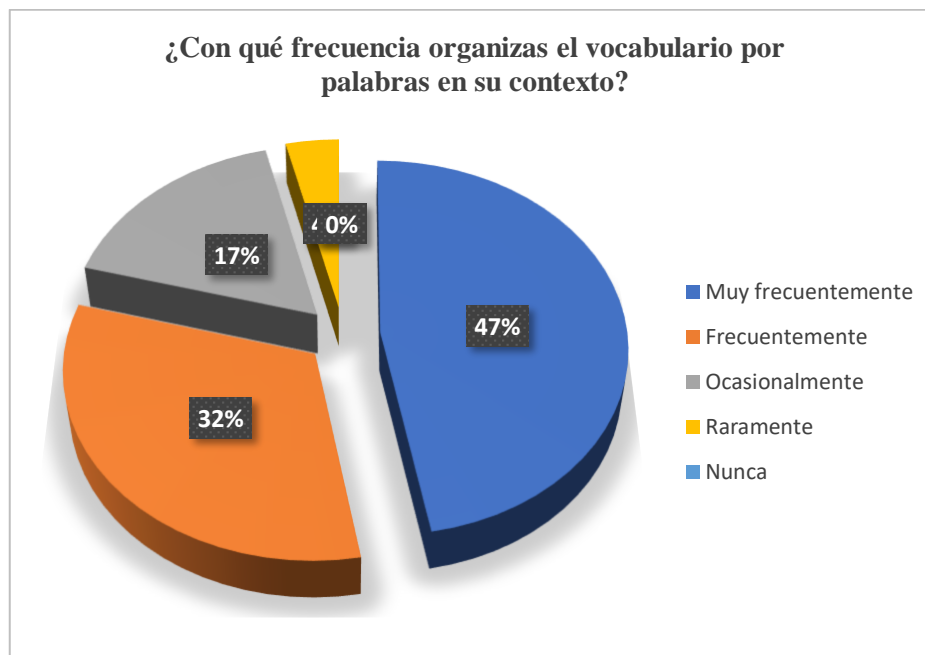


Gráfico N° 76. La organización del vocabulario en función de las palabras en su contexto en la modalidad virtual de aprendizaje según los docentes de ELE en línea.

Válidos	Porcentaje Válido
Muy frecuentemente	47,17
Frecuentemente	32,08
Ocasionalmente	16,98
Raramente	3,77
Nunca	0
Total	100,0

En cuanto las estrategias de selección del léxico en la enseñanza ELE virtual el 41,51% de la muestra afirma que selecciona muy frecuentemente los contenidos léxicos por campos semánticos y un total de 35,85% de manera frecuente. En cambio, el 16,98% afirma hacerlo ocasionalmente de esta forma. Y, solamente el 1,89% lo organiza raramente por campos semánticos.

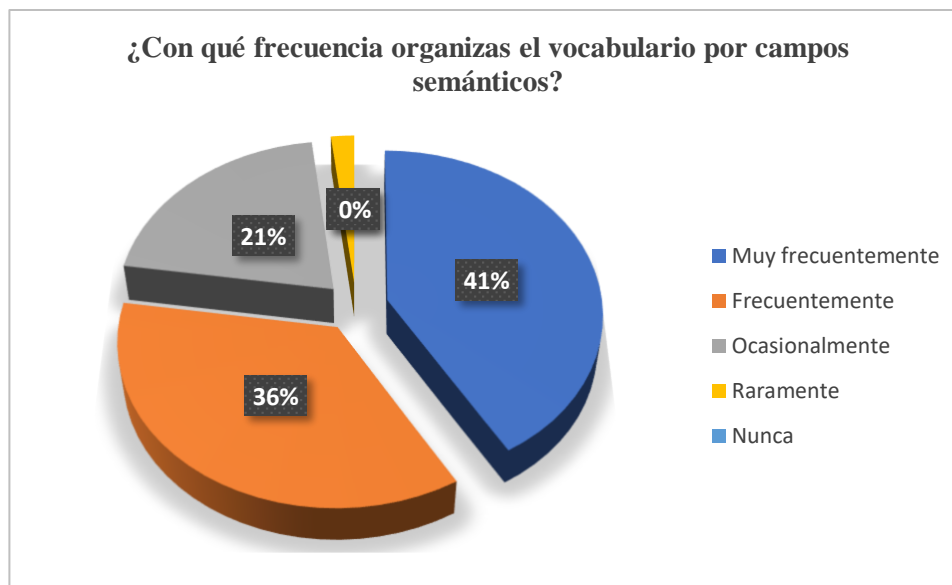


Gráfico N° 77. La organización del vocabulario por campos semánticos en el contexto virtual de aprendizaje según los docentes de ELE en línea.

Válidos	Porcentaje Válido
Muy frecuentemente	41,51
Frecuentemente	35,85
Ocasionalmente	20,75
Raramente	1,89
Nunca	0
Total	100,0

En cuanto las estrategias de selección del léxico en la enseñanza ELE virtual el 26,42% de la muestra afirma que selecciona frecuentemente los contenidos léxicos siguiendo el manual y un total de 5,66% de manera muy frecuente. Sin embargo, el 37,47% afirma hacerlo ocasionalmente. Y el 30,19% de la muestra revela que raramente lo organiza raramente según el manual de ELE.

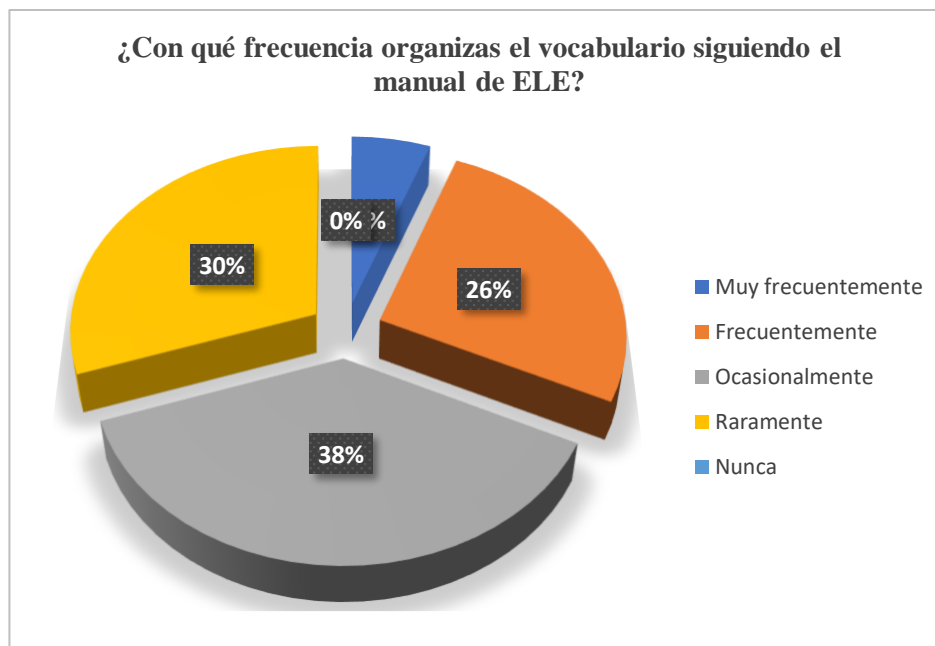
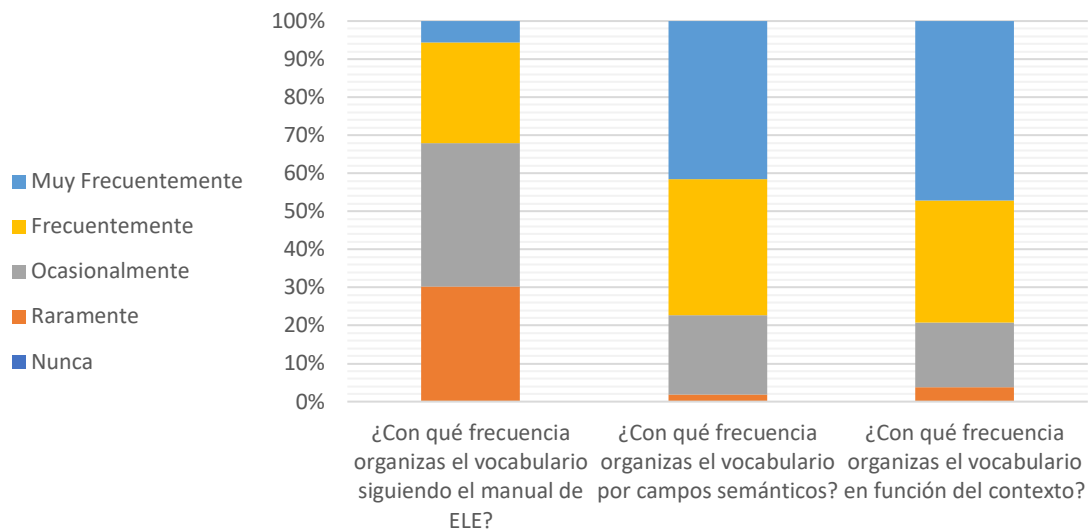


Gráfico N° 78. La organización del vocabulario siguiendo el manual de ELE en el contexto virtual de aprendizaje según los docentes de ELE en línea.

Válidos	Porcentaje Válido
Muy frecuentemente	5,66
Frecuentemente	26,42
Ocasionalmente	37,74
Raramente	30,19
Nunca	0
Total	100,0

El gráfico N° 79 manifiesta los datos en conjunto y propone una visión en conjunto de las estrategias de los docentes cuando seleccionan el léxico para sus clases de ELE en los niveles A2 – B1. Se puede observar que con mayor frecuencia se organizan las palabras en su contexto, con un 79,25% de la muestra que organiza las palabras en su contexto. Luego, la disposición del léxico por campos semánticos representa un total de 77,36% de los docentes. Y finalmente, el 32,08% de la muestra sigue el manual de ELE para organizar el vocabulario en el proceso de enseñanza-aprendizaje virtual.

Gráfico N° 79. Resumen de las estrategias de seleccóns para el vocabulario en el contexto virtual de aprendizaje, según los docentes de ELE en línea.



En cuanto a las estrategias para la enseñanza del vocabulario en clase de español en línea, los datos estadísticos indican un perfil bastante variado. La variable correspondiente a las tarjetas de vocabulario muestra que un 49,06% de los docentes muy frecuentemente selecciona esta estrategia mientras que el 28,30% lo hace de manera frecuente en su proceso de enseñanza-aprendizaje con el alumnado. Mientras, el 16,98% de la muestra afirma que ocasionalmente esta estrategia está presente en sus actividades sobre el léxico con los aprendientes y, el 5,66% raramente lo integra.

¿Con qué frecuencia adquieres léxico con tarjetas de vocabulario?

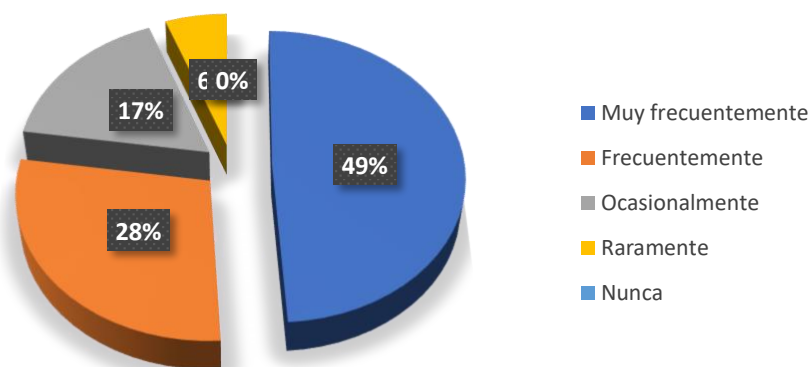


Gráfico N° 80. La estrategia de adquisición del vocabulario ELE en línea con tarjetas de vocabulario, según la muestra de los docentes.

Válidos	Porcentaje Válido
Muy frecuentemente	49,06
Frecuentemente	28,30
Ocasionalmente	16,98
Raramente	5,66
Nunca	0
Total	100,0

En cuanto a las estrategias para la enseñanza del vocabulario en clase de español en línea, la variable correspondiente a la traducción revela que un 13,21% de los docentes frecuentemente selecciona esta estrategia (11,32% frecuentemente y 1,89% muy frecuentemente). El dato más elevado corresponde al 47,17% de la muestra que confirma aplicarla ocasionalmente. Sin embargo, el 35,85% afirma que raramente lo aplica con los alumnos y, el 3,77% raramente.

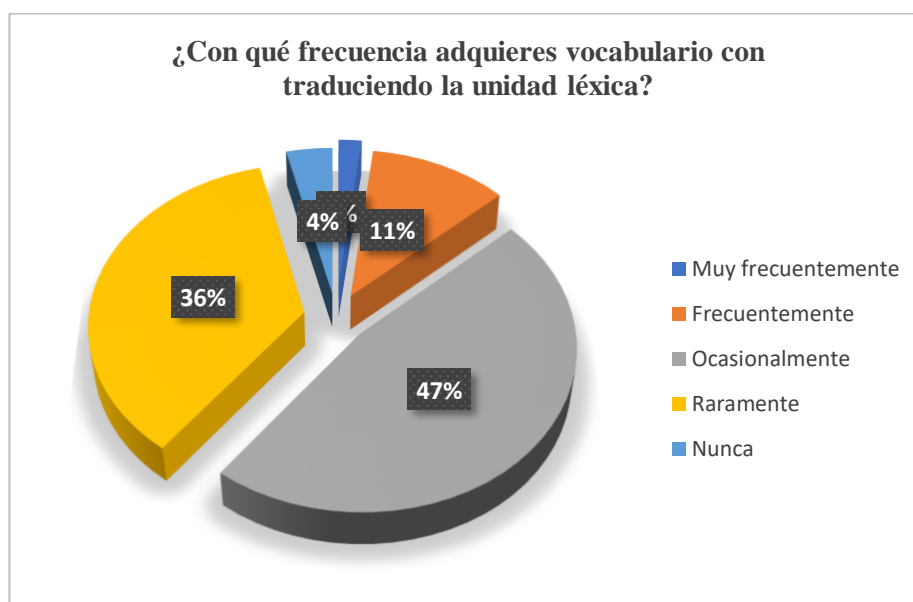


Gráfico N° 81. La estrategia de adquisición del vocabulario ELE en línea con la traducción de la unidad léxica, según la muestra de los docentes.

Válidos	Porcentaje Válido
Muy frecuentemente	1,89
Frecuentemente	11,32
Ocasionalmente	47,17
Raramente	35,85
Nunca	3,77
Total	100,0

Los datos referentes a la variable de la estrategia de adquisición léxica según la sinonimia y la antonimia muestra como un 37,74% de los docentes la aplica muy frecuentemente junto a un total de 41,51% que lo hace de manera frecuente en sus clases de ELE en línea. Luego, de una forma ocasional lo realiza el 16,98% de la muestra. Y, solamente el 3,77% afirma que raramente esta estrategia de adquisición está presente en su proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico.

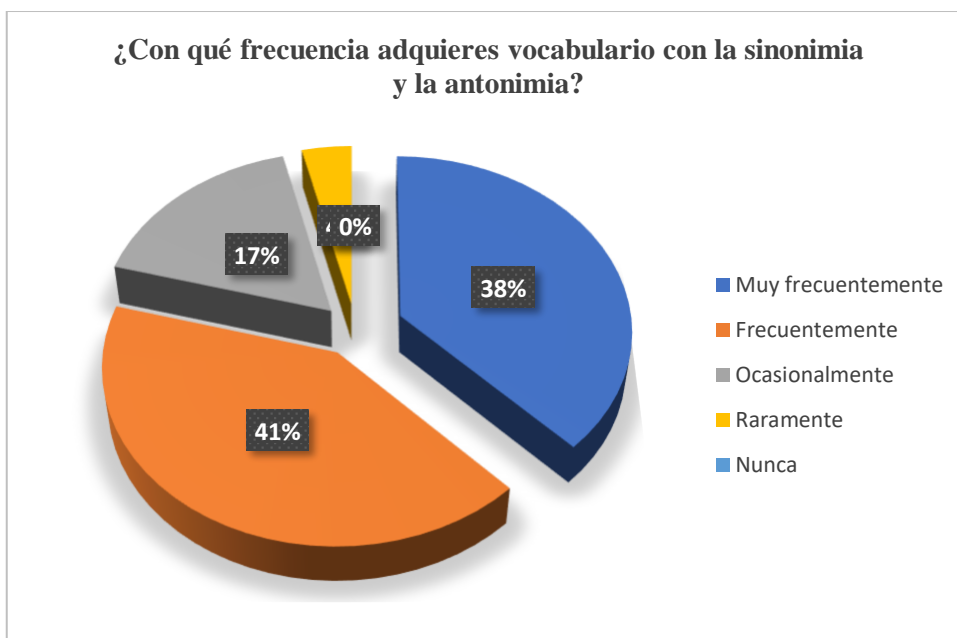


Gráfico N° 82. La estrategia de adquisición del vocabulario ELE en línea con la sinonimia y la antonimia, según la muestra de los docentes.

Válidos	Porcentaje Válido
Muy frecuentemente	37,74
Frecuentemente	41,51
Ocasionalmente	16,98
Raramente	3,77
Nunca	0
Total	100,0

En cuanto a las estrategias para la enseñanza del vocabulario en clase de español en línea, la variable correspondiente al lenguaje no verbal muestra que un 47,17% de los docentes frecuentemente selecciona esta estrategia (13,21% muy frecuentemente y 33,96% frecuentemente). El dato más elevado corresponde al 37,74% de los docentes que confirma integrarla ocasionalmente. Pero, el 15,09% afirma que raramente lo aplica con los alumnos.

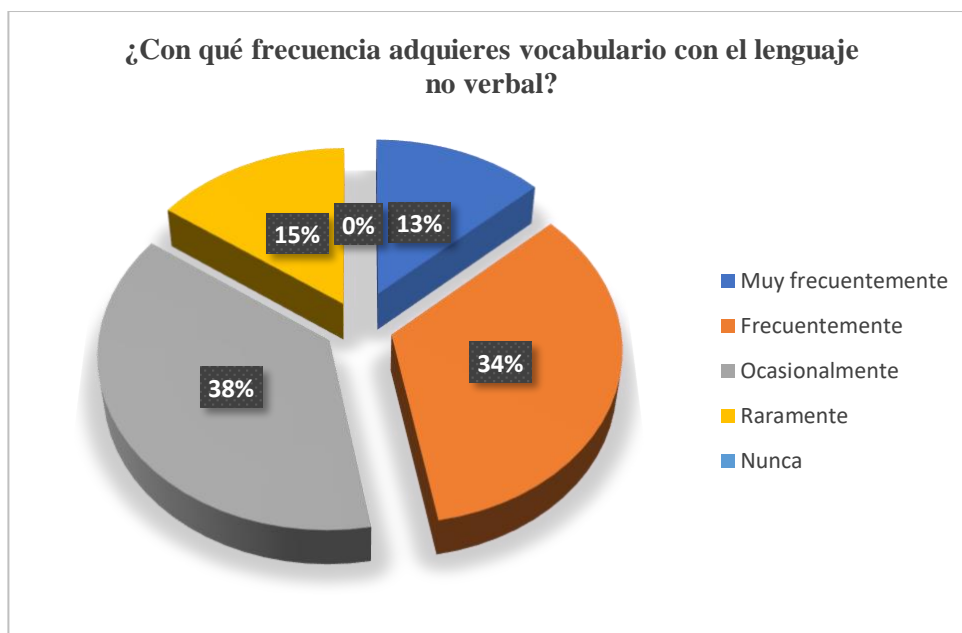


Gráfico N° 83. La estrategia de adquisición del vocabulario ELE en línea con el lenguaje no verbal, según la muestra de los docentes.

Válidos	Porcentaje Válido
Muy frecuentemente	13,21
Frecuentemente	33,96
Ocasionalmente	37,74
Raramente	15,09
Nunca	0
Total	100,0

Finalmente, la variable correspondiente a los dibujos en las estrategias de adquisición del léxico muestra que un 30,19% de los docentes la aplica muy frecuentemente, junto a un total de 45,28% que afirma ser una estrategia frecuente de aprendizaje léxico. Pero, el 15,09% de la muestra dice ocasionalmente integrar esta estrategia de adquisición. Y el 9,43% revela que raramente la selecciona en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

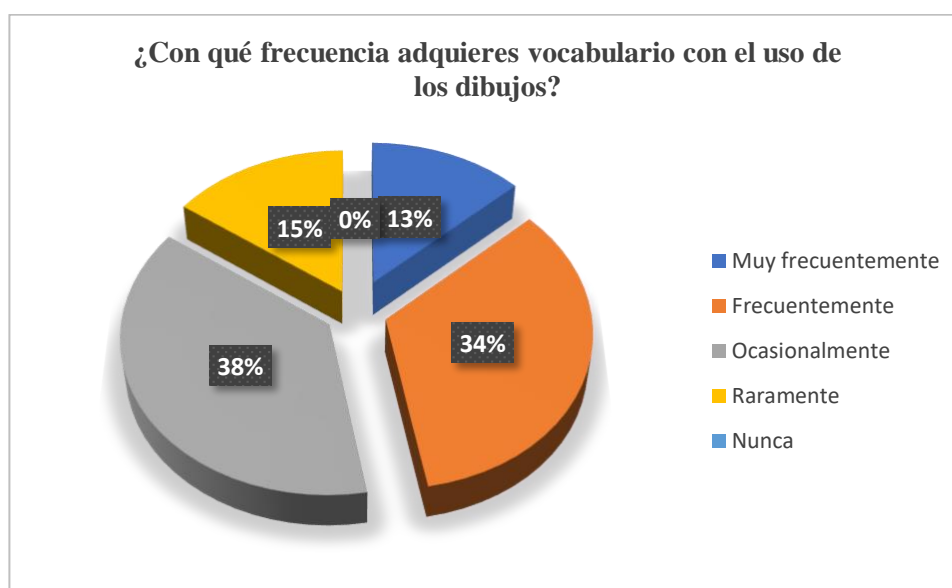
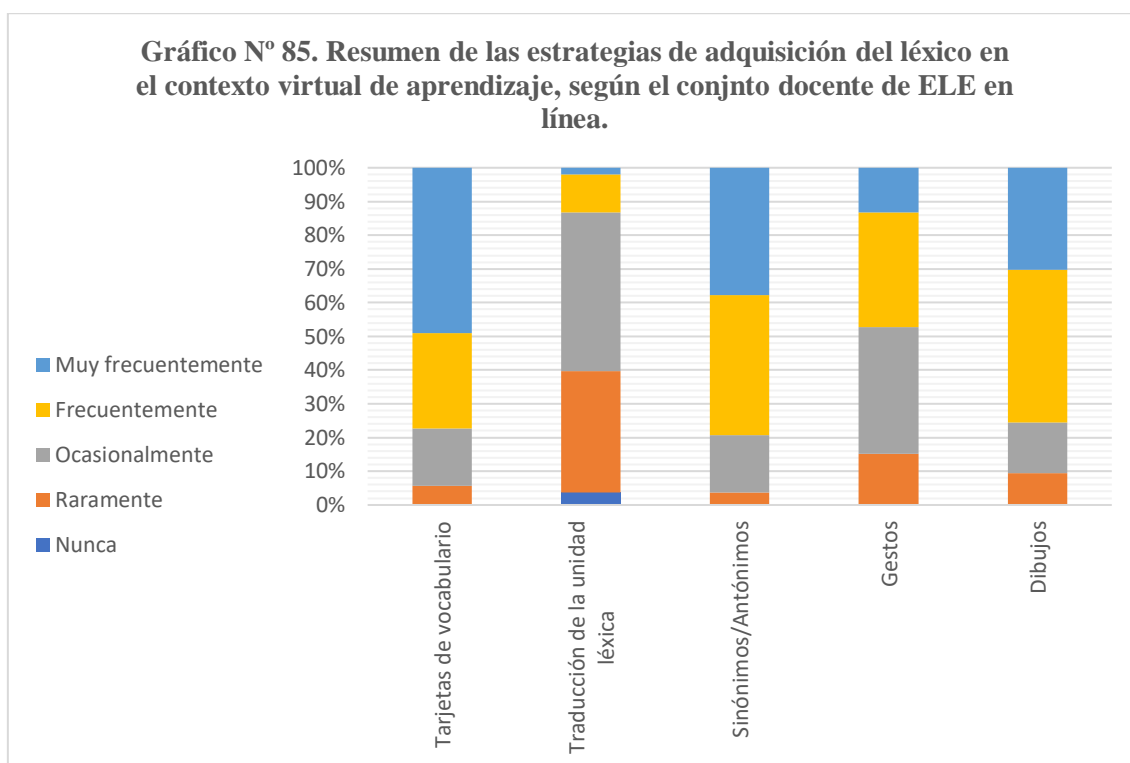


Gráfico N° 84. La estrategia de adquisición del vocabulario ELE en línea con el dibujo, según la muestra de los docentes.

Válidos	Porcentaje Válido
Muy frecuentemente	30,19
Frecuentemente	45,28
Ocasionalmente	15,09
Raramente	9,43
Nunca	0
Total	100,0

En resumen, el gráfico N° 85 presenta una visión en conjunto de valores pertenecientes a las estrategias de adquisición del léxico de los docentes participantes en esta investigación. Los datos reflejan un grupo variado, pero sobre todo gracias a los valores estadísticos de la moda se revela que, por una parte, las tarjetas de vocabulario es la estrategia más frecuente para los profesores (moda 5). Luego, las estrategias con una moda de 4 son la sinonimia/la antonimia junto con los dibujos. Y, finalmente, la traducción y los gestos tienen una moda de 3.



Ante la relación del léxico con otros aspectos de la lengua, el 39,24% de los docentes afirman conectar su enseñanza del léxico con la pronunciación. Sin embargo, el 32,91% de la muestra dice relacionar el vocabulario con la morfología y, otro dato interesante es que el 16,46% lo vincula a la cultura. Solamente el 11,39% de los docentes afirma enlazar el léxico con la sintaxis.

Estos datos muestran un docente que desarrolla conexiones con diferentes aspectos de la lengua cuando enseña léxico en las clases virtuales de español. Pero especialmente establece una comunicación entre el léxico y la pronunciación, donde refleja la idea de palabra más sonido que establece cuando enseña vocabulario. Y, por otro lado, el dato elevado que relaciona el léxico con la morfología muestra la unión del vocabulario con el funcionamiento morfológico del léxico en la formación de palabras dentro del aprendizaje de lenguas. Sin embargo, muy pocos abordan la relación entre léxico y sintaxis, que constituye en la actualidad uno de los aspectos sobre los que más se investiga en el ámbito de la descripción de las lenguas.

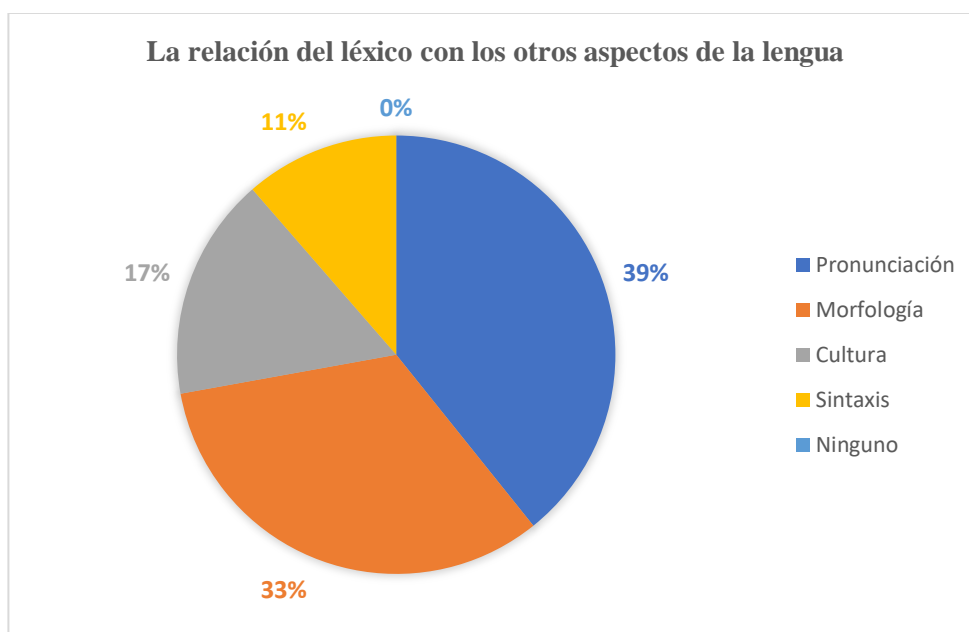


Gráfico N° 86. La relación de la competencia léxica con los otros aspectos de la lengua, según la muestra de los docentes.

Válidos	Porcentaje Válido
Pronunciación	39,24

Morfología	32,91
Cultura	16,46
Sintaxis	11,39
Ninguno	0
Total	100,0

En cuanto a las técnicas para el aprendizaje del vocabulario de forma específica en clase, los ejercicios tradicionales son la estrategia aplicada con un total de 20,75% (16,98% frecuentemente y 3,77% muy frecuentemente) de los docentes. Mientras el 35,85% ocasionalmente emplean esta estrategia, el 39,62% afirma que raramente la integra. Y, solamente el 3,77% de los encuestados raramente selecciona los ejercicios tradicionales.

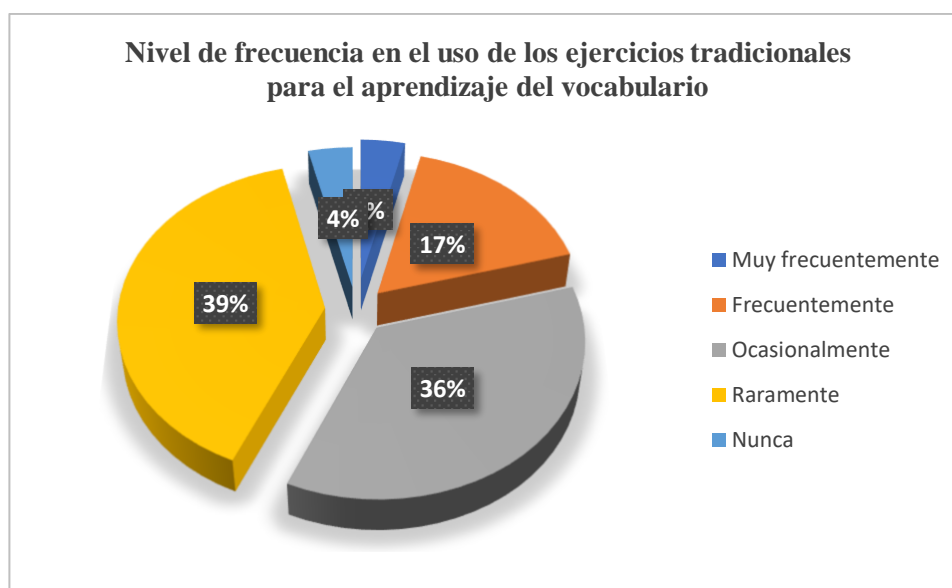


Gráfico N° 87. La aplicación de los ejercicios tradicionales para el aprendizaje del vocabulario en la enseñanza de ELE en línea, según la muestra de los docentes.

Válidos	Porcentaje Válido
Muy frecuentemente	3,77
Frecuentemente	16,98

Ocasionalmente	35,85
Raramente	39,62
Nunca	3,77
Total	100,0

La variable correspondiente a las exposiciones orales muestra dos grupos, por un lado, los de mayor frecuencia con un total de 41,5% que afirma aplicar esta estrategia de adquisición (20,75% de manera frecuente y también, 20,75% muy frecuentemente). Por otro lado, el grupo docente integra ocasionalmente las exposiciones orales con un total de 47,17%. Y, raramente lo realiza el 11,32% de la muestra.

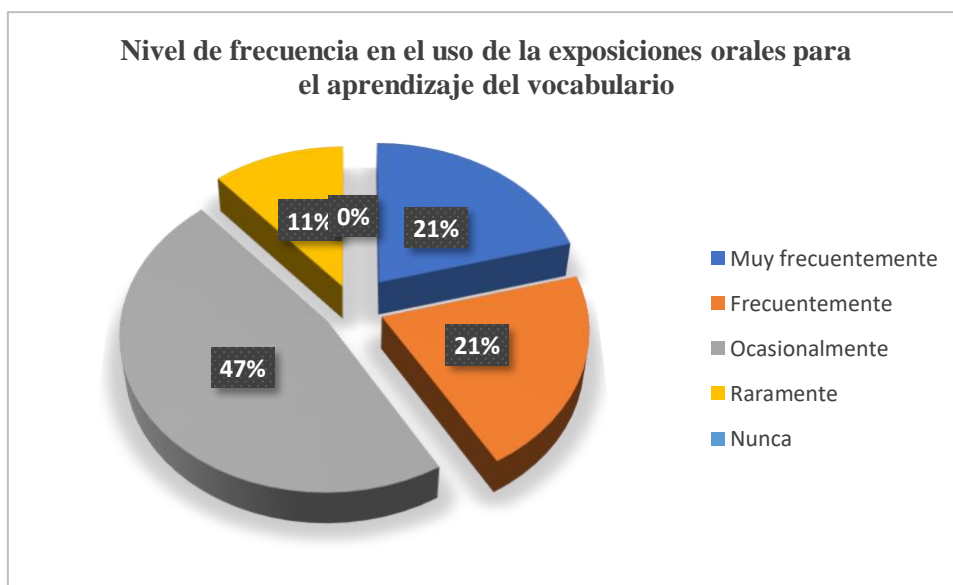


Gráfico N° 88. La integración de las exposiciones orales para el aprendizaje del vocabulario en la enseñanza de ELE en línea, según la muestra de los docentes.

Válidos	Porcentaje Válido
Muy frecuentemente	20,75
Frecuentemente	20,75
Ocasionalmente	47,17

Raramente	11,32
Nunca	0
Total	100,0

En cuanto a las técnicas para el aprendizaje del vocabulario de forma específica en clase, la variable referente al uso del juego para la adquisición del léxico muestra que muy frecuentemente lo aplican un total de 37,74% y frecuentemente el 16,98% de los encuestados. Mientras el 28,30% de los docentes ocasionalmente emplean esta estrategia, y, el 16,98% raramente selecciona los juegos para el aprendizaje del léxico.

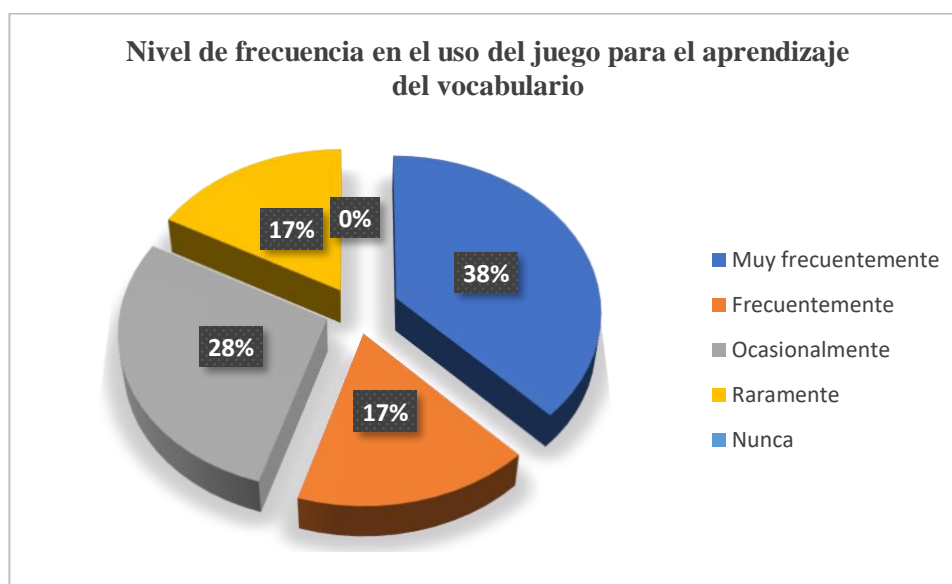


Gráfico N° 89. El uso del juego para el aprendizaje del vocabulario en la enseñanza de ELE en línea, según la muestra de los docentes.

Válidos	Porcentaje Válido
Muy frecuentemente	37,74
Frecuentemente	16,98
Ocasionalmente	28,30
Raramente	16,98

Nunca	0
Total	100,0

La variable correspondiente a las simulaciones de roles muestra un grupo claramente definido. El 86,8% de los docentes seleccionan con frecuencia esta estrategia para el aprendizaje del léxico (43,40% en ambos casos de valor frecuente y muy frecuente). Frente a este dato, el 13,21% de la muestra afirma aplicarla ocasionalmente en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

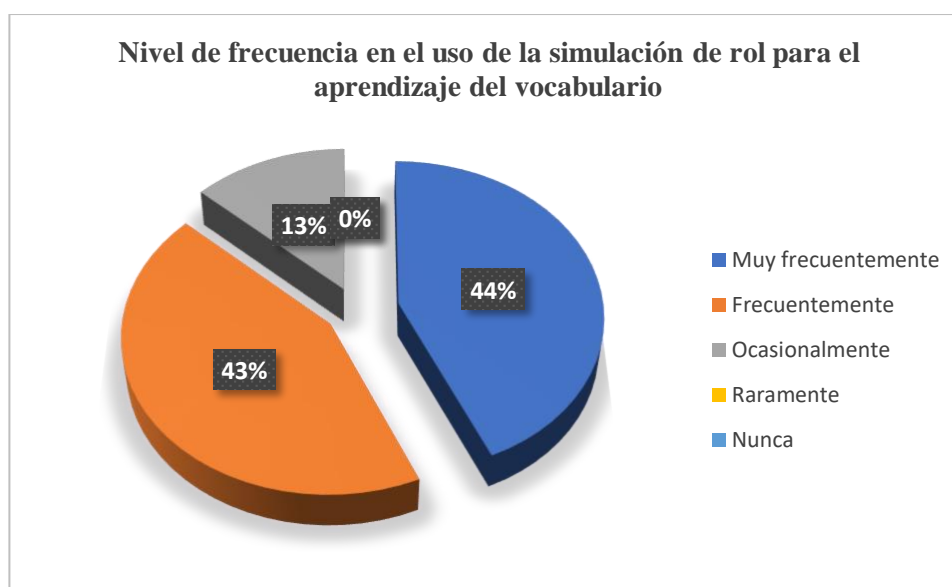


Gráfico N° 90. La técnica de la simulación de rol para el aprendizaje del vocabulario en la enseñanza de ELE en línea, según la muestra de los docentes.

Válidos	Porcentaje Válido
Muy frecuentemente	43,40
Frecuentemente	43,40
Ocasionalmente	13,21
Raramente	0
Nunca	0

Total	100,0
-------	-------

En cuanto a las técnicas para el aprendizaje del vocabulario de forma específica en clase, la variable referente al uso del vídeo muestra que muy frecuentemente lo aplican un total de 13,21% junto a un 45,28% de los encuestados que lo hace de manera frecuente. Pero el 28,30% de los docentes ocasionalmente integra esta estrategia, y, el 13,21% raramente selecciona los vídeos para el aprendizaje del léxico.

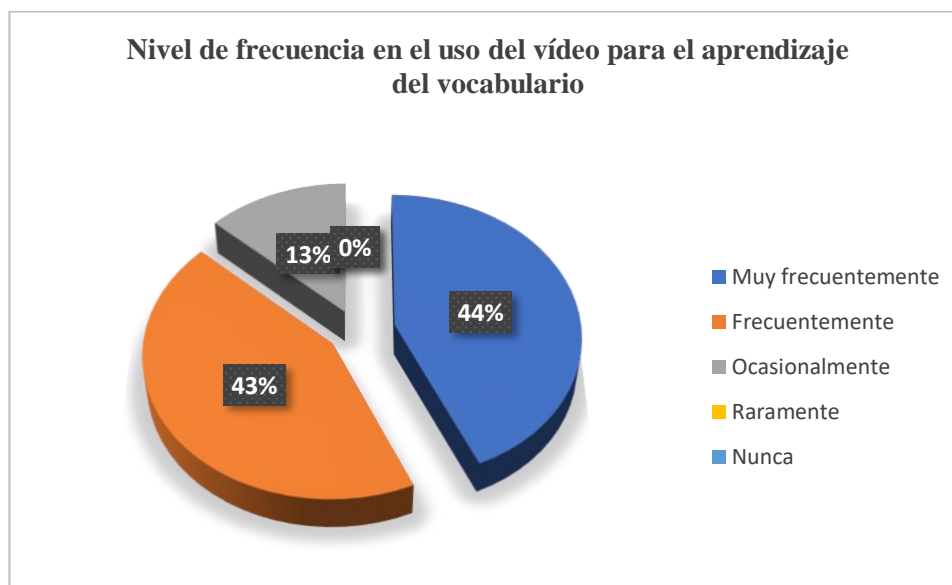


Gráfico N° 91. El uso del vídeo para el aprendizaje del vocabulario en la enseñanza de ELE en línea, según la muestra de los docentes.

Válidos	Porcentaje Válido
Muy frecuentemente	13,21
Frecuentemente	45,28
Ocasionalmente	28,30
Raramente	13,21
Nunca	0
Total	100,0

La variable correspondiente a las imágenes muestra que el 81,13% de los docentes seleccionan con frecuencia esta estrategia para el aprendizaje del léxico (41,51% con valor frecuente y el 39,62% muy frecuente). Frente a este dato, el 16,98% de la muestra afirma aplicarla ocasionalmente. Y, solamente, el 1,89% de los profesores señalan que la integran ocasionalmente en el en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

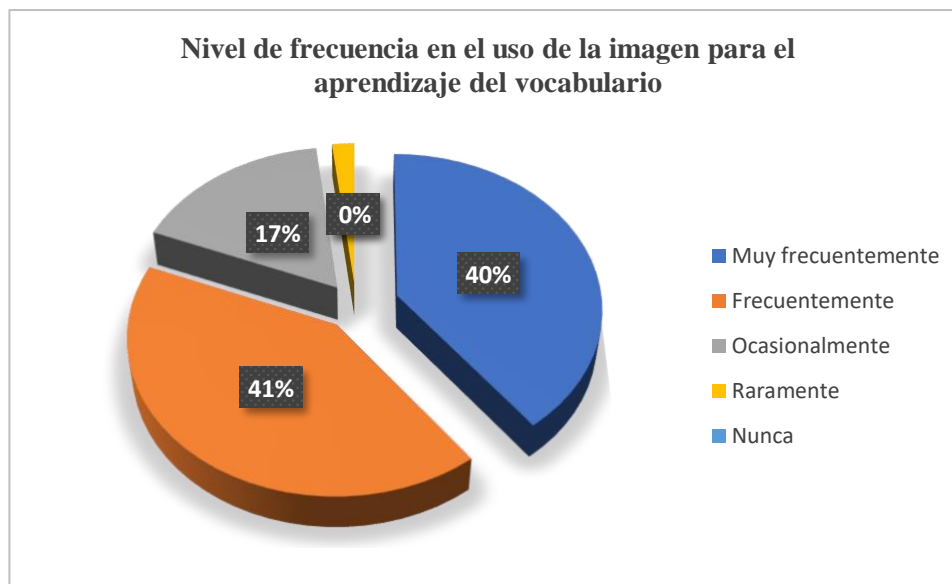
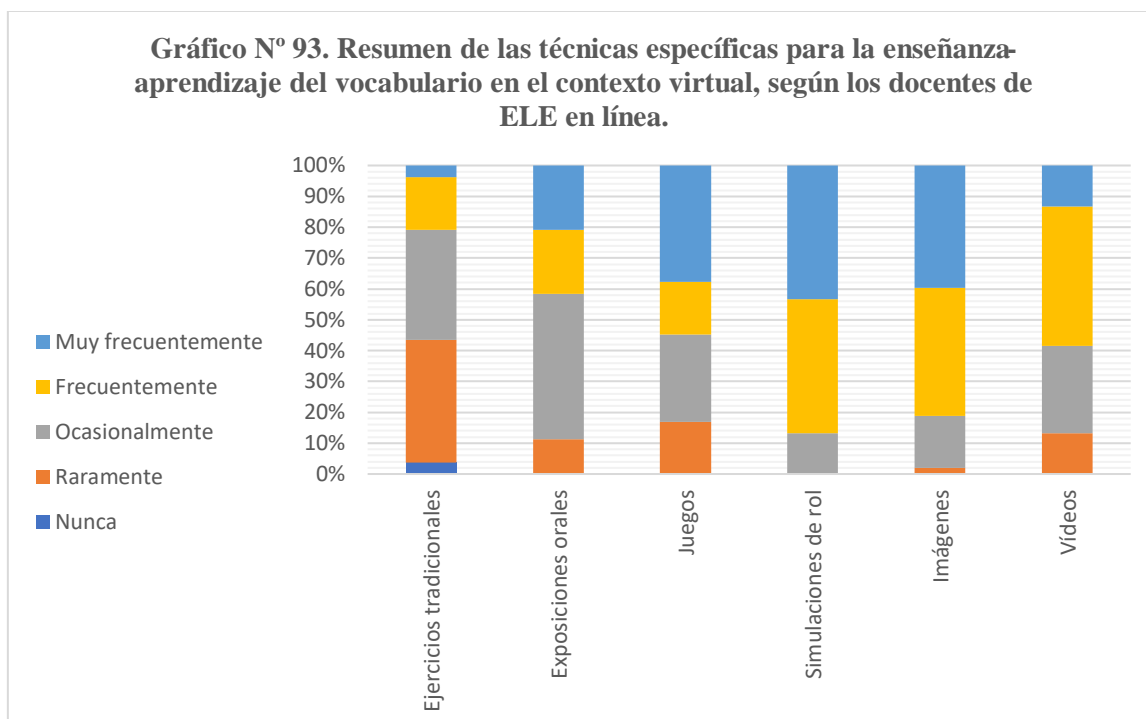


Gráfico N° 92. El uso de la imagen para el aprendizaje del vocabulario en la enseñanza de ELE en línea, según la muestra de los aprendientes.

Válidos	Porcentaje Válido
Muy frecuentemente	39,62
Frecuentemente	41,51
Ocasionalmente	16,98
Raramente	1,89
Nunca	0
Total	100,0

En conclusión, estos datos reflejan (Gráfico N° 93) que las técnicas especialmente utilizadas por los docentes para el aprendizaje del léxico prestan atención al estímulo visual y a un enfoque orientado a la acción: actividades de simulación de la realidad,

imágenes y juegos. El hecho de que un 35,85% utilice ocasionalmente ejercicios más tradicionales muestra la variedad didáctica y estratégica que desarrollan los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del componente léxico.



En lo referente al nivel de satisfacción en el tratamiento de los materiales cuando se trabajan el léxico, el 47,17% considera que los materiales creados por el docente trabajan mejor este aspecto. El 39,62% de la muestra dice que proceden del manual de ELE, y con un porcentaje menor el 13,21% afirma que proceden de recursos de la Web. Los datos indican que la mayoría de la muestra trabaja con contenidos propios que relacionan o se apoyan en el manual de ELE. Mientras que el 13,21% afirma que sus materiales con contenido léxico procede de Internet.

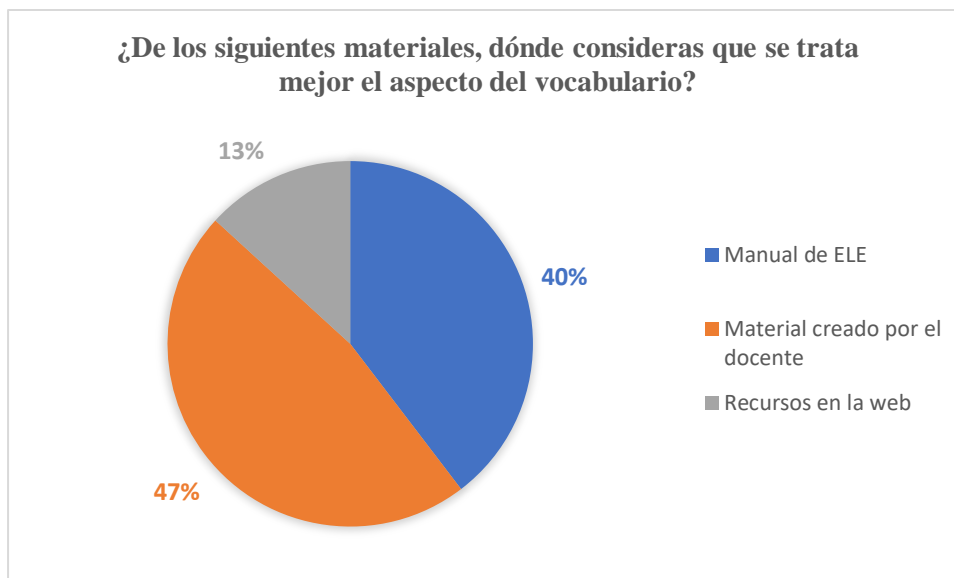


Gráfico N° 94. El nivel de satisfacción del aspecto del vocabulario en diferentes entornos, según la muestra de los docentes.

Válidos	Porcentaje Válido
Manual de ELE	39,62
Materiales propios	47,17
Internet	13,21
Total	100,0

En cuanto a la frecuencia al trabajar el componente cultural, el 41,51% de la muestra indica que trabaja frecuentemente los contenidos culturales en las sesiones de español virtual. De manera muy frecuentemente el 5,66%. Frente a estos datos, el 32,08% revela que ocasionalmente trabaja con frecuencia los contenidos culturales con los alumnos de español en línea. Y, finalmente, el 20,75% de la muestra afirma que raramente trabaja la cultura en clase.

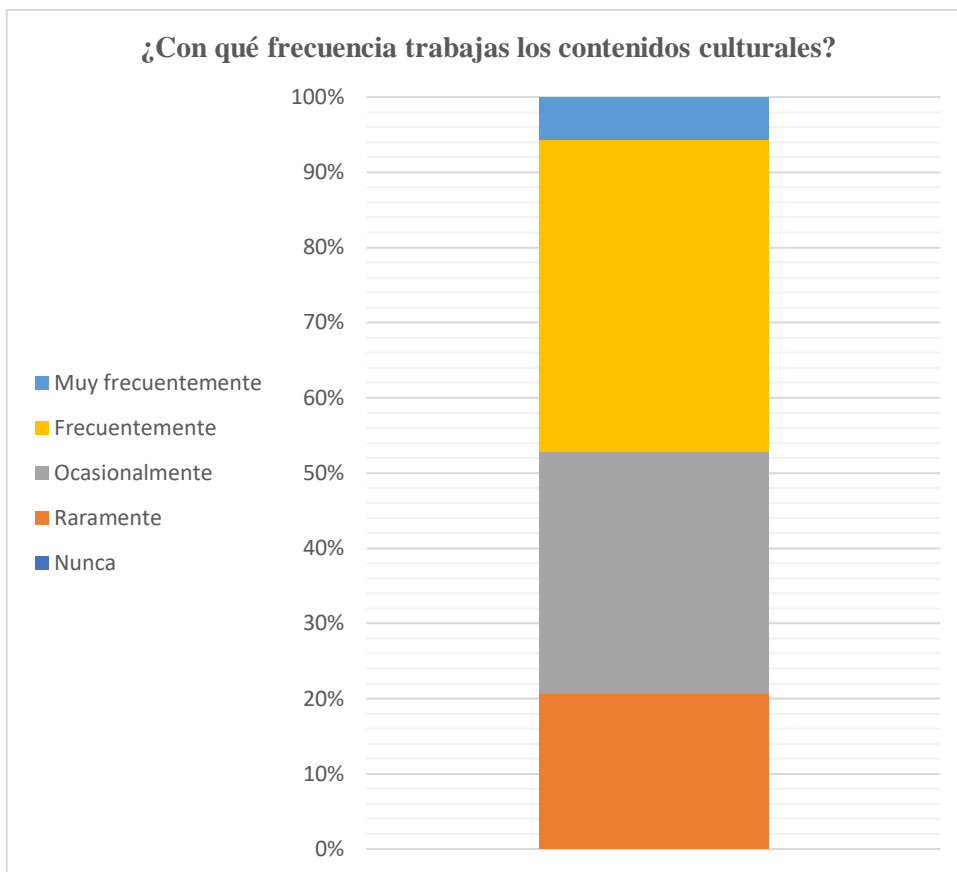


Gráfico N° 95. El nivel de frecuencia del componente cultural en el contexto de aprendizaje virtual, según la muestra de los docentes.

Válidos	Porcentaje Válido
Muy frecuentemente	5,66
Frecuentemente	41,51
Ocasionalmente	32,08
Raramente	20,75
Nunca	0
Total	100,0

Ante la cuestión referente a la estrategia de selección del componente cultural en la enseñanza ELE virtual siguiendo los saberes culturales representados en el manual de ELE, el 15,09% de los docentes afirman muy frecuentemente seleccionarlo por este medio. Luego, el 37,74% de la muestra lo hace de manera frecuente. En cuanto al 37,74%

de los profesores ocasionalmente organizan el componente cultural siguiendo el manual de ELE. Y, finalmente, el 16,98% raramente lo dispone de tal manera.

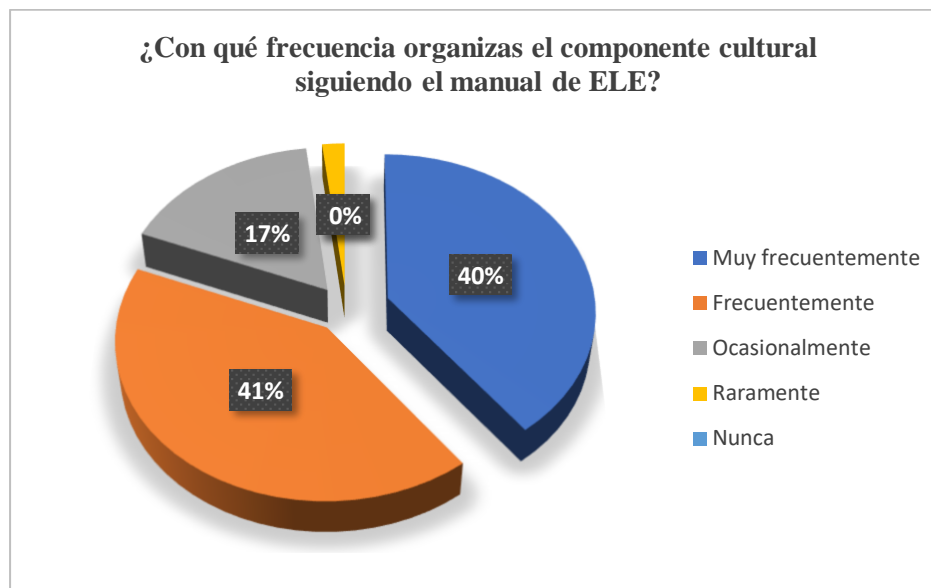


Gráfico N° 96. La estrategia de organización del componente cultural siguiendo conocimientos culturales del manual de ELE, según la muestra de los docentes.

Válidos	Porcentaje Válido
Muy frecuentemente	15,09
Frecuentemente	37,74
Ocasionalmente	30,19
Raramente	16,98
Nunca	0
Total	100,0

La variable perteneciente a la organización del componente cultural en función de los referentes culturales de la L2 revela que el 33,96% la selecciona muy frecuentemente. El 24,53% frecuentemente dispone la cultura teniendo en cuenta los referentes culturales. Y, por otro lado, el 28,30% de los profesores afirman ocasionalmente organizar la cultura de tal manera. Finalmente, el 13,21% muestra un valor menos frecuente (raramente).

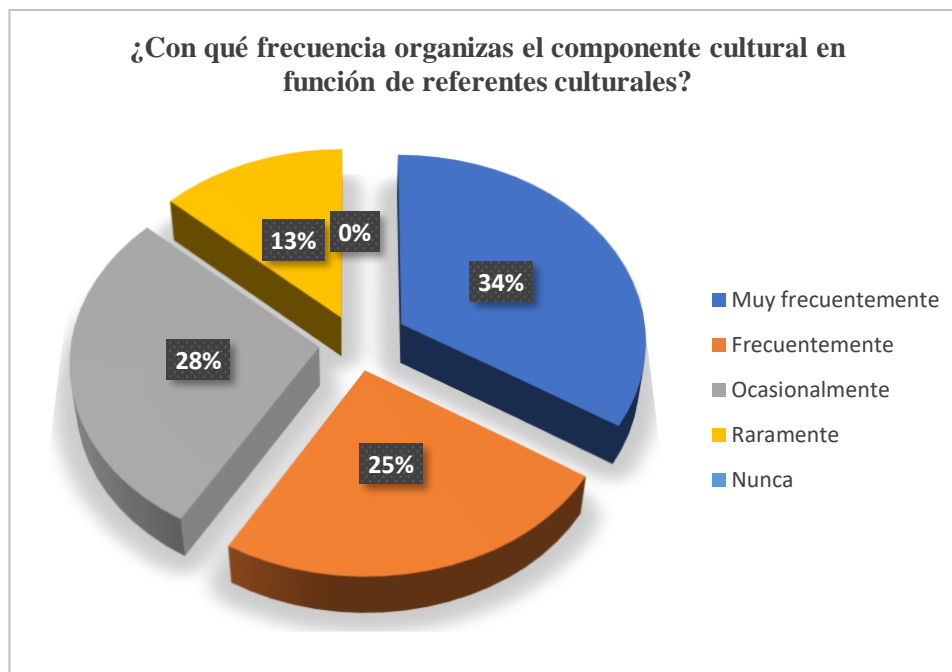


Gráfico N° 97. La estrategia de organización del componente cultural según los referentes culturales de la L2, según la muestra de los docentes.

Válidos	Porcentaje Válido
Muy frecuentemente	33,96
Frecuentemente	24,53
Ocasionalmente	28,30
Raramente	13,21
Nunca	0
Total	100,0

Ante la cuestión estrategia de selección del componente cultural en la enseñanza ELE virtual por contacto entre culturas, el 13,21% de los docentes afirman frecuentemente seleccionarlo por este medio. Luego, el 30,19% de la muestra lo hace de manera frecuente. En cuanto al 43,40% de los profesores ocasionalmente organizan el

componente cultural en contacto con los medios culturales de la L2 Y, finalmente, el 13,21% raramente lo dispone de tal manera.

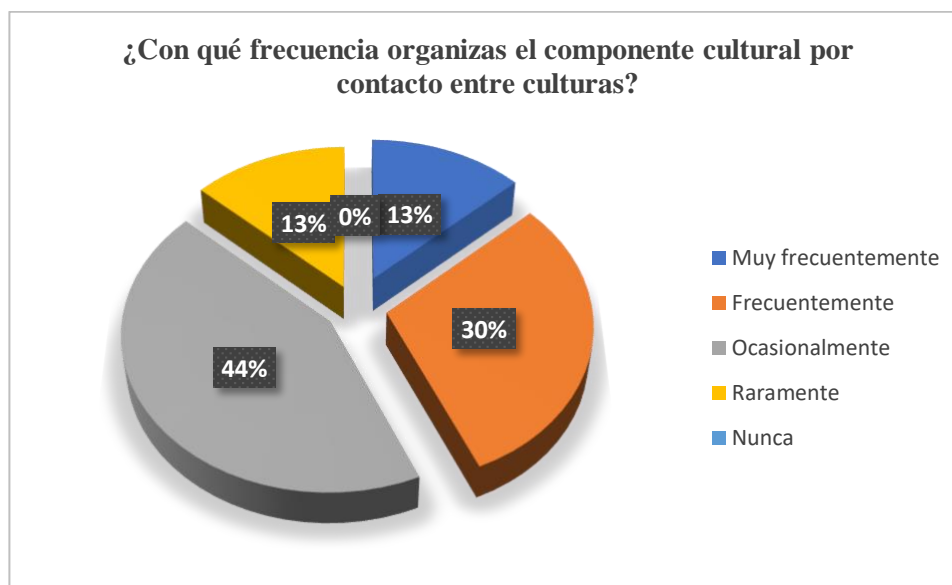
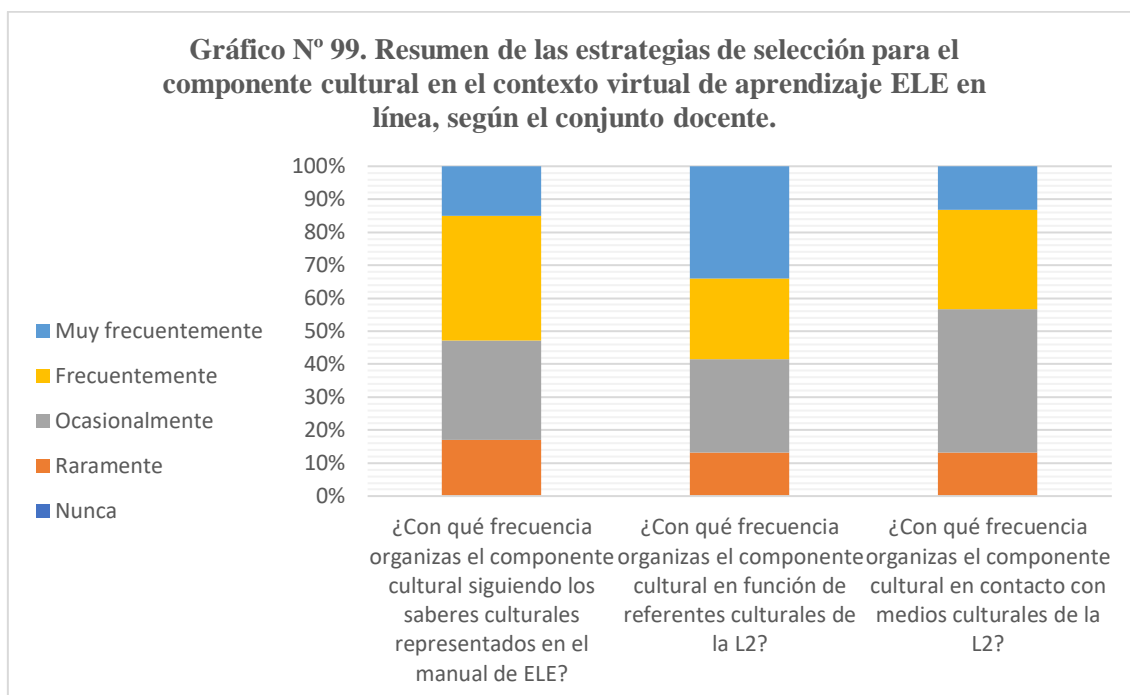


Gráfico N° 98. La estrategia de organización del componente por contacto entre culturas, según la muestra de los docentes.

Válidos	Porcentaje Válido
Muy frecuentemente	13,21
Frecuentemente	30,19
Ocasionalmente	43,40
Raramente	13,21
Nunca	0
Total	100,0

En resumen, los datos expuestos en el gráfico N° 99 muestran que la estrategia mayoritaria es la selección en función de los referentes culturales. Los docentes se organizan para enseñar la cultura según referentes culturales. Sin embargo, cabe destacar los demás datos, donde por un parte hay docentes que enseñan cultura según el manual.

Y, por otra parte, los profesores que por contacto entre culturas elaboran la selección del componente cultural en clase.



En cuanto a las estrategias para la enseñanza del componente cultural en clase de español en línea los datos del gráfico manifiestan un perfil bastante variado. Por un lado, la variable situaciones culturales en contexto revela el 52,83% de docentes que aplican muy frecuentemente esta estrategia de adquisición para la cultura. Y, el 28,30% de manera frecuente. Por otro lado, el 16,98% afirma ocasionalmente enseñar la cultura mediante esta estrategia. Solamente, el 1,89% da un valor con baja frecuencia (raramente).

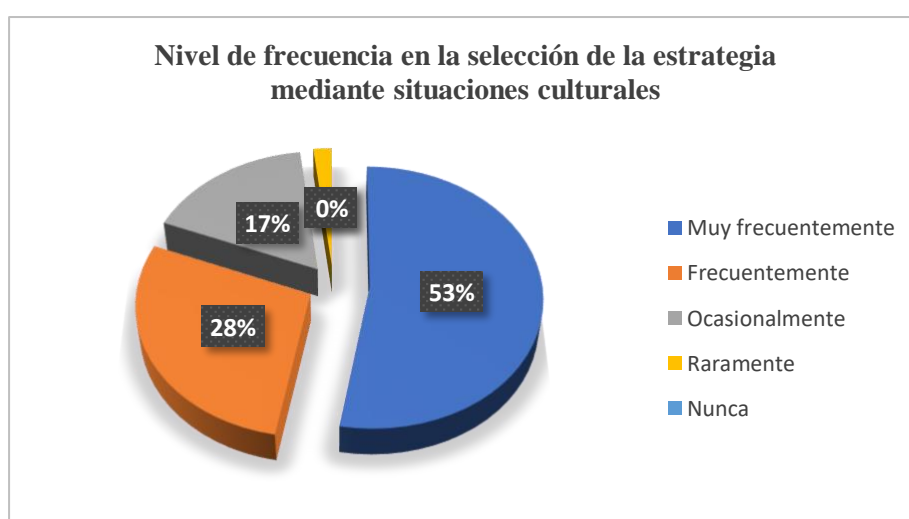


Gráfico N° 100. La estrategia de adquisición del componente cultural mediante situaciones culturales en contexto, según la muestra de los docentes.

Válidos	Porcentaje Válido
Muy frecuentemente	52,83
Frecuentemente	28,30
Ocasionalmente	16,98
Raramente	1,89
Nunca	0
Total	100,0

La variable correspondiente a preguntas sobre el conocimiento de la cultura de la lengua española (L2) muestra que el 20,75% de los docentes muy frecuentemente aplican esta estrategia. Con un valor mayor, el 52,83% de la muestra la selecciona frecuentemente. Mientras, el 26,42% afirma ocasionalmente integrar esta estrategia en su proceso de enseñanza-aprendizaje cultural.

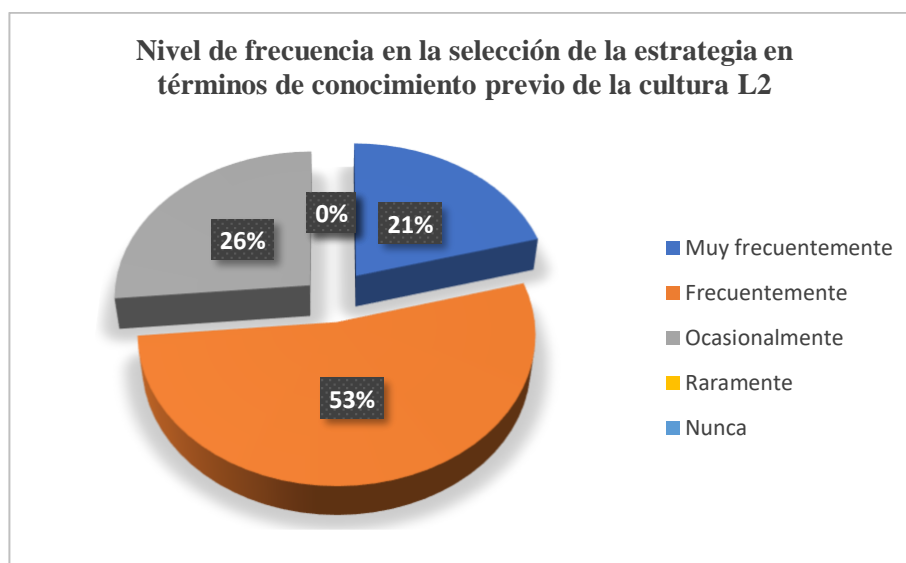


Gráfico N° 101. La estrategia de adquisición del componente cultural mediante preguntas sobre el conocimiento de la cultura de la L2, según la muestra de los docentes.

Válidos	Porcentaje Válido
Muy frecuentemente	20,75

Frecuentemente	52,83
Ocasionalmente	26,42
Raramente	0
Nunca	0
Total	100,0

En cuanto a las actividades de investigación los datos muestran como un 43,40% seleccionan esta estrategia de aprendizaje para la cultura de manera frecuente y, el 5,66% afirma hacerlo muy frecuentemente de tal manera. Sin embargo, el 33,96% de los profesores integran ocasionalmente las actividades de investigación en el aprendizaje cultural de sus alumnos. Finalmente, el 16,98% representa la frecuencia menor de esta variable (raramente).

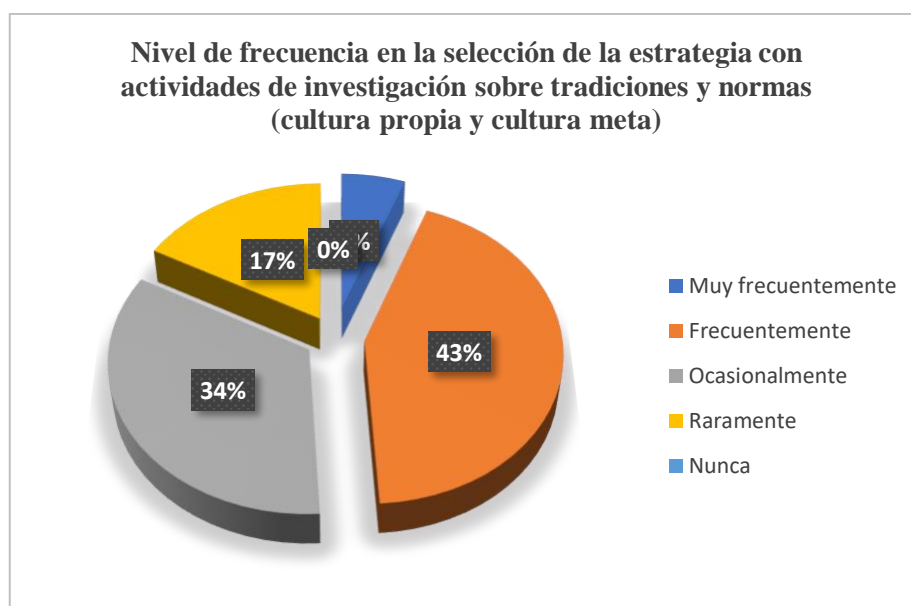


Gráfico N° 102. La estrategia de adquisición del componente cultural con actividades de investigación, según la muestra de los docentes.

Válidos	Porcentaje Válido
Muy frecuentemente	5,66

Frecuentemente	43,40
Ocasionalmente	33,96
Raramente	16,98
Nunca	0
Total	100,0

La variable que atiende a la comparación entre culturas muestra que el 24,53% de los docentes la aplican muy frecuentemente como estrategia de adquisición de la cultura. Seguido de un total de 49,06% de la muestra que lo realiza frecuentemente. Frente a estos datos, de manera ocasional lo integra el 20,75% de los profesores. Y, solamente el 5,66% afirma raramente aplicar la comparación entre culturas para la adquisición de la cultura de la L2.

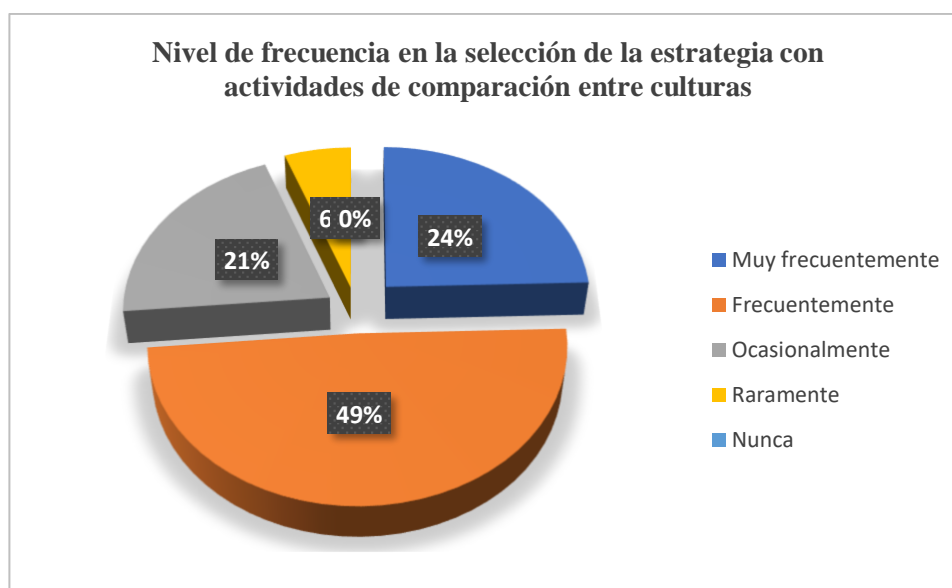
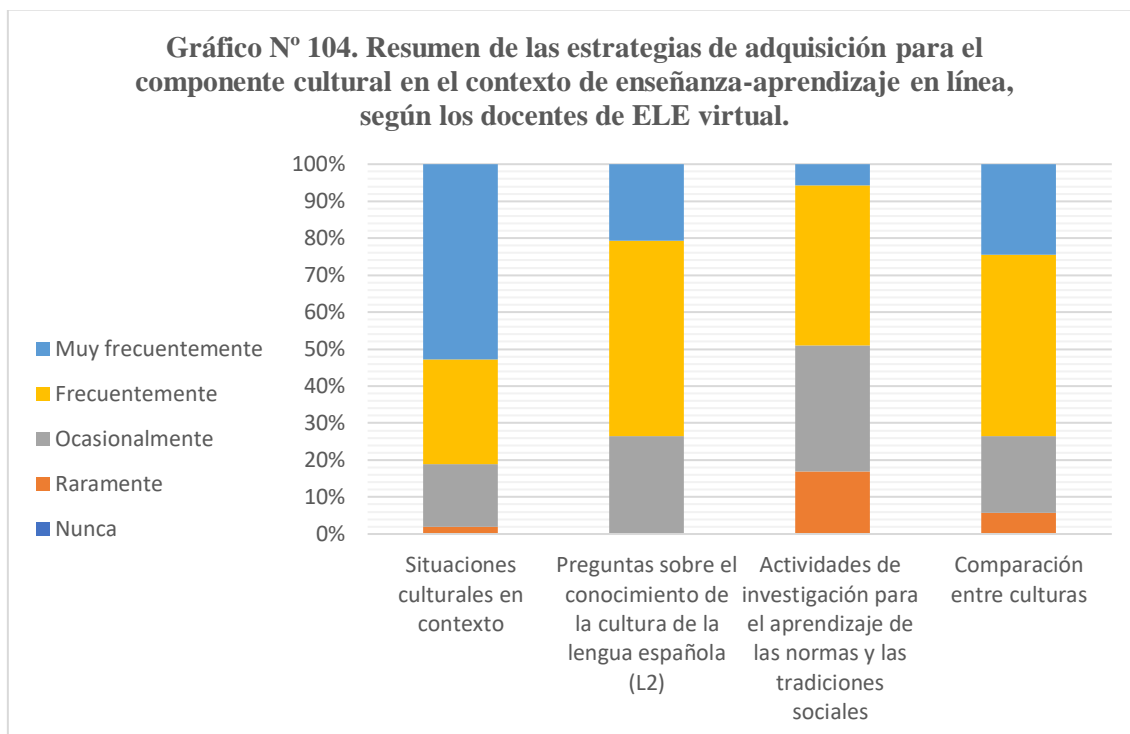


Gráfico N° 103. La estrategia de adquisición del componente cultural mediante la comparación entre culturas, según la muestra de los docentes.

Válidos	Porcentaje Válido
Muy frecuentemente	24,53

Frecuentemente	49,06
Ocasionalmente	20,75
Raramente	5,66
Nunca	0
Total	100,0

En definitiva, los datos presentes que se resumen en el siguiente gráfico (N° 104) ponen de manifiesto un perfil docente cuya estrategia de enseñanza para la cultura responde a un interés por la comprensión contextualizada del alumno sobre el componente cultural español. De esta forma el foco de atención está en un enfoque orientado a la acción, en las tareas prácticas (preguntas de conocimientos previos y comparación entre culturas) y en la elaboración de proyectos cuyo resultado final sea significativo para el aprendizaje del estudiante.



En cuanto a la relación de la cultura con otros aspectos de la lengua, los datos revelan que el 65,63% lo relaciona con el léxico. Por otra parte, hay dos grupos; el 17,19% que lo une a la pronunciación y el otro 17,19% con ningún aspecto de la lengua.



Gráfico N° 105. La relación del componente cultural con otros aspectos de la lengua, según la muestra de los docentes.

Válidos	Porcentaje Válido
Léxico	65,63
Pronunciación	17,19
Ninguno	17,19
Morfología	0
Sintaxis	0
Total	100,0

En lo referente a las técnicas para el aprendizaje del componente cultural de forma específica en clase de ELE virtual, el 43,40% afirma que los proyectos por tareas son la técnica de aprendizaje más frecuente (3,77% muy frecuentemente). Y el 52,83% de la muestra revela ocasionalmente integrar el enfoque por proyectos-tareas para la enseñanza-aprendizaje de la cultura.

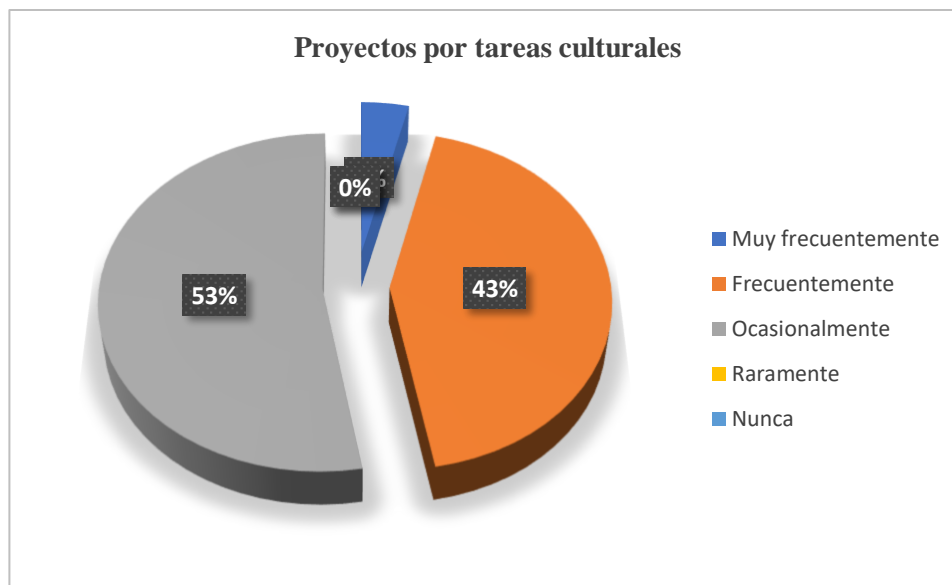


Gráfico N° 106. La técnica de aprendizaje para el componente cultural con proyectos de investigación, según la muestra de los docentes.

Válidos	Porcentaje Válido
Muy frecuentemente	3,77
Frecuentemente	43,40
Ocasionalmente	52,83
Raramente	0,00
Nunca	0,00
Total	100,0

La variable correspondiente a la técnica específica de análisis y comprensión de estereotipos muestra un 24,53% de los docentes que la aplican muy frecuentemente. Seguido de un 33,96% que la selecciona de manera frecuente. Frente a estos datos, el 28,30% afirma ocasionalmente aplicar la enseñanza de los estereotipos a sus clases culturales. Y, finalmente con valores de menor frecuencia, el 9,43% (raramente) y 3,77% (nunca).

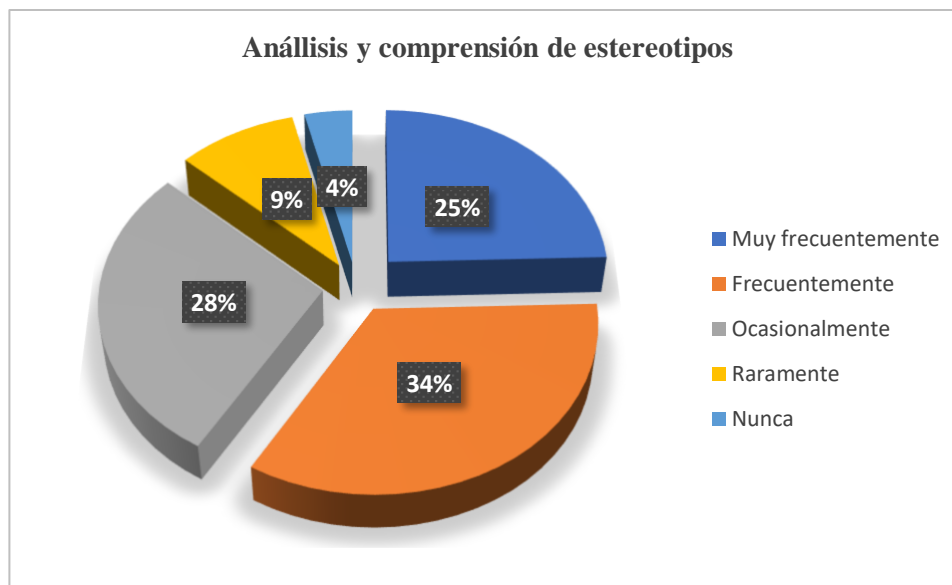


Gráfico N° 107. La técnica de aprendizaje para el componente cultural con análisis y comprensión de estereotipos, según la muestra de los docentes.

Válidos	Porcentaje Válido
Muy frecuentemente	24,53
Frecuentemente	33,96
Ocasionalmente	28,30
Raramente	9,43
Nunca	3,77
Total	100,0

En cuanto a la técnica referente de debates de temas culturales los docentes afirman integrarla frecuentemente un total de 39,62% y muy frecuentemente el 18,87%. Sin embargo, el 35,85% de la muestra revela seleccionar esta estrategia ocasionalmente para el aprendizaje de la cultura del alumnado de ELE en línea. Solamente el 5,66% dice que raramente aplica esta estrategia.

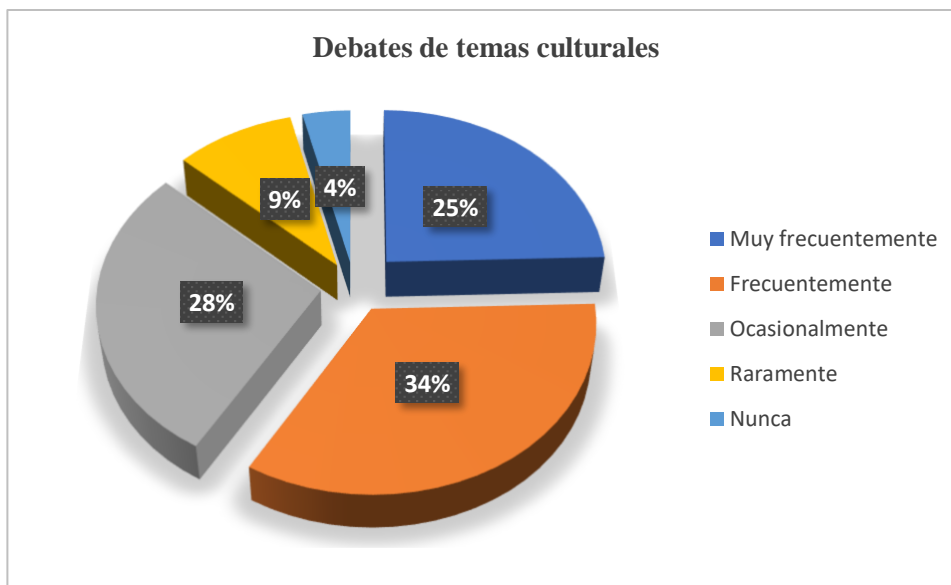


Gráfico N° 108. La técnica de aprendizaje para el componente cultural mediante debates, según la muestra de los aprendientes.

Válidos	Porcentaje Válido
Muy frecuentemente	18,87
Frecuentemente	39,62
Ocasionalmente	35,85
Raramente	5,66
Nunca	0
Total	100,0

La variable referente a las actividades audiovisuales que presentan la cultura en los medios de la comunicación (publicidad, cine, televisión, etc.) representa muy frecuentemente un 33,96% y frecuentemente el 30,19% de los docentes. Frente a estos datos, el conjunto de 22,64% de la muestra afirma ocasionalmente integrar esta técnica y, el 13,21% raramente en clase.

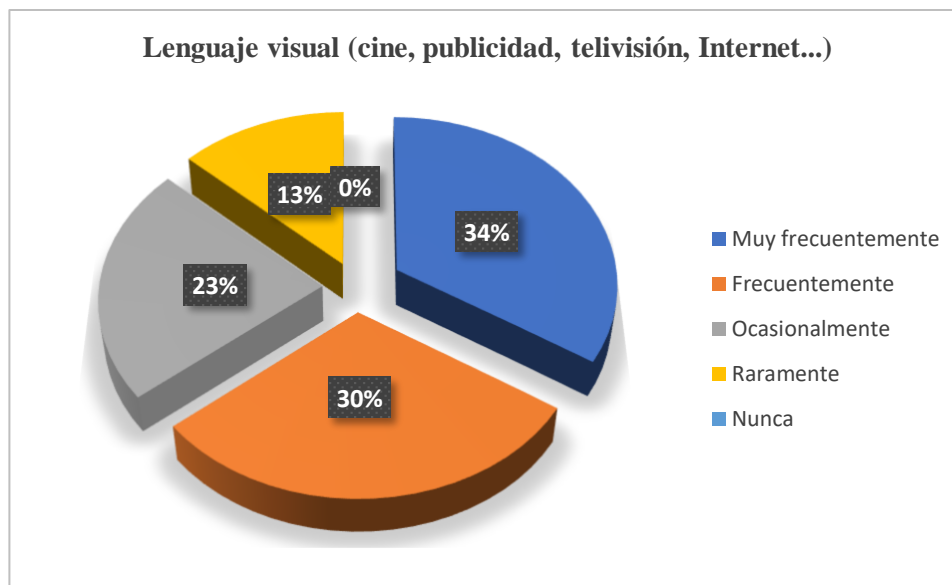
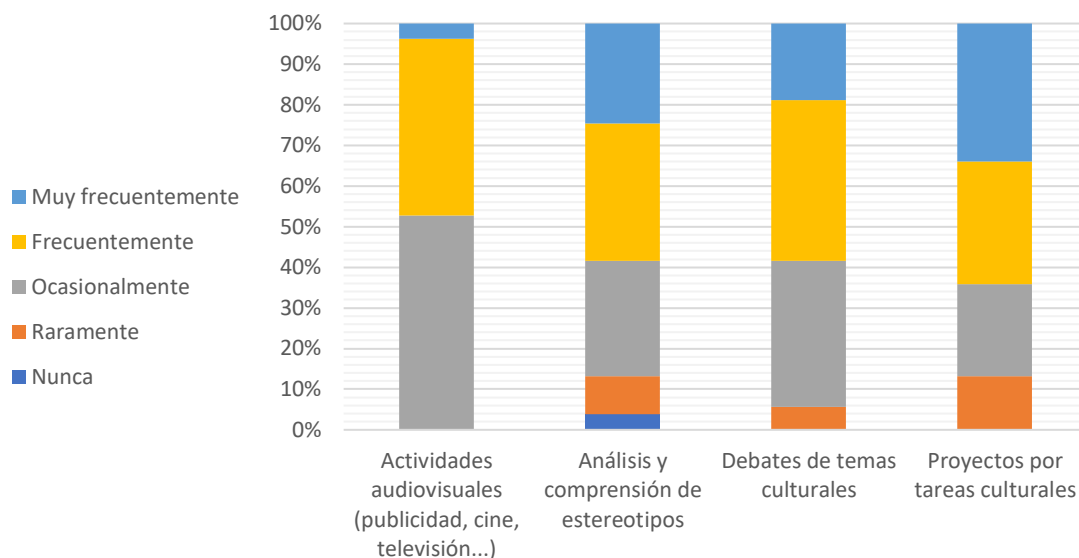


Gráfico N° 109. La técnica de aprendizaje para el componente cultural mediante actividades audiovisuales, según la muestra de los docentes.

Válidos	Porcentaje Válido
Muy frecuentemente	33,96
Frecuentemente	30,19
Ocasionalmente	22,64
Raramente	13,21
Nunca	0
Total	100,0

Finalmente, estos datos muestran en el siguiente gráfico (N° 110) una tendencia docente hacia la enseñanza-aprendizaje de la cultura a partir del enfoque por proyectos o tareas que permite modular la comprensión del componente cultural en tres niveles: iniciación, profundización, consolidación. La muestra desvela que la cultura se trata mediante tareas de resolución de objetivos, y las actividades se complementan con debates, la comprensión de los estereotipos y en menor medida con medios de comunicación.

Gráfico N° 110. Resumen de las técnicas específicas de enseñanza-aprendizaje para el componente cultural en el contexto de aprendizaje virtual, según los docentes de ELE en línea



En lo referente al nivel de satisfacción del tratamiento de la cultura en los entornos de trabajo, el 45,28% afirma que es mejor en los materiales de creación original porque adaptan a los criterios personales de cada docente. El 41,51% de la muestra valora los materiales procedentes de manuales de referencia de ELE, y con un porcentaje menor el 13,21% está satisfecho con el tratamiento del contenido cultural procedente de Internet.

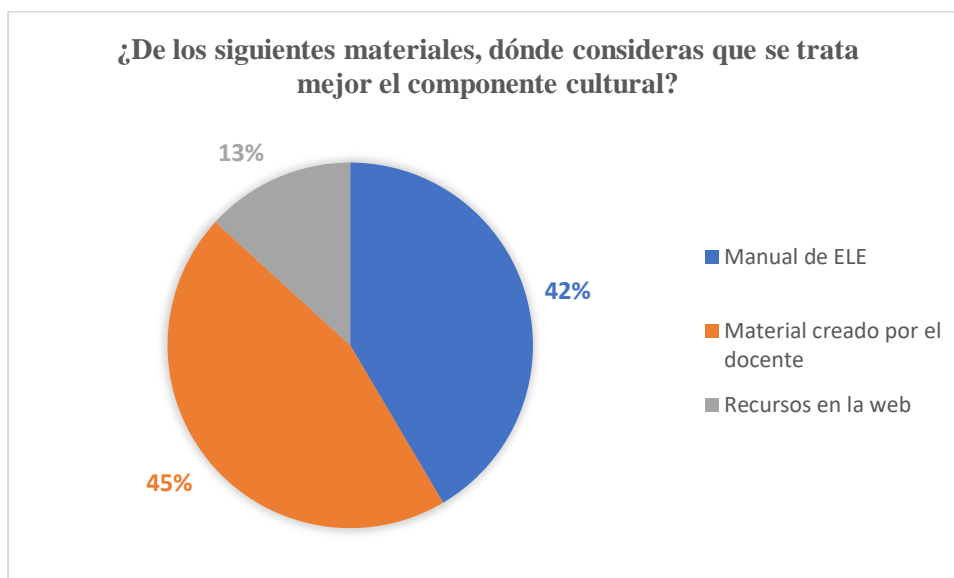


Gráfico N° 111. El nivel de satisfacción del aspecto del componente cultural en diferentes entornos, según la muestra de los docentes.

Válidos	Porcentaje Válido
Manual de ELE	41,51
Materiales propios	45,28
Internet	13,21
Total	100,0

Por último, este apartado se ha ocupado de en la definición de los perfiles de los aprendientes y los docentes para la enseñanza del español en línea. Se han tenido en cuenta las variables sociodemográficas, motivacionales y las estrategias para la competencia del léxico y la cultura en la modalidad virtual de enseñanza-aprendizaje.

Los datos muestran que ambos perfiles tienen una competencia TIC media o alta, es decir, que tanto alumnado como docentes tienen habilidades tecnológicas. También hay que resaltar que las dos muestras tienen formación universitaria, pero los docentes pertenecen en algunos casos a disciplinas que no están relacionadas con la enseñanza de lenguas específicamente. En cuanto a las motivaciones, los alumnos aprenden español en las plataformas virtuales para mejorar sus estudios o encontrar trabajo. En este sentido, el entorno en línea parece una salida laboral para los docentes y una posibilidad de prosperar en el futuro para los alumnos.

Los resultados muestran que los aprendientes se caracterizan por un estilo de aprendizaje visual, mientras que los docentes se definen por un estilo proporcionado entre los tres estímulos (visual, auditivo y escrito). Para esta investigación se tiene en cuenta la manera de aprender en la propuesta didáctica final. Luego, para la enseñanza-aprendizaje del léxico, los alumnos prefieren organizarlo en campos semánticos y la estrategia de adquisición más frecuente es la sinonimia y la antonimia. En lo referente al componente cultural el alumnado considera los referentes culturales como la base para organizar la cultura y la estrategia más habitual es contextualizar las situaciones culturales. Frente a estos datos son también relevantes la estrategia de los docentes que ordenan el léxico según las palabras en su contexto y toman las tarjetas de vocabulario como la técnica más frecuente, con la finalidad de utilizar los tres estímulos (visual-auditivo-escrito). Finalmente, el contenido cultural se ordena según los referentes culturales y coinciden con los aprendientes al seleccionar como técnica la contextualización de las situaciones culturales.

En definitiva, los resultados de este estudio indican que en la modalidad virtual se encuentra un perfil de estudiantes y docentes heterogéneo, donde el entorno de enseñanza-aprendizaje es un medio para mejorar en formación o encontrar trabajo. Esto es uno de los motivos que explica la inversión de tiempo que exige este entorno y la forma de aprender o comprender el aprendizaje. Por una parte, los estudiantes quieren mejorar su educación o currículum, y para eso buscan contenido específico en un área, enriquecer su comunicación con un nativo y tener actividades tanto variadas como flexibles en relación con sus necesidades de aprendizaje. Por otra parte, los docentes encuentran trabajo en esta modalidad y dedican gran parte de su tiempo a crear materiales creativos y adaptables a cada alumnado o grupo, contenido y niveles. En este sentido, las estrategias se dirigen a un estilo de aprendizaje visual y auditivo, que tiene en cuenta el contexto, la representación de ideas en dibujos, el apoyo de medios audiovisuales y la valoración positiva del tratamiento del léxico y la cultura en los materiales originales de los docentes en línea.

5.7. Interpretación y discusión de los datos

En el apartado perteneciente a la presentación y análisis de los datos se muestra mediante gráficos y tablas los porcentajes de las medias, las modas y las desviaciones típicas referentes a los cuestionarios de los profesores y los estudiantes. A continuación, se interpretan cada uno de estos valores estadísticos para definir por un lado el perfil del alumnado de ELE en línea. Y, por otro lado, las estrategias de aprendizaje de los aprendientes y los docentes virtuales en la competencia léxico-cultural en ELE.

Los resultados obtenidos, del cuestionario adaptado considerando las investigaciones sobre análisis de necesidades para lenguas extranjeras en Moreno (2004), García-Romeu y Jiménez, (2004), Santiño (2012) y los estudios de adquisición léxica en ELE en García (2015) a 29 alumnos y 53 docentes de ELE en línea se muestran en las siguientes tablas denominadas *Perfil del estudiante y docente en línea*, que se analiza a continuación.

5.7.1. Interpretación de los datos cuantitativos

El perfil sociodemográfico ayuda a definir un grupo heterogéneo de aprendientes de español como lengua extranjera en las plataformas virtuales de aprendizaje. Por una parte, la edad media del alumnado es =31,72; y el sexo donde 69% son mujeres y 31% hombres. Por otra parte, el hecho que el 82,76% presente una formación universitaria

muestra un alto nivel de confianza por parte de los universitarios en las plataformas virtuales para aprender un idioma. Además, este dato se confirma con el nivel TIC de los aprendientes, donde más de la mitad (68,97%) presenta una formación alta en competencia tecnológica.

Los datos de la muestra de esta investigación plasman un perfil cuya procedencia mayoritaria es EE. UU (31,03%) e Inglaterra (31,03%). Por lo que el inglés como lengua materna en este estudio representa un 62,07% de la muestra. El campo de profesión y/o estudio de los estudiantes tiende hacia la educación con un total de 34,48% y, el turismo con un 37,93%.

En la tabla anterior (destrezas, competencias comunicativas y estilo de aprendizaje) se ha unido las medias obtenidas de cada una de las variables del Perfil de estudiante en línea, junto con la desviación típica y la moda. Los datos forman el siguiente perfil en motivaciones y percepciones:

- El 35,90% de los aprendientes aprender español en una plataforma virtual para mejorar en sus estudios. Y, el 30,77% para encontrar trabajo. Los datos muestran la importancia de la lengua en la vida tanto académica como profesional de los alumnos.
- El 34,48% de la muestra tiene la percepción que es más fácil aprender una LE si hablas otras lenguas extranjeras; mientras que el 31,03% afirma que depende en gran medida de la formación disponible en su país. La percepción de la muestra sobre el aprendizaje de una lengua extranjera depende en gran medida, por un lado, por la idea de la facilidad que aporta el conocimiento previo de un idioma cuando aprendes uno nuevo. Y, por otro lado, un dato interesante es el hecho de que algunos alumnos dependen de los recursos de su país y esto influye en los estudios que reciben. Por esta razón, las plataformas virtuales son un medio de aprendizaje en los que encuentran formación que se adapta a los objetivos que buscan.

Tabla N° 43. Representación estadística de los datos: perfil del alumnado de ELE en línea (I).

	MOTIVACIONES	PERCEPCIONES	DESTREZAS			COMPETENCIAS COMUNICATIVAS			ESTILO DE APRENDIZAJE		
	%	%	M	DT	MO	M	DT	MO	M	DT	MO
VALORES	35,90%	34,48%	4,24	0,69	4	4,52	0,69	5	4,17	0,89	5
	30,77%	31,03%	3,55	0,99	3	3,48	1,12	3	4,03	0,78	4
	24,64%	20,69%	4,41	0,68	5	4,14	0,64	4	3,59	1,09	3
	7,69%	13,79%	3,79	1,01	3	2,90	0,94	2			
						3,79	1,05	4			
						4,00	0,89	4			
						3,59	0,87	4			

	EDAD	NACIONALIDAD	SEXO	FORMACIÓN	LENGUA MATERNA	CAMPO DE PROFESIÓN/ESTUDIO	NIVEL DE LA LENGUA	NIVEL TIC
	M	%	%	%	%	%	%	%
VALORES		31,03%	69%	82,76%	62,07%	37,93%	62,07%	31,03%
	31,72	31,03%	31%	17,24%	17,24%	34,48%	37,93%	68,97%
		17,24%			17,24%	13,79%		
		17,24%			3,45%	6,90%		
		3,45%				6,90%		

En cuanto a las destrezas de los aprendientes presentan los siguientes valores estadísticos:

- La expresión oral la media total = 4,24. La moda se encuentra en 4.
- La expresión escrita presenta la media total = 3,55. La moda tiene un valor 3.
- La comprensión oral la media total = 4,41. La moda representa el valor de 5.
- La comprensión escrita presenta la media total = 3,79. La moda se encuentra en 3.

Según los datos la media del grupo señala la comprensión oral (=4,41) como la destreza más importante en su aprendizaje de ELE en línea. Además, la moda apoya este dato con un valor de 5; y es la variable que menos desviación típica presenta 0,68 lo que significa ser la respuesta más homogénea en este apartado de la muestra. El hecho que la media total de la expresión oral es =4,24 y la desviación típica un total de 0,69 demuestra una tendencia hacia la oralidad que se define en el Marco Teórico de esta investigación. Para finalizar, las destrezas escritas obtienen una desviación mayor, que representa una tendencia menor y por tanto una moda menos elevada de valor 3.

En el apartado de las competencias comunicativas los datos revelan que los aprendientes:

- En la competencia léxica la media total = 4,52. La moda se encuentra en 5.
- El conocimiento de la fonética presenta la media total = 4,14. La moda representa el valor de 4.
- La adquisición de expresiones idiomáticas la media total = 4,00. La moda tiene un valor de 4.
- En la competencia cultural la media total = 3,79. La moda se encuentra en 4.
- El conocimiento del lenguaje no verbal presenta la media total = 3,59. La moda representa el valor de 4.
- En la competencia gramatical la media total = 3,48. La moda se encuentra en 3.

Conforme a los datos se establecen fundamentos del perfil de ELE en línea de esta investigación. De media =4,52 el grupo señala como muy importante el conocimiento de la competencia léxica y apoyado por el valor de la moda (5). Existe una tendencia del estudiante de ELE virtual hacia el aspecto léxico más que otras, ya que la competencia gramatical obtiene una media total =3,59 y el valor de la moda es 3. Además, el interés por la competencia léxica o lo relacionado con ella se encuentra apoyado tanto en el interés por la fonética como en las expresiones idiomáticas. Finalmente, los datos acerca de la desviación típica apoyan los valores analizados anteriormente. De esta forma, las

dos competencias que menos desviación típica muestran y por tanto son la respuesta más homogénea del grupo de estudio corresponden a la fonética y al léxico.

El apartado referente al estilo de aprendizaje presenta una tendencia en cuanto a estímulos (auditivo, visual o escrito) en la enseñanza-aprendizaje en línea:

- Las actividades guiadas a partir de estímulos visuales la media total = 4,17. La moda tiene un valor 5.
- Las actividades guiadas a partir de estímulos auditivos presentan la media total = 4,03. La moda se encuentra en 4.
- Las actividades guiadas a partir de estímulos escritos tienen la media total = 3,59. La moda tiene un valor 3.

Los datos reflejan que la media del grupo señala el estímulo visual con un total =4,17 como el estilo de aprendizaje más eficaz, apoyado en la moda de valor 5. Seguido del estímulo auditivo (=4,03 de media y la moda 4) cuya desviación típica es la menor (0,78). Aunque la media sea menor, el dato de la desviación típica nos desvela que esta respuesta significa ser la más homogénea del grupo. Finalmente, el estudiante en línea tiende a alejarse del estímulo escrito, ya que se desvía con un 1,09 y lo apoya el valor de la moda en 3.

El *Perfil del estudiante en línea* revela según la interpretación de los datos las principales características del alumnado de ELE virtual:

- a) Las plataformas virtuales de aprendizaje por su naturaleza flexible y abierta permiten trabajar con un grupo heterogéneo de aprendientes en términos sociodemográficos (edad, nacionalidad, formación, intereses, etc.).
- b) Una de las primeras motivaciones para estudiar la lengua española en un contexto en línea es por trabajo o estudios. Además, la percepción que tiene la muestra sobre el aprendizaje de una LE reside en la facilidad de hablar otro idioma; junto a la dependencia por la formación según los recursos educativos que tiene el país.
- c) La destreza oral define el estilo de aprendizaje del alumnado de ELE en línea, que valora el estímulo auditivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje virtual. Sin embargo, este alumnado presenta una tendencia hacia el aprendizaje visual y la valoración de la imagen como elemento de apoyo de comprensión.
- d) El conocimiento léxico, la fonética, las expresiones idiomáticas y la cultura son los aspectos más importantes para el alumnado de ELE en línea de esta investigación. Se observa que es un perfil que plantea las plataformas virtuales

para aprender los aspectos relacionados con las palabras, la relación cultural y la expresión oral.

En cuanto al *Perfil de estrategias de aprendizaje léxico- cultural (PALC)* se presentan los datos estadísticos de la muestra del alumnado: la media total, la desviación típica y la moda. Cabría recordar que este apartado de la investigación es comparativo a la muestra de docente, y se interpreta posteriormente los resultados. A continuación, los datos hacen referencia a los 29 aprendientes participantes de la investigación.

El apartado referente al nivel de frecuencia con el que trabajan los contenidos léxicos muestra el siguiente dato:

- La media total = 4,24. El valor de la moda se encuentra en 4.

Este resultado significa que la media del grupo =4,24 señala que frecuentemente trabaja el léxico en las clases de español virtual y por tanto es una competencia importante dentro de su aprendizaje. Todo ello es apoyado por el valor de la moda en 4; y la en la desviación típica que se encuentra en 0,69 que aporta aún más luz a que esta respuesta es homogénea en el grupo de los aprendientes de esta investigación.

Los resultados sobre las estrategias de organización del léxico muestran que los alumnos tienden a dividirse claramente en dos grupos:

- El primer grupo prefiere disponer el vocabulario por campos semánticos con una media total = 3,97 y apoyado por el valor de la moda en 4.
- El segundo grupo tiende a organizar las palabras por contexto con una media total = 3,93. El valor de la moda se encuentra en 4. Es interesante resaltar que la desviación típica en este grupo es menor (0,88) y por tanto más homogénea que en el primer grupo (0,94). Es decir, el grupo responde de manera más homogénea cuando se refieren a organizar el vocabulario en función del contexto.

Tabla N° 44. Representación estadística de los datos: perfil del alumnado de ELE en línea (II).

	FRECUENCIA			ESTRATEGIAS ORGANIZACIÓN			ESTRATEGIAS ADQUISICIÓN			RELACIÓN LENGUA	TÉCNICAS ESPECÍFICAS			SATISFACCIÓN TRATAMIENTO
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>MO</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>MO</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>MO</i>	%	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>MO</i>	%
VALORES	4,24	0,69	4	2,97	1,15	2	3,86	0,95	4	33,33%	3,14	1,43	2	48,28%
				3,97	0,94	4	3,76	1,02	3	36,84%	3,38	0,98	3	27,59%
				3,93	0,88	4	4,21	0,56	4	17,54%	3,31	1,07	4	24,14%
							3,83	0,89	3	12,28%	4,31	1,04	5	
							3,24	1,15	4		3,79	0,73	4	
											3,41	0,82	3	

Finalmente, el resultado de la media total =2,97 de la muestra que organiza el léxico siguiendo el manual revela que es una estrategia en baja tendencia, y se apoya en el valor de la moda con valor de 2. Además, la desviación típica es la más alta en 1,15 y, por tanto, la respuesta menos uniforme del grupo.

En cuanto al apartado de las estrategias de adquisición del vocabulario conforme a los datos estadísticos se describe lo siguiente:

- La sinonimia y la antonimia es la estrategia de aprendizaje que los aprendientes de esta investigación señalan como frecuente con una media total =4,21. Este dato está apoyado tanto por el valor de la moda de 4 y la desviación típica de 0,56 que muestra ser la respuesta más homogénea del grupo.
- Las tarjetas de vocabulario con una media total = 3,86 confirman la preferencia del alumnado por el estímulo visual en las actividades guiadas. Junto con los dibujos de media total = 3,24 apoyado por el valor de la moda en 4. Sin embargo, es una estrategia con una alta desviación típica en 1,15, cuyo significado demuestra que no todos los aprendientes están conformes con el dibujo como técnica de aprendizaje léxico.
- Los gestos tienen una media total =3,83 y la traducción de la palabra una media total = 3,76. Estos datos parecen revelar dos grupos que tienden a usar el lenguaje no verbal para inferir el léxico mientras que otro prefiere la traducción a la L1.

La relación que establecen los alumnos sobre el léxico hacia otros aspectos de la lengua manifiesta que una clara división en dos grupos. Por una parte, el conjunto de 36,84% que asocia la competencia léxica con la morfología, es decir, con la rama de la lingüística que se centra en la formación de palabras nuevas. Por otra parte, la muestra de 33,33% que relaciona el léxico con la fonética y la importancia del estudio de los sonidos de la lengua española.

En el apartado correspondiente a las técnicas específicas de aprendizaje del vocabulario los datos conforman el siguiente PALC:

- Los alumnos de ELE en línea prefieren aprender el léxico mediante las simulaciones de situaciones reales, las imágenes y los juegos. En primer lugar, simulación de roles o situaciones reales tiene una media total = 4,31 y la apoya el valor de la moda en 5. En segundo lugar, la media total de las imágenes es = 3,79 (con un valor de moda en 4) y es la variable que menos desviación típica presenta en 0,73. En tercer lugar, los juegos tienen una media total = 3,31 apoyado en el

valor de la moda (4). La desviación típica en esta variable es mayor que en las anteriores en 1,07.

- El grupo de aprendientes tiende en menor medida al uso de vídeos frente a las variables anteriores. Donde la media total es = 3,41 y la moda se encuentra en 3. Con datos similares, las exposiciones orales se presentan como una técnica menos frecuente con una media total = 3,38 (apoyado con valor de moda en 3).
- La muestra de este estudio revela que los ejercicios tradicionales son una técnica con baja frecuencia por su naturaleza rutinaria o clásica. La tendencia hacia los juegos o las simulaciones de situaciones reales tienen como consecuencia que la moda de los ejercicios tradicionales es un valor 2 y la desviación típica 1,43. Este hecho significa que es la técnica menos homogénea y por tanto menos frecuente en el grupo dentro de su aprendizaje léxico.

En cuanto al tratamiento del léxico en diferentes entornos, el PALC muestra una valoración hacia el material original del grupo docente en línea (48,28%). Este hecho revela que las plataformas virtuales de aprendizaje trabajan con contenido original y, también, la cantidad de materiales procedentes de profesores disponibles para los alumnos. Este contenido didáctico se adapta de manera específica a los intereses y a las necesidades de los aprendientes, y por esta razón lo valoran de manera positiva. Finalmente, el conjunto de alumnos virtuales considera de forma similar los recursos en la Web (27,59%) que el manual de ELE (24,14%) para el aprendizaje léxico.

Avanzando en la interpretación de los datos, en el apartado de la encuesta sobre la competencia cultural el PALC se define de la siguiente manera:

- Los aprendientes tienen interés en la competencia cultural y esto se demuestra en el nivel de frecuencia con el que trabajan los contenidos culturales. Tiene una media total = 3,76, y está apoyada por el valor de la moda en 4. Además, la desviación típica en 0,79 desvela que es la respuesta más homogénea del grupo.

Conforme a los datos de las estrategias de selección del componente cultural el alumnado de ELE en línea organiza la cultura en función de:

- Los referentes culturales de la nueva cultura (con una media total = 3,83), que en algunos casos puede sustituir algunos referentes de la cultura propia del alumnado. El grupo tiene en cuenta los referentes culturales de la L2 como la gastronomía, la historia, la política, la literatura, el cine, etc. Cada uno de estos patrones culturales pueden estar en situación de adaptación en la rutina del alumnado y producir dos situaciones: transculturalismo o interculturalismo. En el

primer caso, la cultura nueva sustituye poco a poco referentes culturales de la otra. Y, en el segundo caso, las dos culturas se respetan y hay una interacción entre las dos.

- La organización de la cultura en contacto o en función de los medios culturales de la L2 (televisión, radio, redes sociales) tiene una media total = 3,34 y encuentra una moda en valor 4. Estos datos revelan que los alumnos obtienen información cultural de la lengua española en los medios de comunicación. Este hecho puede provocar en algún momento la aparición del estereotipo negativo y que el alumnado asimile solamente esta información cultural en vez de otra de mejor calidad para su aprendizaje.
- El grupo sigue los saberes culturales representados en el manual de ELE con menor tendencia ya que prefieren encontrar el contenido cultural a partir de otras vías. Esta variable tiene una media total = 2,97, y un valor de moda en 3. El manual de ELE tiende a ser el menos seleccionado como estrategia por presentar los saberes culturales «indexados» según los documentos de referencia (MCER y PCIC) que pueden no coincidir con los intereses de los estudiantes de ELE.

Los resultados en referencia a las estrategias de adquisición para el componente cultural nos muestran un alumnado interesado en el intercambio y la interacción entre culturas, con una tendencia a contextualizar y responder preguntar según el conocimiento del mundo o de la L2.

- El grupo señala que contextualizar situaciones culturales (una media total = 4,00 con valor de moda en 4) es la estrategia más frecuente y eficaz en su aprendizaje. El alumnado prefiere como estrategia social y comunicativa la cultura en contexto. Por otro lado, preguntarse sobre el conocimiento de la cultura L2 presenta una media total = 3,72 y demuestra como el grupo aprende la cultura a través de la cantidad de información que tienen sobre la L2. Sin embargo, el hecho que la media total = 3,59 del grupo señalen la comparación

Tabla N° 45. Representación estadística de los datos: perfil del alumnado de ELE en línea (III).

	FRECUENCIA			ESTRATEGIAS ORGANIZACIÓN			ESTRATEGIAS ADQUISICIÓN			RELACIÓN LENGUA	TÉCNICAS ESPECÍFICAS			SATISFACCIÓN TRATAMIENTO
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>MO</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>MO</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>MO</i>	%	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>MO</i>	%
VALORES	<i>3,76</i>	<i>0,79</i>	<i>4</i>	<i>2,97</i>	<i>0,91</i>	<i>3</i>	<i>4,00</i>	<i>0,80</i>	<i>4</i>	<i>50,00%</i>	<i>3,55</i>	<i>0,74</i>	<i>4</i>	<i>51,72%</i>
				<i>3,83</i>	<i>1,07</i>	<i>5</i>	<i>3,72</i>	<i>0,59</i>	<i>4</i>	<i>43,33%</i>	<i>3,83</i>	<i>1,20</i>	<i>5</i>	<i>31,03%</i>
				<i>3,34</i>	<i>1,32</i>	<i>4</i>	<i>2,59</i>	<i>1,02</i>	<i>2</i>	<i>3,33%</i>	<i>3,17</i>	<i>0,80</i>	<i>3</i>	<i>17,24%</i>
							<i>3,59</i>	<i>0,95</i>	<i>4</i>	<i>3,33%</i>	<i>3,10</i>	<i>1,14</i>	<i>2</i>	
										<i>0,00%</i>				

entre culturas como la tercera estrategia de aprendizaje cultural demuestra gran parte del alumnado interesado en interactuar (en igualdad) con la cultura L1 y L2.

- La estrategia de relacionar las normas y las tradiciones sociales L1 y L2 tiene una media total = 2,59 y presenta una desviación típica de 1,02. Estos datos desvelan que los estudiantes de la muestra no usan frecuentemente la relación de las normas y tradiciones de su cultura con la nueva. Esto quiere decir que hay parte de la muestra que no tiene interés en vincular ambas culturas, en cuanto a normas y tradiciones, sino que el foco está en la L2.

La relación que desarrollan los alumnos de la cultura hacia otros aspectos de la lengua revela dos grupos. Por un lado, la mitad de la muestra asocia la cultura con el léxico, es decir, la relación o carga cultural que puede existir con las expresiones idiomáticas, refranes, dichos, etc. Por otro lado, el 43,33% no lo relaciona con ningún aspecto de la lengua, como si la cultura fuera una competencia única o de difícil asociación con otro aspecto que no sea el léxico.

Conforme a los datos correspondientes a las técnicas específicas de aprendizaje del componente cultural se define un alumnado con preferencia a las actividades audiovisuales, donde la publicidad, el cine o la televisión tienen una presencia relevante. Y, por otro lado, el análisis y comprensión de los estereotipos culturales para estar más cerca de la realidad de la nueva cultura y evitar malentendidos o estereotipos negativos. En detalle, los resultados forman la siguiente lista de técnicas ordenada por la media total:

- Análisis y comprensión de estereotipos culturales tiene una media total = 3,83 y un valor de la moda en 5.
- Actividades audiovisuales presenta una media total = 3,55, con una moda en 4. La desviación típica de esta variable es de 0,74, la menos desviada de las cuatro variables y por tanto menos homogénea en respuesta.
- Debates sobre temas culturales tiene una media total = 3,17, y se apoya en un valor de moda en 3. El grupo tiende en un punto menos a los anteriores, aunque los debates son una técnica que ocasionalmente se señala como eficaz para la muestra de estudiantes.
- Proyectos por tareas culturales presenta una media total = 3,10 pero la moda es la más baja con un valor en 2. En este caso, los alumnos prefieren trabajar con actividades que no conlleven trabajo fuera de las sesiones o carga de trabajo adicional.

Finalmente, en cuanto al tratamiento de la cultura en diferentes entornos, el PALC revela una valoración positiva hacia el material original del grupo docente en línea (51,72%). Este hecho coincide con el tratamiento del léxico en los diferentes entornos, donde se confirma que el alumno en línea trabaja con material personal del docente por diferentes razones: adaptabilidad, flexibilidad, comodidad, precio, etc. En otro sentido, el conjunto de alumnos virtuales considera más los recursos en la Web (31,03%) que el manual de ELE (17,24%) para el aprendizaje cultural que en léxico. Estos datos muestran que los alumnos buscan más información en Internet cuando se trata de la cultura que del léxico.

Según la interpretación de los datos anteriores el *Perfil de estrategias de aprendizaje léxico- cultural del alumnado de ELE en línea (PALC)* se puede formar la siguiente forma:

- La competencia léxica es más frecuente que la competencia cultural, y por tanto la desviación típica es mayor cuando se trata del componente cultural con un 0,79. Además según los datos del Perfil del alumno de ELE en línea se confirma que la competencia más importante para el grupo de la investigación es el léxico. Por tanto, los estudiantes de español cuando estudian en una plataforma virtual tienden a mejorar o ampliar sus conocimientos léxicos más que otros aspectos de la lengua.
- La estrategia de organización para el léxico se fundamenta especialmente por campos semánticos. En gran medida los campos semánticos ayudan en el aprendizaje léxico por las diferentes relaciones semánticas que pueden presentar un conjunto léxico. Como, por ejemplo, la sinonimia o la antonimia. Por esta razón, la estrategia de adquisición de vocabulario más frecuente del grupo se fundamenta en los sinónimos y los antónimos. Junto con las tarjetas de vocabulario que permiten la asociación de palabra e imagen o inferencia del término a partir de la imagen.
- Las técnicas léxicas de aprendizaje muestran un estilo de aprendizaje visual que valora las simulaciones de situaciones reales, aunque esté trabajando en una plataforma virtual. Este hecho muestra que la virtualidad acerca la realidad y se consigue mediante la simulación de rol o el uso de imágenes con o sin vídeos. La muestra de esta investigación revela un alto nivel de aprendizaje audiovisual tanto para el léxico como para la cultura.

En lo referente al tratamiento del léxico y la cultura en el material procedente de los docentes, el alumnado considera que su tratamiento es más adecuado en el contenido del profesorado que en otros espacios. Estos materiales se adaptan a sus necesidades e intereses y esto es una de las características de las plataformas virtuales de aprendizaje. Cabe resaltar que la valoración positiva en los recursos Web es mayor en el aspecto de la cultura que en el léxico. Este dato muestra que los estudiantes consultan o adquieren más contenido cultural que léxico.

En cuanto al componente cultural se encuentra un alumnado preocupado por los referentes culturales de la L2, que toma como principal estrategia de aprendizaje la contextualización de las situaciones culturales en el aula. Como en el caso del léxico, los alumnos tienen un estilo de aprendizaje audiovisual y encuentran eficaces aquellas actividades con contenido cultural donde aparecen los medios de comunicación (televisión, publicidad, cine, etc.). Finalmente, el interés por los referentes culturales y los medios de comunicación dan como resultado un alumnado enfocado en el análisis y en la comprensión de los estereotipos culturales.

Después del perfil del alumnado de ELE virtual, esta investigación define el PALC del docente de ELE en línea en los mismos términos que la muestra de los aprendientes. Por una parte, *el Perfil sociodemográfico* de los profesores, cuya muestra total es de 53 participantes. Conforme a los datos que se presenta en la siguiente tabla se interpreta que el grupo docente que imparte clase de español como lengua extranjera en plataformas virtuales procede mayoritariamente de España (84,91%) pero también hay una importante presencia de profesores de Latinoamérica. En esta investigación participaron de Colombia, México y Venezuela. En otro sentido, este conjunto docente tiene una edad media de 34,53, que indica que son profesionales adultos en un contexto de enseñanza de segundas lenguas en crecimiento. Y, esto está apoyado en los años de experiencia media en 6,57 de los profesores de este estudio. La enseñanza de ELE virtual aumenta su experiencia con el paso de los años ya que confían un gran número de docentes como el entorno ideal de enseñanza-aprendizaje.

Los docentes que están inscritos en las plataformas virtuales de aprendizaje presentan un nivel de formación universitaria (77,36%), y el campo de profesión al que pertenecen es al de la educación (62,26%). Aunque luego se puede observar que hay profesores de ELE virtual cuya profesión o estudio es Periodismo, Derecho, Ventas, Medios de comunicación o Psicología. Además, el nivel tecnológico de los profesores divide la muestra en dos grupos: el 41,51% con un nivel medio, y el 58,49% con un nivel

alto. La competencia TIC es un factor importante para la formación del profesor de ELE en línea, pero se observa que el nivel tecnológico es algo mayor en los aprendientes que en los docentes.

En cuanto al estilo de enseñanza-aprendizaje los profesores muestran un interés proporcionado en los tres estímulos: visual, auditivo y escrito. Para el conjunto docente es importante enseñar en igualdad los tres estímulos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje léxico-cultural. En detalle, el estímulo auditivo tiene una media total= 4,42. El estímulo visual presenta una media total= 4,19 y el estímulo escrito una media total= 4,04. Conforme a estos datos, el estilo de enseñanza-aprendizaje de los docentes de ELE virtual es principalmente auditivo, ya que la desviación típica se encuentra en 0,75 y por tanto es la respuesta más homogénea del grupo. Este puede ser por la propia naturaleza de las plataformas virtuales de aprendizaje que se fundamentan en la oralidad, y en la imagen. Por esta razón el segundo estímulo es el visual y demuestra un estilo de aprendizaje audiovisual más que escrito.

Por otra parte, el *perfil de estrategias de aprendizaje léxico cultural (PALC) de los docentes de ELE en línea* se muestra en datos en la siguiente tabla y a continuación se interpretan para definir el perfil PALC docente. El léxico es una competencia frecuente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los docentes. La frecuencia del léxico tiene una media total= 3,75 y está apoyado en el valor de moda de 4. La cultura presenta menor frecuencia con una media total= 3,32 y una desviación típica mayor que la competencia léxica en 0,87. Comparando los datos, los profesores trabajan con mayor frecuencia los contenidos léxicos que los culturales en la enseñanza-aprendizaje virtual.

Tabla N° 46. Representación estadística de los datos: perfil del profesorado de ELE en línea (I).

	EDAD	NACIONALIDAD	SEXO	FORMACIÓN	CAMPO DE PROFESIÓN/ESTUDIO	AÑOS DE EXPERIENCIA	NIVEL TIC	ESTILO DE APRENDIZAJE		
	<i>M</i>	%	%	%	%	<i>M</i>	%	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>MO</i>
VALORES		84,91%	64,15%	77,36%	62,26%	6,57	58,49%	4,19	1,04	5
	34,53	5,66%	35,85%	22,64%	11,32%		41,51%	4,42	0,75	5
		5,66%			7,55%			4,04	1,00	5
		3,77%			7,55%					
					5,66%					
				5,66%						

La estrategia de organización del léxico del grupo docente se fundamenta en las palabras en su contexto (media total= 4,23) Para los profesores las unidades léxicas pueden tener varios significados en función del contexto, y los alumnos pueden inferir el significado de las palabras a partir del entorno y/o las expresiones que lo rodean. Este dato nos desvela que para los docentes las palabras según el contexto son la estrategia de organización fundamentalmente efectiva para el aprendizaje léxico de ELE en línea.

El conjunto de docentes enseña léxico a partir de tarjetas de vocabulario, el uso de sinónimos y antónimos, y la explicación o descripción mediante dibujos. Estas técnicas de enseñanza-aprendizaje están ligadas a la estrategia de organización de palabras en contexto que determinan la presencia de la sinonimia y la antonimia para comprender las unidades desconocidas. También, las tarjetas de vocabulario para trabajar la morfología o definiciones donde se relacione imagen – palabra. Y, finalmente, la descripción de ciertas unidades léxicas o del uso a partir de dibujos.

- Las tarjetas de vocabulario tienen una media total = 4,21 y un valor de la moda en 5.
- La sinonimia y la antonimia presenta una media total = 4,13 y un valor de la moda en 4.
- La descripción mediante dibujos tiene una media total = 3,96 y un valor de la moda en 4.

Los docentes relacionan la competencia léxica con la fonética (39,24%) y la morfología (32,91%) donde demuestran la atención en el aprendizaje de los sonidos y la pronunciación; junto con el enriquecimiento léxico de los aprendientes mediante la clasificación y formación de palabras. Y, el componente cultural lo relacionan mayoritariamente con el léxico (65,63%). Este dato indica la correspondencia entre el léxico y la cultura para el conjunto docente con la presencia de unidades léxicas con carga cultural (*lexicultura*, término acuñado a Galisson, 1991) como algunos refranes o expresiones (ej.: *torear a alguien*) que implican asociaciones cognitivas, sociales y culturales para su comprensión.

Las técnicas específicas de enseñanza-aprendizaje para el léxico que los profesores señalan frecuentemente son las siguientes:

- Las simulaciones de situaciones reales o rol, que tienen una media total= 4,30 y un valor de la moda en 5.
- El uso de imágenes, que presentan una media total= 4,19 y un valor de la moda en 5.

- La aplicación de juegos, que tienen una media total= 3,75 y un valor de la moda en 5.

El conjunto de docentes prefiere dar oportunidades al alumnado para intercambiar y comprender información léxica mediante las simulaciones de situaciones reales. Estas actividades presentan el vocabulario en situaciones concretas con el objetivo de mejorar la comunicación y la comprensión de los estudiantes. En relación con esta técnica se encuentra el uso de imágenes que apoya la idea del aprendizaje audiovisual en la enseñanza actual de segundas lenguas. Finalmente, la presencia de ludificación o aprendizaje basado en juegos manifiesta el desarrollo del pensamiento crítico y la resolución de problemas mediante simulaciones (juegos) que se relacionan con las experiencias de los alumnos.

En cuanto a la preferencia del tratamiento del vocabulario y la cultura se revela claramente dos grupos de profesores virtuales de ELE. Por un lado, aquellos que consideran que es mejor en los materiales que crean personalmente con contenido didáctico digital personalizable. Por otro lado, otros que valoran que el aspecto léxico y cultural se trata bien en el manual de ELE. La docencia de ELE en línea se define por la incorporación de la tecnología y la digitalización en los materiales didácticos, pero también convive con la tradición de los documentos de referencia para las segundas lenguas.

Los profesores cuando organizan el contenido cultural que quieren enseñar al alumnado escogen la cultura en función de los referentes culturales de la segunda lengua, con una media total= 3,79, y apoyado en el valor de la moda en 5. Esto quiere decir que los profesores presentan un tratamiento de los aspectos culturales según la realidad cultural, los conocimientos enciclopédicos, experienciales y universales en forma de referentes culturales. Es interesante analizar que los docentes tiendan en menor medida que los alumnos a organizar la cultura en contacto con los medios culturales o de comunicación de la L2(media total= 3,43 y un valor de moda en 3).

Tabla N° 47. Representación estadística de los datos: perfil del profesorado de ELE en línea (II).

	FRECUENCIA			ESTRATEGIAS ORGANIZACIÓN			ESTRATEGIAS ADQUISICIÓN			RELACIÓN LENGUA	TÉCNICAS ESPECÍFICAS			SATISFACCIÓN TRATAMIENTO
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>MO</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>MO</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>MO</i>	%	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>MO</i>	%
VALORES	3,75	0,81	4	3,08	0,90	3	4,21	0,93	5	39,24%	2,77	0,91	2	48,28%
				4,17	0,83	5	2,72	0,79	3	32,91%	3,51	0,95	3	39,62%
				4,23	0,87	5	4,13	0,83	4	16,46%	3,75	1,14	5	13,21%
							3,45	0,91	3	11,39%	4,30	0,70	5	
							3,96	0,92	4		4,19	0,79	4	
										3,58	0,89	4		

	FRECUENCIA			ESTRATEGIAS ORGANIZACIÓN			ESTRATEGIAS ADQUISICIÓN			RELACIÓN LENGUA	TÉCNICAS ESPECÍFICAS			SATISFACCIÓN TRATAMIENTO
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>MO</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>MO</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>MO</i>	%	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>MO</i>	%
VALORES	3,32	0,87	4	3,51	0,95	4	4,32	0,83	5	65,63%	3,51	0,58	3	45,28%
				3,79	1,06	5	3,94	0,69	4	17,19%	3,66	1,07	4	41,51%
				3,43	0,89	3	3,38	0,84	4	17,19%	3,72	0,84	4	13,21%
							3,92	0,83	4		3,85	1,05	5	

Este hecho puede ser por el peligro del estereotipo negativo y prototipos culturales que aparecen en los medios de comunicación. Los profesores prefieren seleccionar la cultura en función de los referentes culturales y adaptarlos al alumnado virtual.

Las estrategias de adquisición del componente cultural muestran un perfil docente similar a las estrategias léxicas, donde la base está en contextualizar los términos para ayudar en su comprensión. En el caso de la cultura ocurre un hecho semejante, el conjunto docente señala frecuentemente la aplicación de situaciones culturales en contexto con una media total= 4,32, apoyado en el valor de la moda en 5. La muestra tiende a contextualizar para ofrecer situaciones concretas culturales y dar oportunidades de iniciación, comprensión y profundización del componente cultural. En esta línea, los profesores incorporan como estrategia las preguntas sobre el conocimiento de la cultura de la L2 (media total= 3,94 y valor de la moda en 4), y así evaluar el conocimiento enciclopédico y universal del alumnado.

En cuanto a las técnicas específicas de enseñanza-aprendizaje para la cultura demuestran las tácticas y habilidades de adquisición que los docentes atienden durante el aprendizaje: apertura, desarrollo y consolidación cultural. Para conseguir este proceso integran los proyectos por tareas con una media total= 3,85, apoyado en el valor de la moda en 5. Además, las actividades como los debates que presentan una media total= 3,72 y un valor de la moda en 4. Las ventajas de trabajar por tareas o proyectos la cultura se encuentran en el desarrollo de una comunicación auténtica, la integración del trabajo multidisciplinar, la aplicación de las tecnologías y el desarrollo de las destrezas sociales, cognitivas y afectivas. En conclusión, los docentes tratan la cultura como un aspecto de la lengua que necesita estar contextualizada, realizar intercambios entre culturas, y afianzar los conocimientos culturales desarrollando todas las competencias y destrezas (sociales y cognitivas) de los aprendientes.

En resumen, los resultados del análisis cuantitativo representan el perfil del alumnado a nivel sociodemográfico, motivacional y PALC; y el perfil del docente a nivel sociodemográfico y PALC. La interpretación de los datos muestra las diferencias y semejanzas entre ambos perfiles que son analizados en el apartado siguiente. El entorno virtual es un espacio de encuentro formativo y laboral, que aporta un aprendizaje con variantes a la modalidad presencial.

En cuanto al léxico se observa que se ordena por campos semánticos (alumnos) y según las palabras en contexto (docentes). Las estrategias de adquisición léxica definen una enseñanza visual, comunicativa y contextualizada. En lo referente a la cultura, se

selecciona según los referentes culturales y las técnicas de enseñanza-aprendizaje se fundamentan en la contextualización y simulación de situaciones comunicativas que construyen un aprendizaje cultural significativo para el alumnado.

En definitiva, se presenta atención al contexto por el uso de la tecnología y se trabaja con ejemplos reales para desarrollar aprendizaje real y duradero. El léxico y la cultura son dos aspectos de la lengua importantes para los aprendientes y los docentes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera en la modalidad en línea. A continuación, se realiza un análisis comparativo de los datos para establecer una correlación entre las diferencias y similitudes que existan en los resultados de las muestras.

5.8. Análisis comparativo

En este apartado de la investigación se presenta un análisis comparativo de los datos anteriormente expuestos en gráficos y tablas estadísticas. Los resultados de las muestras de los aprendientes y los docentes de ELE en línea sobre las estrategias de aprendizaje en las competencias léxico-cultural se estudian desde un enfoque comparativo para comprobar las diferencias y las semejanzas entre ambos agentes educativos.

A continuación, los datos se presentan en gráficos donde aparecen los resultados del análisis comparativo de ambas muestras. En cada uno de los diagramas se representa en forma de líneas, las preferencias y tendencias que dan como resultado contrastar los datos.

5.8.1. Análisis comparativo de los datos

El primer apartado que se analiza es el correspondiente al estilo de aprendizaje donde la parte izquierda del gráfico pertenece al alumnado y la parte de la derecha a los docentes. Por un lado, el estímulo auditivo (color naranja) sobresale por encima de los demás estímulos, pero los aprendientes muestran mayor tendencia hacia lo auditivo que los docentes. Los profesores representan un estilo de aprendizaje en armonía con los tres estímulos, donde hay predisposición hacia el auditivo, el visual y el escrito. Por otro lado, los estudiantes reflejan menos estabilidad y esto se refleja en la definición de su aprendizaje en un estilo audiovisual que se aleja del estímulo escrito.

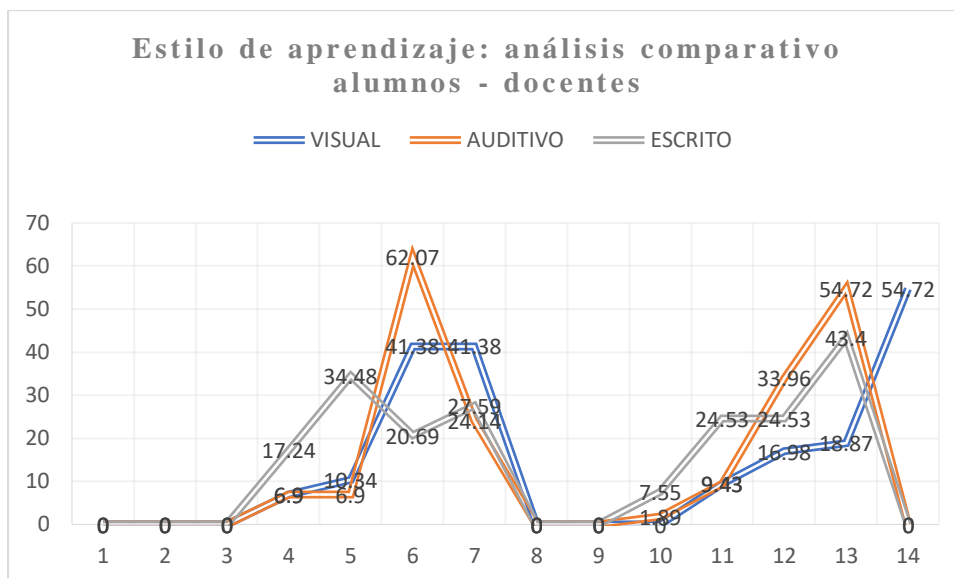


Gráfico N° 112. Gráfico comparativo del estilo de aprendizaje de docentes y alumnos de ELE en línea según los estímulos.

Los datos muestran que los alumnos y los docentes coinciden en la importancia del estímulo auditivo y visual. La enseñanza actual convive en una alfabetización visual donde el poder de la imagen es muy importante en la adquisición de conocimientos, como también lo es el estímulo auditivo. De esta manera, el alumnado de ELE en línea se define como un perfil audiovisual que aprende con más eficacia con estos estímulos que con el escrito. A diferencia de los docentes que describen un perfil y un estilo de aprendizaje en el que se comprometen todos los estímulos por igual.

En cuanto al nivel de frecuencia de la competencia léxica y del componente cultural se desvela en el gráfico que para ambos agentes educativos el léxico es un aspecto importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE en línea. Sin embargo, los alumnos (columna derecha) valoran con mayor preferencia el componente cultural que el conjunto docente. Es decir, el nivel de frecuencia y por tanto de presencia en el aprendizaje es superior en los aprendientes que en los docentes. Estos datos pueden ser el reflejo de la relación inseparable entre léxico y cultura para los estudiantes, mientras que los docentes valoran la enseñanza del componente cultural en el aprendizaje de ELE, pero de forma ocasional en clase en línea.

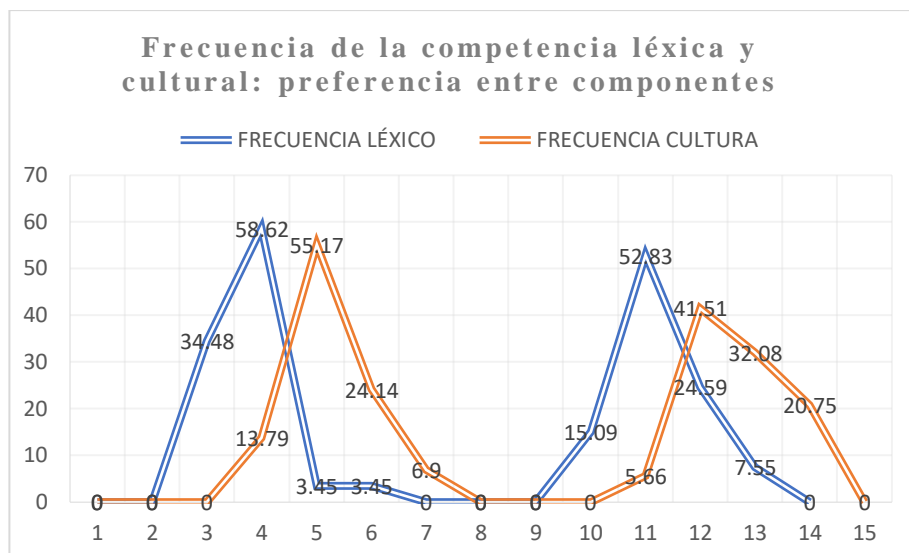


Gráfico N° 113. Gráfico comparativo del nivel de preferencia entre el léxico y la cultura en el aprendizaje virtual de ELE.

A continuación, se analizan los datos correspondientes al nivel de satisfacción en el tratamiento del aspecto tanto del vocabulario como de la cultura en los diferentes entornos: manual de ELE, materiales originales del docente y recursos Web. Los resultados confirman que para ambos agentes educativos los materiales procedentes de los docentes de ELE se tratan correctamente los aspectos referentes al léxico y a la cultura.

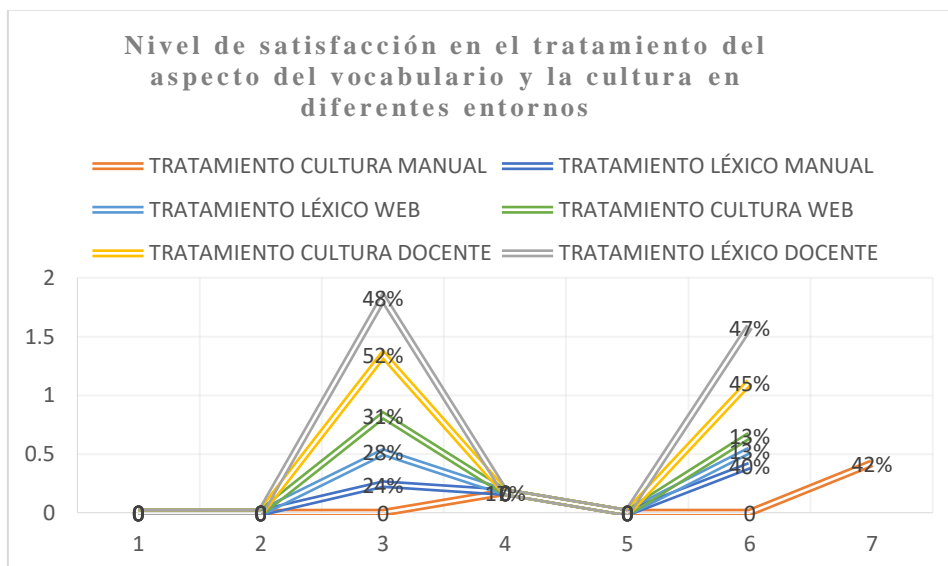


Gráfico N° 114. Gráfico comparativo del nivel de satisfacción en el tratamiento del léxico y la cultura en diferentes entornos para el aprendizaje de ELE en línea.

Este resultado puede justificarse por la personalización que permite la creación de materiales didácticos dirigidos únicamente a un alumnado específico y no universal. La enseñanza en línea se caracteriza por responder a las necesidades específicas de los estudiantes y por brindar mayor flexibilidad que la modalidad presencial. En este sentido,

los profesores crean contenido especializado que atiende a este perfil de alumnado en línea, que valora positivamente sus materiales antes que los de un manual de ELE. Sin embargo, los docentes (parte derecha del gráfico) demuestran que el manual de ELE es complemento de referencia o guía didáctica para sus materiales digitales. Finalmente, el conjunto de aprendientes valora en mayor medida los recursos de la Web que tratan el léxico y la cultura, puesto que consultan y trabajan de manera autónoma con este tipo de medios electrónicos.

En cuanto a los datos sobre las estrategias de organización del léxico, el gráfico refleja claramente diferencias entre ambas muestras, pero también semejanzas en la variable con menor frecuencia que corresponde a organizar el vocabulario siguiendo el manual de ELE. Por un lado, los aprendientes (columna derecha) según los datos confirman que organizan el léxico por campos semánticos, donde la clasificación por familias de palabras es la manera más eficaz para el alumnado de ELE en línea.

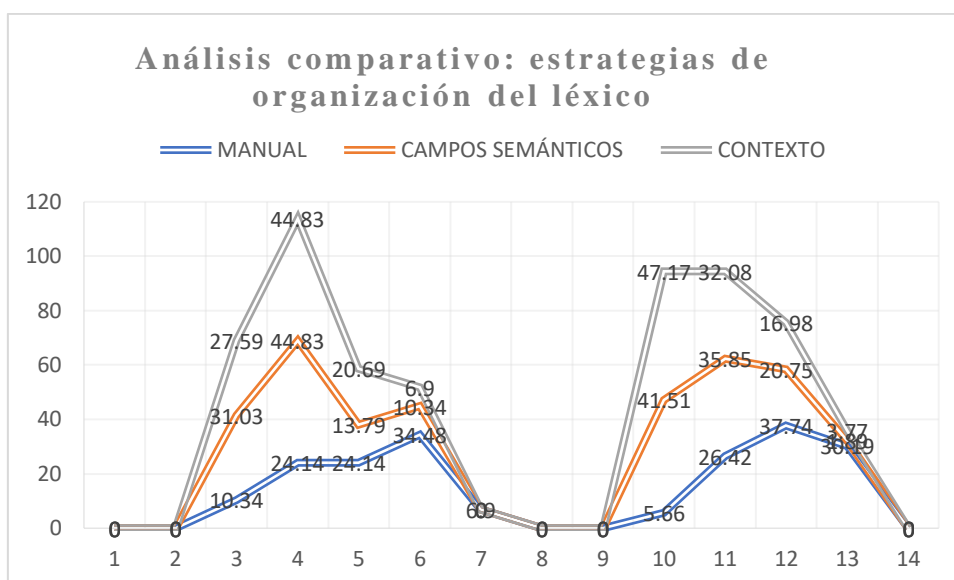


Gráfico N° 115. Gráfico comparativo de las estrategias de organización del léxico entre docentes y alumnos.

Por otro lado, los profesores revelan que organizan las palabras en su contexto, y atienden a las diferencias de significado y significante de las unidades léxicas según el contexto en el que aparezcan. En resumen, los aprendientes relacionan las palabras por los rasgos semánticos en grupos de palabras y los docentes organizan el léxico en función del contexto, donde se crean relaciones entre significante y significado (sinonimia, antonimia, polisemia, etc.).

En relación con los datos anteriores, las estrategias de adquisición léxica muestran que la sinonimia y la antonimia junto con las tarjetas de vocabulario son las tácticas de

aprendizaje más frecuentes para ambos agentes educativos. Aunque en cada grupo los datos son diferentes. Los docentes (columna izquierda) claramente tienden a la aplicación de las tarjetas de vocabulario, donde se puede apoyar el léxico a la imagen. Y, el uso de sinónimos y antónimos que apoya el aprendizaje de las palabras en su contexto. Pero a diferencia de los alumnos (en su mayoría de nivel B1), los profesores indican la traducción de la unidad léxica como última opción en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los alumnos muestran una tendencia mayor en la aplicación del lenguaje no verbal, es decir, el uso de los gestos para inferir o comprender ciertos aspectos del léxico. Frente a los profesores que valoran en mayor medida dibujar o plantear actividades donde los dibujos sean orientativos en la adquisición del vocabulario. Estos datos plantean que los alumnos en línea prefieren el uso de los gestos para deducir, definir o explicar expresiones o términos léxicos porque de esta manera está en contacto con la realidad del nativo y combinar dos lenguajes: verbal y no verbal.

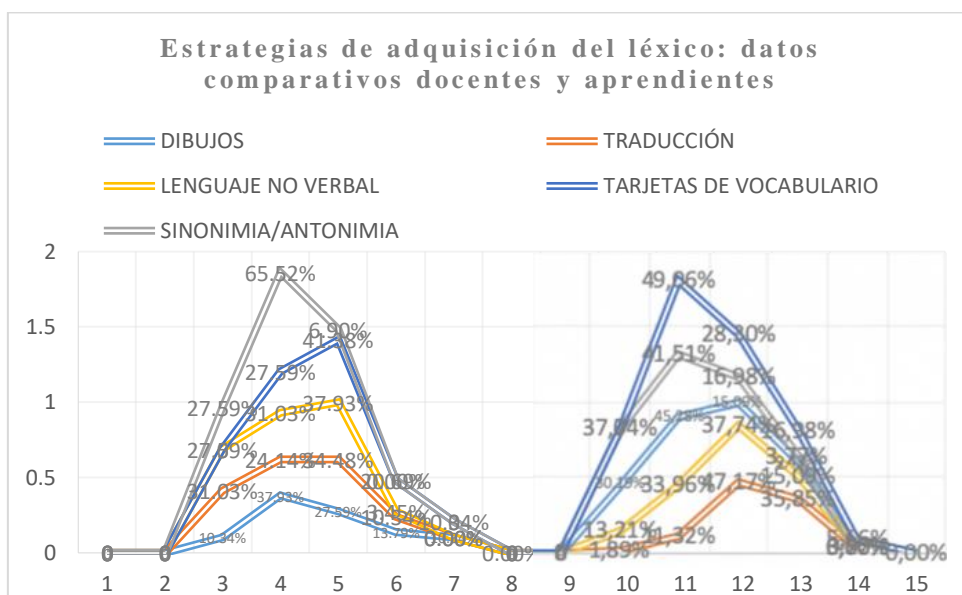


Gráfico N° 116. Gráfico comparativo de las estrategias de adquisición del léxico entre docentes y alumnos.

En cambio, los profesores para describir conceptos sin recurrir a la traducción observan un alto rendimiento en el uso de los dibujos, por las oportunidades de aprendizaje que ofrecen y el desarrollo del pensamiento creativo. Presentan así actividades guiadas con la aplicación del dibujo en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas.

El último apartado referente a la competencia léxica corresponde a las técnicas específicas de adquisición para el vocabulario. Como en los datos anteriormente

analizados se observa una armonía en las estrategias que aplican la muestra docente, mientras que los aprendientes manifiestan más homogeneidad o una tendencia que sobresale frente a las restantes. En este caso los alumnos (columna derecha) tienden especialmente a las técnicas en contacto con la realidad y con estímulos audiovisuales, como son la simulación de situaciones reales o roles, el uso de vídeos y la relación con imágenes. Por esta razón se alejan de los ejercicios tradicionales ya que su naturaleza fundamentada en la repetición escrita no es frecuente en los aprendientes en línea.

Sin embargo, el conjunto docente se define por aplicar en gran medida las simulaciones de roles como los estudiantes, pero tienden más al uso de imágenes y juegos que a los vídeos o exposiciones orales. Los profesores de ELE en línea valoran positivamente la inclusión de los juegos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico, que conlleva elementos complementarios como son las imágenes o los vídeos. Pero es interesante en este caso resaltar que los docentes tienden en mayor medida a la aplicación del juego que los estudiantes en línea.

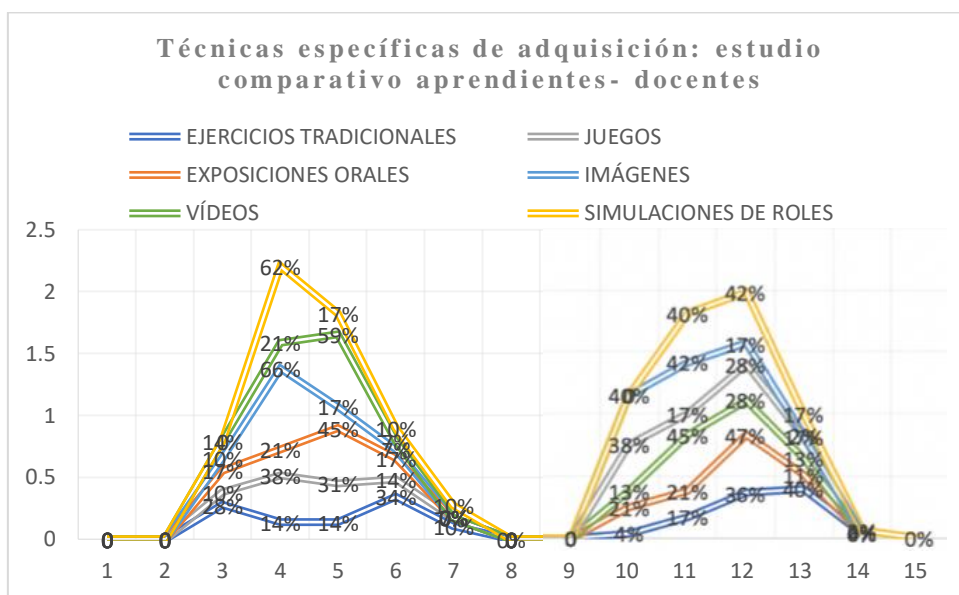


Gráfico N° 117. Gráfico comparativo de las técnicas de adquisición del léxico entre docentes y alumnos.

En líneas generales los profesores muestran unas técnicas fundamentadas en el aprendizaje audiovisual, que atiende a un enfoque orientado a la acción con simulación de roles, juegos e incluso tienen cabida (aunque ocasionalmente) los ejercicios tradicionales.

Las estrategias de selección del componente cultural muestran que tanto profesores como alumnos organizan la cultura en función de los referentes culturales. Los referentes culturales se convierten en conocimientos orientativos durante la construcción

de la identidad intercultural del alumnado, por esta razón complementan esta estrategia en contacto con los medios culturales de comunicación: televisión, radio, redes sociales, cine, publicidad. Es decir, aquella información cultural procedente del ámbito de la comunicación con la que está en contacto el individuo y al adquirirla consciente o inconscientemente comprende la cultura de la L2.

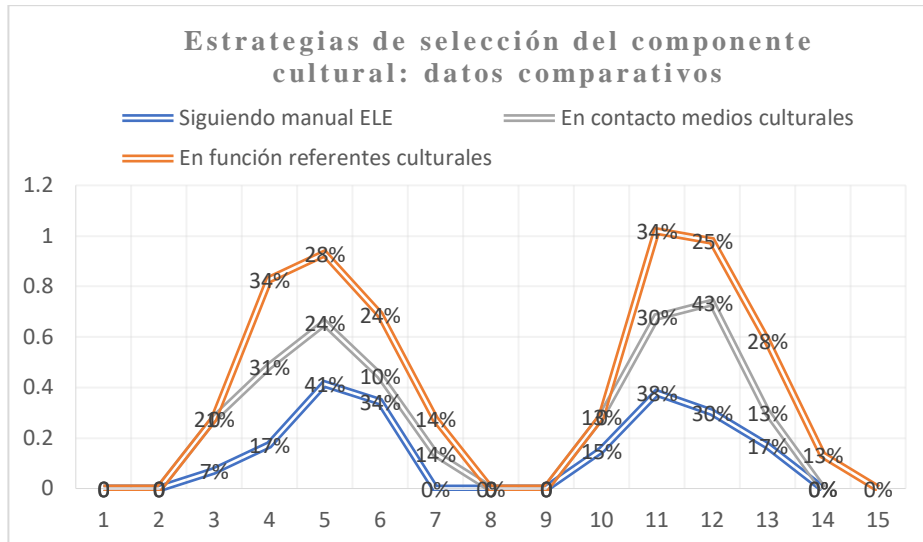


Gráfico N° 118. Gráfico comparativo de estrategias de selección para el componente cultural entre docentes y alumnos.

Estos resultados plantean dos hipótesis que pueden explicar las estrategias de selección del componente cultural. Por una parte, la sustitución de los referentes culturales en menor o mayor medida. Por otra parte, la adquisición de aspectos culturales a partir del contacto directo de medios.

En lo referente a las estrategias de aprendizaje del componente cultural revelan que el tratamiento de la cultura para ambas muestras se fundamenta en la contextualización y evaluación de intercambio de conocimientos de la cultura L1 y L2.

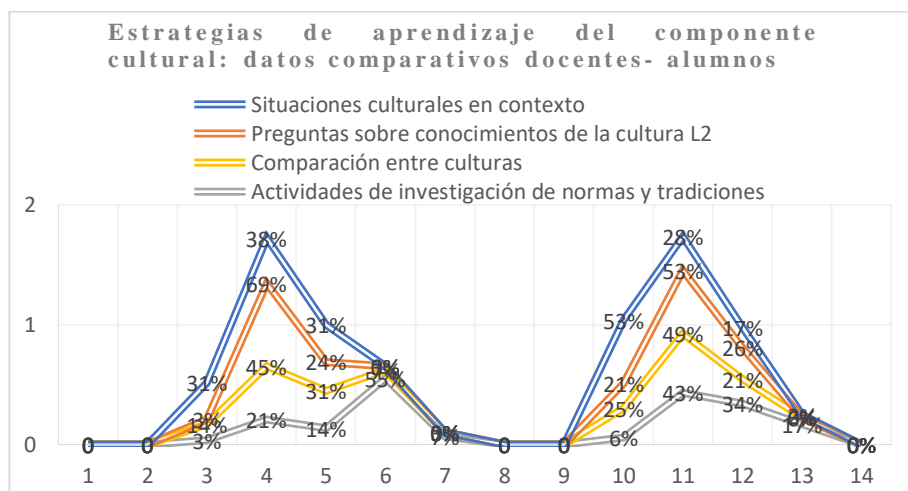


Gráfico N° 119. Gráfico comparativo de estrategias de adquisición para el componente cultural entre docentes y alumnos.

De esta forma tanto los aprendientes como los docentes valoran en mayor medida las situaciones culturales en contexto donde se brindan más oportunidades de aprendizaje que en las actividades de investigación. Este resultado demuestra la importancia de contextualizar tanto en la competencia léxica como en la cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE en línea. También es interesante la estrategia de las preguntas sobre conocimientos culturales de la L2, que define el estilo de aprendizaje fundamentado en la inferencia de la información conocida y el nivel de «Cultura con mayúsculas» (cultura legitimada), «cultura con minúsculas» (cultura a secas) o «kultura con k» (cultura enciclopédica) (Miquel y Sans, 1992).

En cuanto a los datos comparativos referentes a las técnicas específicas de adquisición del componente cultural reflejan resultados diferentes entre los agentes educativos. Por una parte, los aprendientes por el nivel de la lengua que presentan (A2-B1) juzgan negativamente o desconfían los debates y el aprendizaje por proyectos o tareas. Estas técnicas conllevan una implicación total del alumnado tanto en clase como fuera de ella, ya que es necesario trabajar con actividades realizadas antes de las sesiones. Como consecuencia, los estudiantes frecuentemente señalan las tareas que analizan los estereotipos culturales y también, las actividades con lenguaje visual (donde están presentes los medios de comunicación, el cine, la publicidad, etc.).

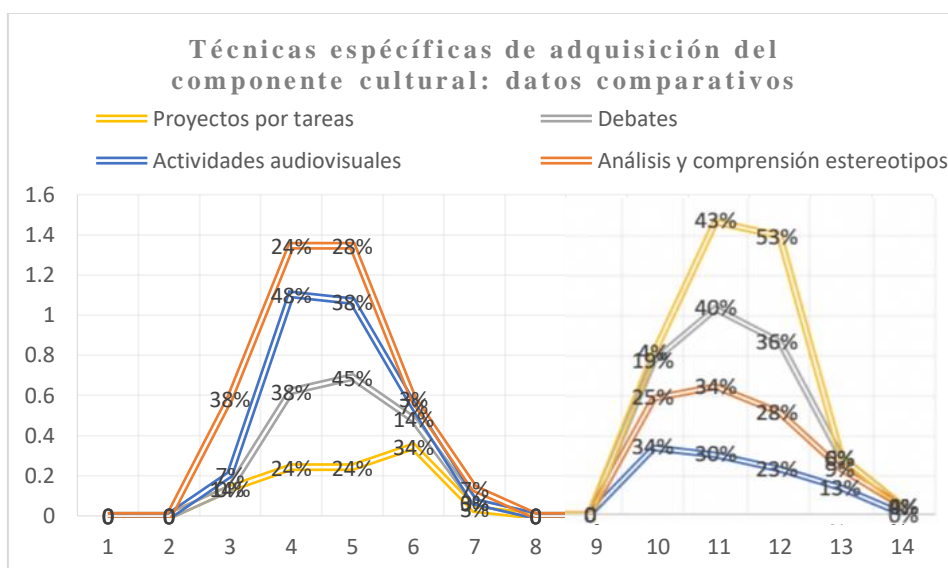


Gráfico N° 120. Gráfico comparativo de técnicas específicas de adquisición para el componente cultural entre docentes y alumnos.

Por otra parte, los docentes muestran una preferencia hacia el aprendizaje por proyectos o tareas. Este resultado revela que el docente sitúa a los estudiantes en el centro del aprendizaje mediante el trabajo por proyectos que se fundamenta en la colaboración, la creatividad y la transversalidad. El aprendizaje basado en proyectos o tareas se adapta

al contexto en línea porque define tareas, roles y tiempos; además promueve la búsqueda de información y su puesta en común en forma de debate. En este sentido tienen cabida las actividades de análisis de estereotipos o las de contenido audiovisual. Finalmente es un modelo de enseñanza que admite diferentes tipos de evaluación y autoevaluación en la formación virtual de segundas lenguas.

En resumen, el estudio comparativo acerca de las estrategias de aprendizaje en las competencias léxico-cultural junto con los resultados aportados por los cuestionarios de los docentes y los estudiantes puede llevar a las siguientes conclusiones:

- El estilo de aprendizaje se caracteriza por ser visual. Ambos agentes educativos consideran que las actividades están guiadas a partir del estímulo visual. Este resultado supone que la enseñanza-aprendizaje está fuertemente apoyada por elementos visuales porque ayudan en la comprensión de conceptos: deducción a partir de imágenes, desarrollo del pensamiento visual, asociación de palabras con imágenes, entre otras técnicas visuales.
- En cuanto al nivel de frecuencia, el léxico es una competencia con mayor presencia que el componente cultural. La competencia léxica frecuentemente se trabaja en clase de ELE porque habitualmente se trata como un aspecto muy importante dentro de la enseñanza-aprendizaje de una SL o LE.
- Los materiales procedentes de los docentes son los que responden a las necesidades específicas de los alumnos y atiende al léxico como a la cultura. La personalización e individualización de los contenidos didácticos caracterizan parte de la enseñanza virtual.
- En la organización del léxico no hay valores equivalentes. Por un lado, los alumnos disponen el vocabulario por campos semánticos y, por otro lado, los docentes sitúan las palabras en contexto preferentemente. Los aprendientes muestran que la organización por familias de palabras o en grupos semánticos les facilita el aprendizaje del léxico. Sin embargo, los docentes dirigen su atención al contexto y al significado- significante de una palabra.
- Las estrategias de adquisición léxica que consideran más eficaces son la sinonimia y la antonimia, junto con las tarjetas de vocabulario, donde se trabajan la imagen con la palabra.
- En cuanto a las técnicas específicas de aprendizaje del vocabulario, las simulaciones de rol permiten acceder al léxico con más oportunidades que otras técnicas. Además, el uso de los vídeos y las imágenes muestran que tanto las

estrategias como las técnicas necesitan complementos audiovisuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico.

- La selección del componente cultural la llevan a cabo mediante los referentes culturales, donde los conocimientos, saberes y comportamientos de la L2 influyen para la organización de los aspectos culturales.
- La cultura presenta dos estrategias de aprendizaje fundamentadas por un parte, en la contextualización de situaciones culturales y, por otra parte, en la inferencia derivada de las preguntas sobre el conocimiento cultural de la L2.
- En cuanto a las técnicas específicas de adquisición del componente cultural no se muestran valores iguales. Por un lado, los alumnos consideran las actividades de análisis de estereotipos. Y, por otro lado, los docentes exponen los proyectos por tareas para la enseñanza-aprendizaje de la cultura.

5.9. Discusión de resultados

Este estudio se propuso con el objetivo de determinar el perfil del alumnado y del docente de ELE en línea junto a las estrategias de enseñanza-aprendizaje que caracterizan la adquisición del componente léxico y cultural en la modalidad virtual. Estudios previos han señalado la importancia de elaborar un análisis de necesidades (Moreno, 2004) en el contexto de enseñanza-aprendizaje para identificar las motivaciones de los alumnos en línea para estudiar español. En este apartado se analizan los resultados y se confirman o refutan las hipótesis planteadas.

En la muestra analizada, la edad media del alumnado está entre los 20 y los 55 años, y más de la mitad son mujeres (60%) que proceden de diferentes partes del mundo, aunque en este estudio principalmente la muestra es de Estados Unidos e Inglaterra. De acuerdo con resultados previos (Santiño, 2017, García Fernández, 2018) las dos motivaciones del alumnado para aprender español es la consideración del español como una lengua importante para su formación académica, y también para su futuro profesional. Estos datos reflejan la posición de la lengua española para los aprendientes en línea como una oportunidad de calidad laboral.

En contraste con los resultados de Santiño (2017), el alumnado de ELE en línea considera más importante la comprensión y expresión oral que la comprensión y expresión escrita. En la investigación de Santiño (2017) los alumnos pertenecían a la modalidad presencial de ELE en Portugal y tenía mayor presencia la destreza escrita. Este hecho puede estar relacionado con los estímulos de aprendizaje, puesto que el alumnado

en línea prefiere aprender mediante estímulos visuales y auditivos, y en menor medida con el escrito. La explicación para este hecho es que en la modalidad en línea se atiende a las necesidades específicas del alumnado; la enseñanza comunicativa, con estímulos visuales y auditivos en la interacción, es la base de la motivación y el aprendizaje.

En lo que respecta a las competencias comunicativas, el alumnado de ELE en línea de este estudio considera importante saber léxico, fonética y cultura. Sin embargo, en la investigación llevada a cabo por Santiño se indicaba que los alumnos de ELE en sesiones presenciales daban más importancia a la gramática y las reglas de ortografía y acentuación que a las expresiones idiomáticas o el lenguaje no verbal. En la modalidad virtual, sin embargo, la comunicación verbal tiene una gran presencia, como confirma la investigación de Santos (2011) en la que se revela la cantidad de gestos que se producen en el aula virtual con la que se favorece la comunicación en línea. (Santos, 2011 :493)

Estos hallazgos sugieren que el alumnado de ELE en línea responde a estímulos visuales y auditivos, como adaptación a un nuevo entorno de enseñanza-aprendizaje diferente al presencial. Según investigaciones previas (Santos, 2011; Espejel, 2017) la modalidad virtual se define por una interacción en la que el intercambio oral es significativo y, los resultados de esta investigación muestran un alumnado de ELE en línea preocupado por aquellas destrezas y competencias esencialmente comunicativas (la competencia léxica, fonética y cultural).

Los resultados del perfil del profesorado de ELE en línea concuerdan con Méndez Santos (2019) en que la mayoría de los docentes son nativos de español (en nuestro estudio la muestra total tiene el español como lengua materna) y en la formación del profesorado de ELE en línea. El presente estudio confirma también que el conjunto docente tiene estudios universitarios reglados, pero se refuta la hipótesis de que no tienen estudios específicos de ELE. Al igual que los resultados de Méndez Santos (2019) el conjunto docente demuestra tener experiencia en la enseñanza virtual (el resultado de esta investigación revela una edad media de casi 7 años únicamente como profesor de ELE en línea). Asimismo, se refuta la hipótesis que gran parte de los docentes de ELE en línea tienen una competencia TIC baja, porque los datos confirman que un 58% tienen un nivel alto en TIC y, el 42% presenta un nivel medio. Este dato muestra que tanto docentes como alumnos de ELE en línea (69% nivel alto TIC y 31% nivel medio TIC) tienen formación específica tecnológica y/o en la modalidad virtual, y por tanto son un perfil con una alta alfabetización digital.

Por una parte, el análisis descriptivo y cualitativo de las sesiones proporcionan resultados similares a Espejel (2017) que muestra la presencia social, docente y cognitiva en la modalidad virtual de ELE. Aunque en la investigación de Espejel (2017) los indicadores se describen mediante la transcripción escrita entre los agentes educativos, este estudio muestra datos con imágenes de clases de ELE en línea. Los resultados concuerdan con el perfil docente que diseña las actividades, negocia y estimula al alumnado para que participe durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, en las sesiones se observa al docente como ofrece insignias que significan «muestras de *feedback* positivo con el foco en la lengua» (Espejel, 2017: 128). En el estudio de Espejel (2017) se confirma parte de los indicadores de la enseñanza de ELE en línea como una formación facilitadora de la interacción y directa:

- Facilitar la comprensión con ejemplos y reformulaciones.
 - Corregir de forma indirecta para desarrollar las estrategias personales del alumnado.
 - Ofrecer las unidades léxicas o el significado de estas.
 - Enriquecer o ampliar la información con la búsqueda de recursos electrónicos.
- (2017: 127- 129).

El análisis cualitativo de las sesiones donde los alumnos están desarrollando actividades junto al docente señala la posibilidad de comunicación oral, sincrónica y significativa en el aprendizaje. De acuerdo con Santos (2012), la modalidad virtual no impide una enseñanza de calidad y fluida, donde los aprendientes interactúan incluso con elementos kinésicos y de paralenguaje (Santos, 2011: 494). De este modo, se refuta la hipótesis de que la virtualidad determina estrategias de enseñanza-aprendizaje, sino que la modalidad virtual potencia unas destrezas más que otras según las actividades que se planteen en el aula en línea.

La modalidad virtual no determina estrategias nuevas, sino que implica la adaptación de técnicas de enseñanza-aprendizaje por la digitalización de materiales, la creación de un nuevo entorno (el aula virtual), el uso de recursos electrónicos y la interacción oral-sincrónica en línea para desarrollar una comunicación real y significativa en el aprendizaje del alumnado. Por esta razón, los docentes y los aprendientes valoran el aspecto del léxico y la cultura más en los materiales propios. Este hallazgo confirma la hipótesis que la modalidad virtual implica una mayor valoración de los materiales propios que de los manuales. Una posible explicación para esto se encuentra en que los materiales propios se adaptan a las necesidades individuales de los alumnos y los manuales, aunque

representan bien el léxico y la cultura, la tendencia se encuentra en el diseño de contenido propio.

Por otra parte, en la interpretación de los datos se manifiesta una correlación con respecto a los resultados de la investigación de García (2008). Según los datos de García (2008: 47) las estrategias más eficaces para la adquisición del léxico en los alumnos de ELE presencial son la traducción de la palabra en L1 (nivel inicial únicamente), la explicación con dibujos (nivel inicial e intermedio), el empleo de los sinónimos/antónimos (nivel intermedio y superior) y el uso de los gestos (nivel inicial, intermedio y superior). En esta investigación los aprendientes demuestran mayor preferencia hacia la sinonimia/la antonimia que, a la traducción a la lengua materna, pero es cierto que la muestra presenta más alumnos de nivel intermedio (B1) que nivel inicial (A2). Pero los datos reflejan que, tanto en la modalidad presencial como en la virtual, las estrategias para la adquisición del léxico en ELE no son muy diferentes. El alumnado en línea frecuentemente aprende con el empleo de los sinónimos/antónimos, el uso de los dibujos y la explotación del lenguaje no verbal.

En cuanto a las estrategias para organizar el vocabulario (García, 2008: 50) manifiesta que los profesores únicamente agrupan el léxico por campos semánticos. En cambio, los resultados de este estudio muestran que los docentes de ELE virtual organizan el léxico según las palabras en su contexto, ya que, en su opinión, la contextualización del vocabulario es importante en el aprendizaje del alumnado. Por otro lado, las estrategias docentes del léxico (García, 2008: 51) utilizadas por los docentes virtuales son el uso de dibujos, los gestos y los sinónimos/los antónimos. Sin embargo, los profesores de ELE en línea observan un alto nivel de aplicabilidad y rendimiento en las tarjetas de vocabulario frente a la muestra de profesorado presencial de García (2008), donde no existe preferencia alguna.

Finalmente, las estrategias específicas de enseñanza-aprendizaje del léxico entre el estudio de García (2008) y la presente investigación ponen de manifiesto que ambos docentes, presenciales y en línea, tienen preferencia en usar los juegos para el aprendizaje del vocabulario. Sin embargo, los profesores en línea dan mayor importancia a las exposiciones orales que los presenciales, y esto puede deberse a la naturaleza oral del contexto virtual en la enseñanza en línea.

Los hallazgos en las estrategias del componente cultural confirman los estudios que defienden la selección y la organización de los contenidos culturales según el contacto entre lenguas (Sercu, 2000: 358) y el conocimiento sociocultural (Consejo de

Europa, 2001). De esta forma los alumnos están de acuerdo con seleccionar los contenidos culturales desde el contacto intercultural, mientras que los docentes prefieren organizar según los referentes culturales. Las estrategias y técnicas para la adquisición de la cultura representan un perfil docente – alumno que reconoce y explora la cultura mediante la comparación intercultural y el apoyo de los referentes culturales. En relación con el estudio de la competencia intercultural de Simons y Six (2012) se haya coincidencias en que los alumnos con las propuestas acerca de las destrezas y actitudes a esta competencia. La mayoría de los alumnos de ELE toman como estrategias de adquisición cultural el reconocimiento de estereotipos entre la cultura propia y la cultura meta; junto con la exploración de la cultura mediante el lenguaje visual (cine, televisión, publicidad, etc.) (Simons y Six, 2012: 6). Sin embargo, gran parte de los profesores de ELE en línea tienen en cuenta antes la exploración de la cultura a través del aprendizaje por proyectos y actividades de investigación, y la expresión cultural en debates y espacios de diálogo abierto.

En resumen, esta combinación de resultados proporciona información significativa en la enseñanza de ELE en línea, concretamente en la adquisición del componente léxico y de la cultura. Una de las cuestiones que se desprende de estos resultados es que la modalidad virtual presente diferencias con la modalidad presencial, pero no se encuentran datos que definan destrezas y habilidades nuevas derivadas de la virtualidad. Es importante tener en cuenta el posible sesgo en estas respuestas por el tamaño muestral, pero los resultados apoyados en otras investigaciones plantean que la enseñanza de ELE en línea desarrolla la adquisición del léxico y la cultura en los niveles A2 – B1 con las estrategias que están presentes en la modalidad presencial, pero con ciertas adaptaciones y matices. Este hallazgo implica una combinación en los materiales didácticos de ELE, una mayor presencia de la interacción oral y el descubrimiento de un perfil docente- alumno inestable, que está en continuo crecimiento y también se necesita más investigación para estudiar otros aspectos de la modalidad virtual en la enseñanza de ELE.

5.9.1. Conclusión

En este apartado se presentan las conclusiones referentes a los datos recabados en torno a las preguntas e hipótesis planteadas. También se expondrá una mirada globalizadora y se planteará el impacto de la presente investigación.

En primer lugar, la modalidad virtual plantea un perfil heterogéneo en términos sociodemográficos porque fundamentalmente conecta a personas que están en distintas partes del mundo. Pero además muestra inestabilidad por el hecho de ser un espacio de salida laboral y de formación. Esto define, por un lado, un perfil docente que encuentra la modalidad en línea de enseñanza como un trabajo temporal o fijo que en ocasiones no corresponde a la formación inicial que tiene, pero se especializa con másteres o cursos en línea para segundas lenguas. Por otro lado, un perfil aprendiente que busca una manera cómoda, sencilla y complementaria (en ocasiones solamente da clases en línea o alterna con lecciones presenciales) de aprender una lengua. En este sentido, se confirma la hipótesis de que la virtualidad supone un perfil inestable tanto en el docente como en el alumnado.

También se ha señalado que, por una parte, la formación de los docentes que enseñan ELE en línea es universitaria y, por otra parte, la competencia TIC que tienen es baja. Los resultados confirman dicha hipótesis puesto que más de la mayoría de los profesores tienen estudios universitarios en diferentes áreas como la educación, la psicología, el derecho, entre otras disciplinas. Sin embargo, se refuta la hipótesis de que los docentes tienen una competencia TIC baja, los datos muestran que tienen habilidades tecnológicas media y alta. De esta forma, el perfil docente de ELE en línea está cualificado en la competencia TIC y lo demuestra en parte con el diseño de materiales digitales propios.

En torno a las plataformas virtuales de enseñanza, se ha señalado que los docentes de ELE en línea tienen poca experiencia. En parte se encuentra un perfil con pocos años de experiencia porque es una modalidad innovadora que atrae en los últimos años a bastantes usuarios. Pero a pesar de ser una enseñanza novedosa también tiene tradición y hay profesores con ocho o diez años de experiencia en este formato para ELE. En otro sentido, los datos confirman que una de las motivaciones por las que aprenden los alumnos el español en línea es para encontrar trabajo y además el estudio muestra que especialmente para mejorar sus estudios. Con todo ello, la modalidad virtual es una oportunidad de enriquecimiento personal, académico y laboral para el futuro de los estudiantes de ELE en línea.

En la presente investigación se presta atención a las estrategias que usan tanto docentes como alumnos cuando trabajan el léxico y la cultura en las clases de ELE en línea. Los resultados confirman la hipótesis de que para los alumnos el componente léxico es importante y es uno de los aspectos de la lengua que más interés tienen en aprender en

estos espacios. Además, el entorno en línea utiliza fundamentalmente el apoyo de elementos visuales. Es decir, la adquisición del léxico y la cultura integra estrategias de aprendizaje visual. En definitiva, el análisis confirma que la virtualidad determina ciertas estrategias en la enseñanza-aprendizaje de dichas competencias, como son la presencia de una interacción fundamentada en los gestos, en la imagen, en la negociación y especialmente en la comunicación proactiva.

Finalmente, las estrategias correspondientes al componente cultural coinciden en parte entre docentes y alumnos, pero no se puede confirmar totalmente la hipótesis, ya que los datos muestran en el apartado de las técnicas que los aprendientes prefieren el análisis y comprensión de los estereotipos culturales, mientras que los profesores los proyectan por tareas. Todo ello supone que ambos agentes educativos tienen una visión parecida en el tratamiento de la cultura en el aula, y prestan atención al contexto y a los referentes culturales cuando trabajan este componente. Los resultados ponen de manifiesto que los docentes valoran preferentemente el tratamiento que recibe el léxico y la cultura en los materiales diseñados por ellos que en los manuales de ELE. Ambos perfiles consideran que el aspecto cultural y del léxico se adapta correctamente a los intereses, el ritmo de aprendizaje y al entorno de enseñanza en línea.

La modalidad virtual de enseñanza ELE plantea retos y cambios en los que la tecnología es un medio para potenciar las oportunidades de aprendizaje. La virtualidad trae comodidad y flexibilidad, pero también compromiso y responsabilidad. Los alumnos aprenden el léxico y la cultura con una serie de estrategias fundamentalmente de apoyo visual, que promueven la comunicación, la exploración y la asociación de ideas. Los docentes enseñan prestando atención a las necesidades y objetivos de los estudiantes, y cumplen con nuevas funciones como el diseño de actividades virtuales para construir un aprendizaje significativo lleno de andamiaje y variedad de tareas que consideran los factores individuales y el estilo personal en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE en un entorno en línea.

5.10. Análisis descriptivo de las sesiones de enseñanza-aprendizaje

En este apartado se establece un análisis cualitativo de sesiones impartidas en la modalidad virtual, donde participan alumnos del presente estudio. La investigación cualitativa de las sesiones en línea se desarrolla con capturas del proceso de enseñanza-aprendizaje para el componente léxico y cultural. Las imágenes representan la realidad

del aula de ELE en línea y dirige el análisis hacia elementos del aprendizaje propios de la modalidad de enseñanza virtual.

5.10.1. Estudio de las sesiones: análisis cualitativo y descriptivo de las capturas

A continuación, la sesión con *Tiago* representa la variedad de técnicas y actividades que se aplican en el aula virtual para organizar el léxico. En primer lugar, la figura N° 31 muestra la técnica de la mano para trabajar la comprensión del significado de unidades léxicas. El objetivo de esta actividad es reconocer la causa y el efecto de una expresión, que implica la búsqueda de información, el análisis de la estructura, el significado, el uso contextualizado y finalmente, el contenido o información cultural que implica en la L2.



Figura N° 31. Sesión con alumno Tiago de ELE en línea.

En este sentido, la técnica del helado trabaja en cada parte del cucurucho los diferentes elementos que componen una unidad léxica. Así, en la clase con *Tiago* se propone la expresión chilena *hacer un bote* y según esta técnica, el aprendiente tiene que identificar la unidad, para acercarse al origen, la formación de la estructura y el significado. Luego, el contexto de la expresión y el uso real en el acto comunicativo. En último lugar, la finalidad y el impacto de la unidad tanto en el lenguaje como en la cultura.



Figura N° 32. Sesión con alumno *Tiago* de ELE en línea.

Otra estrategia para la enseñanza-aprendizaje del léxico se basa en los mapas mentales, donde se organizan las unidades en campos semánticos. En la figura N° 33 se observa que gracias a las acciones de la plataforma virtual (opción de escritura y de formas), la alumna construye su mapa mental con las palabras que forman su campo semántico de la comida. También, el docente inserta la figura de interrogación para que siga explorando y de esta manera el alumno indirectamente comprende que faltan o necesita investigar más en ese campo. En resumen, la enseñanza individual en línea potencia la acción y la relación entre el docente – alumno y el docente – alumno – plataforma.



Figura N° 33. Sesión con alumna *Anna* de ELE en línea.

En relación con la enseñanza-aprendizaje del vocabulario de la alimentación, las tarjetas de vocabulario son una técnica de adquisición práctica en la modalidad virtual. La combinación de la palabra y la imagen ayudan a la comprensión de unidades léxicas desde un nivel inicial o avanzado. En este caso, la figura N° 34 pertenece a la sesión con *David* donde se muestra una variedad a las tarjetas de vocabulario tradicional. El alumno tiene más de 20 frutas y verduras organizadas por colores, para que algunas las identifique mediante el dibujo y otras con la comprensión del lenguaje visual. Esta actividad es más compleja si el alumnado desconoce gran parte de las verduras y frutas, pero gracias a la modalidad virtual el alumno puede explorar junto con el docente (compartiendo pantalla) aquellos conceptos nuevos.

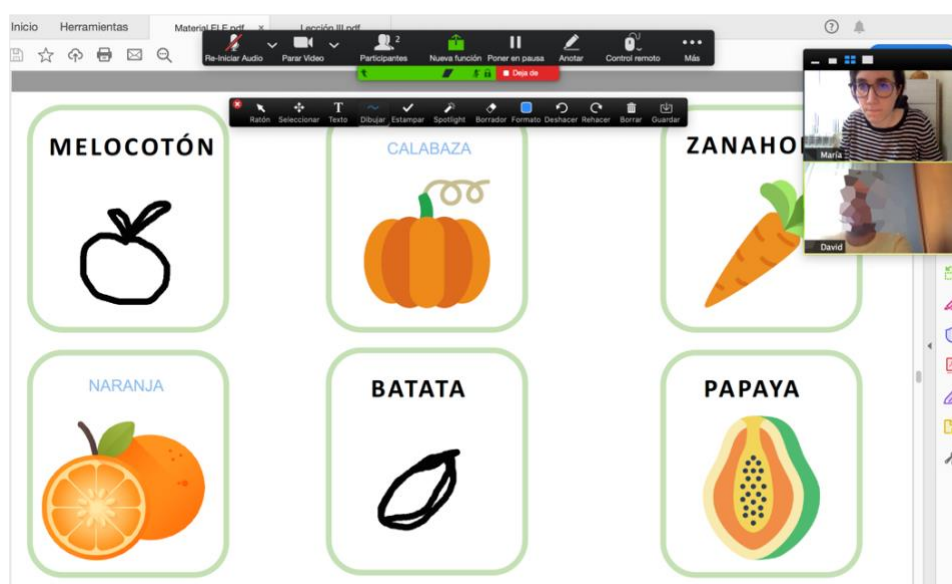


Figura N° 34. Sesión con alumno *David* de ELE en línea.

Por una parte, la sesión con *Anna* demuestra la estrategia de relación entre conceptos que en este caso son escritos y visuales. La actividad consiste en asociar el concepto con la imagen de frutas chilenas. La figura N° 35 pertenece a una sesión dedicada al léxico de la variedad del español chileno, y con esta dinámica se identifican tanto los conocimientos culturales previos como las estrategias cognitivas y deductivas de la alumna. Cabe resaltar que con las acciones informáticas que tiene la plataforma *Zoom* se puede subrayar con colores, integrar figuras o formas y de esta manera se trabaja como una pizarra. En esta sesión con *Anna* se observa que los términos *zarzamora* y *durazno* son complejos para la alumna porque los subraya y añade el símbolo de interrogación que quiere decir que no entiende o tiene dudas sobre ello.



Figura N° 35. Sesión con alumna Anna de ELE en línea.

Por otra parte, la estrategia de relación se desarrolla en diferentes niveles dentro de la misma actividad. Como se muestra en la sesión con David, en primer lugar, el alumno tiene que asociar adjetivos con tarjetas visuales que representan cómo es un individuo. Para ello el alumno aplica la estrategia de comprensión del concepto o la inferencia a partir de la imagen. Sin embargo, la evaluación final de la actividad está en la definición del antónimo y el uso de prefijos. Por esta razón, el alumno David recibe estrellas (insignias) en algunas palabras porque supera errores de sesiones pasadas y ofrece ejemplos contextualizados.



Figura N° 36. Sesión con alumno David de ELE en línea.

En otro sentido, la sesión con *David* representa la enseñanza del lenguaje no verbal en la modalidad virtual. Los alumnos muestran interés por aprender los gestos de la L2 y la plataforma virtual no es un impedimento para acercar la expresión no verbal al aula de ELE en línea. La pantalla no imposibilita la representación del lenguaje no verbal ya que el docente y el alumno se visualizan gesticulando sin interferencias de ningún modo. Como se observa en la imagen, la sesión propone actividades mediante la lectura de un artículo de prensa sobre el saludo en las diferentes partes del mundo. En este caso, el aprendiente es de Estados Unidos y representa (figura N° 37) el apretón de manos como el saludo común entre los americanos. Las sesiones individuales de enseñanza-aprendizaje proporcionan mayor reflexión e intimidad al alumno que en grupo, y permite una comunicación más cercana y significativa para el aprendizaje.

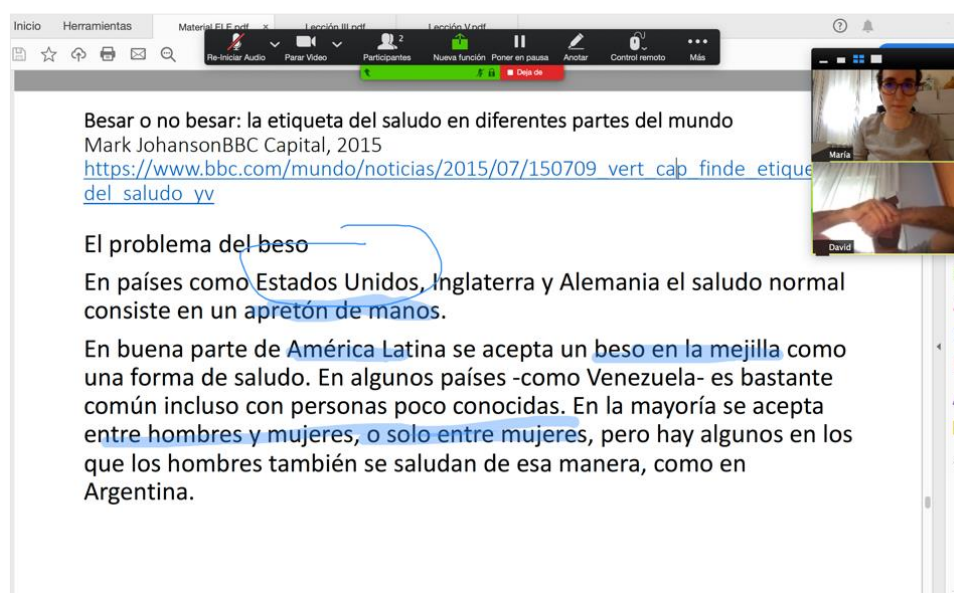


Figura N° 37. Sesión con alumno *David* de ELE en línea.

Asimismo, en la actividad para aproximar y comprender las diferencias entre culturas cuando se expresan mediante gestos se proyectan imágenes de personalidades famosas en España. En cada situación representan un saludo cuando es con una mujer, un hombre, en un registro formal o familiar, etc. Por esta razón, en la figura N° 38 se demuestra la realización de gestos por parte del alumno y del docente (darse la mano o abrazarse). Con estas sesiones se comprueba que la combinación de la comprensión lectora y el lenguaje visual son aspectos que ayudan para la enseñanza-aprendizaje de los gestos en la modalidad virtual de ELE.

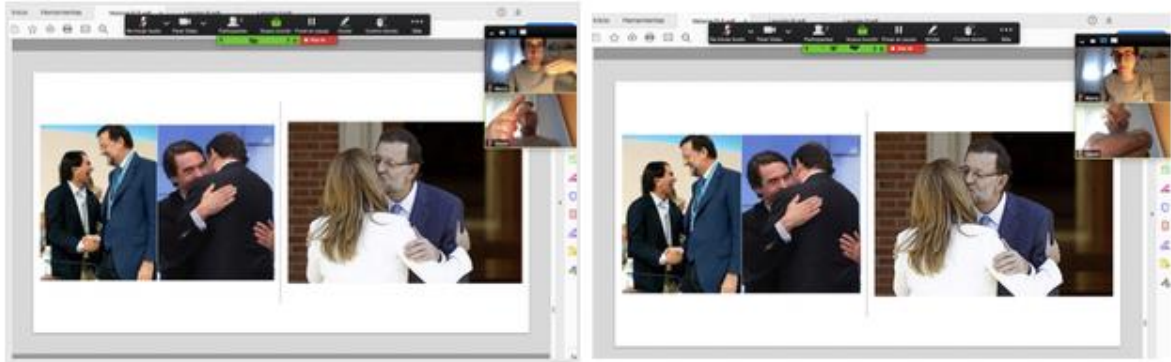


Figura N° 38. Sesión con alumno *David* de ELE en línea

La destreza lectora en la modalidad en línea se ejemplifica con la sesión de *Anna*, donde se enseñan unidades léxicas chilenas (*quincho*, *durazno*, *frutilla*, etc.). En esta actividad es importante la comprensión previa del vocabulario chileno y también las preguntas de los alumnos que comparan entre culturas. La sesión con *Anna* muestra como hay alumnos que buscan primero los sinónimos o las palabras conocidas para asociar y comprender otras nuevas. De esta manera, la alumna escribe *barbacoa* para *quincho* o *melocotón* para *durazno*. Es importante señalar que la plataforma permite integrar formas y en este caso, la alumna resalta algunas de las unidades donde tiene dudas o interés. En otras palabras, la pantalla virtual sirve como la pizarra tradicional y tiene las funciones necesarias para relacionarse entre docente- alumno en el aula en línea.

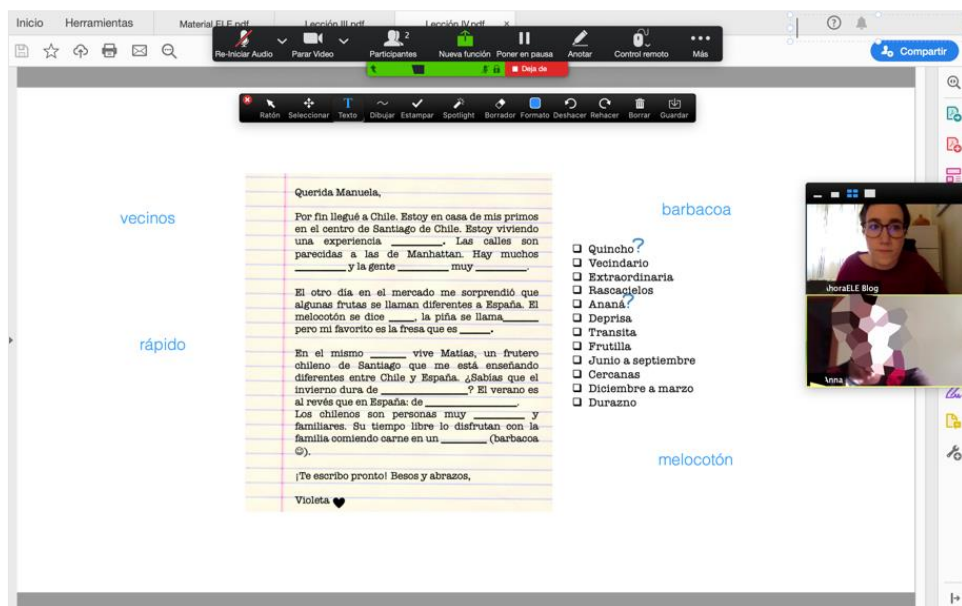


Figura N° 39. Sesión con alumna *Anna* de ELE en línea

Con la alumna *Anna* se desarrolla una adaptación de un artículo periodístico sobre la comida rápida en España para un periódico virtual de clase, titulado *Diario Ahoraele*. En la figura N° 40 se observa la posibilidad de resaltar aquellos aspectos más complejos para la comprensión del alumnado y también, la búsqueda de información o la realización de un debate oral sobre el tema. La modalidad virtual proporciona la facilidad de encontrar información en Internet, pero también el problema de la adaptación y la selección del contenido Web. Por esta razón, el docente tiende a adaptar los artículos que encuentra en la prensa y plantear con el alumnado su propio periódico virtual.

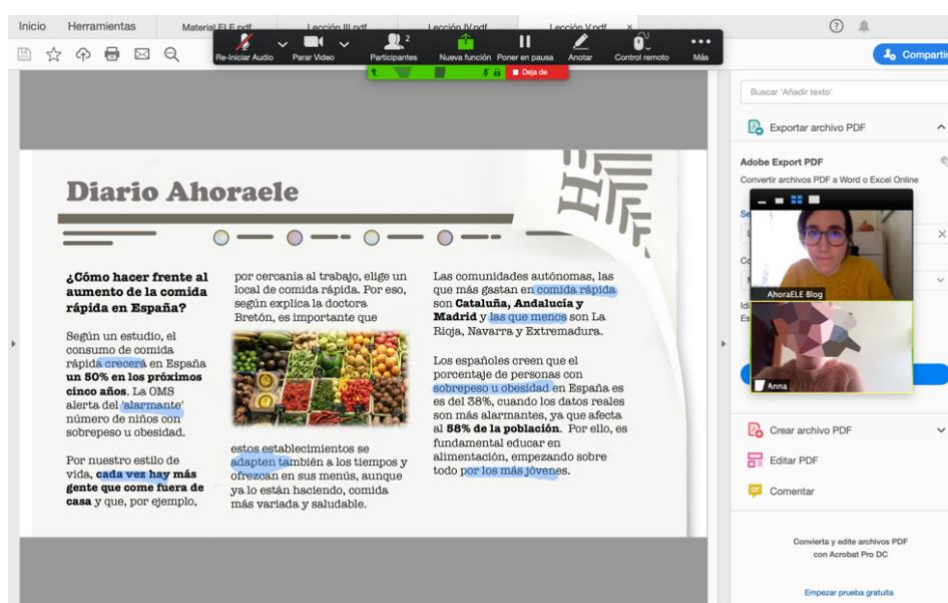


Figura N° 40. Sesión con alumna *Anna* de ELE en línea.

En la modalidad virtual está presente el juego como aspecto motivador en el aula en línea que desarrolla el aprendizaje activo, la alfabetización digital y destrezas sociocognitivas. La sesión con David muestra un tablero que corresponde a una actividad para trabajar los sinónimos y los antónimos. La dinámica consiste en enriquecer y evaluar el léxico del alumno con sinónimos si la casilla del tablero es amarilla, pero si es de color roja son antónimos. Asimismo, el uso del juego en la clase virtual nos ofrece información útil del alumno tanto de su personalidad como de su forma de aprendizaje. Finalmente, este juego desarrolla habilidades sociales y la reflexión significativa del alumno más allá del significado de las palabras. En este caso, *David* explica por qué es orgulloso y sensible, y describe las ventajas e inconvenientes de ser así.



Figura N° 41. Sesión con alumno *David* de ELE en línea.

En relación con lo anterior, la figura N° 42 es una muestra de otro juego en la modalidad virtual, pero con funcionalidad interactiva. En esta sesión con *David* se trabajan las palabras compuestas mediante el recurso *Web Educaplay*.

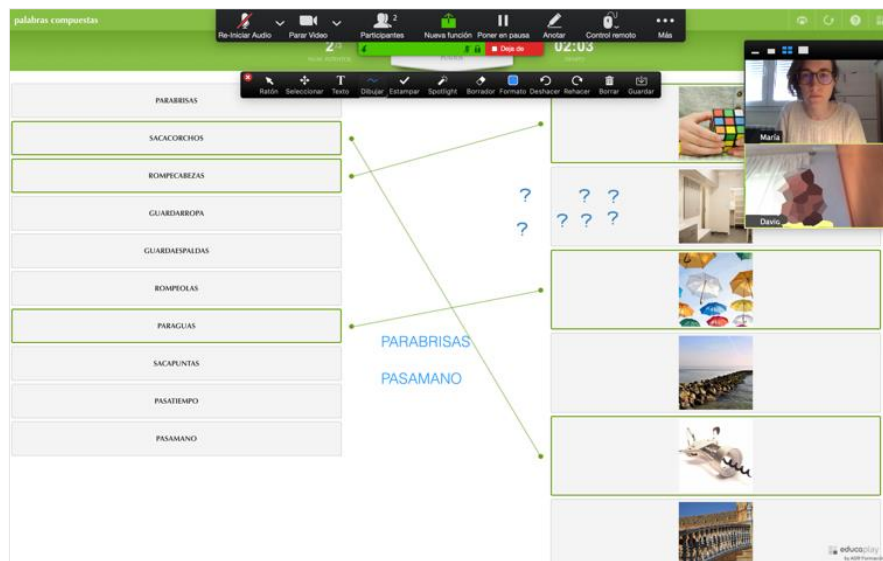


Figura N° 42. Sesión con alumno *David* de ELE en línea.

Las acciones interactivas que permite este recurso electrónico se fundamentan en la asociación de concepto e imagen con una evaluación en el momento. Este *feedback* inmediato representa, por un lado, la información léxica en términos de comprensión y evaluación, y, por otro lado, el apoyo docente para explicar la valoración del recurso

electrónico. En este sentido hay que señalar que el papel del profesorado como guía en el uso de los recursos es fundamental en este modelo de enseñanza.

5.10.2. Características de las sesiones virtuales de ELE en línea

El análisis cualitativo de algunas de las sesiones con los alumnos de la presente investigación complementa la descripción de la enseñanza de ELE en línea. Por un lado, la descripción de las actividades con aprendientes procedentes de diferentes partes del mundo (Brasil, Estados Unidos y Alemania) muestra la contextualización de las actividades a la individualización y a la virtualidad. En otras palabras, las sesiones de este estudio son individuales y esto requiere una adaptación de la dinámica de las tareas, la relación del docente y la evaluación. El hecho de ser individuales ofrece ventajas como la especialización de los temas según los intereses del alumno, la atención individual, la comunicación más relajada e íntima. Pero para conseguir todo ello las relaciones entre docente – alumno – plataforma tienen que ser significativas y estables durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, la digitalización caracteriza los materiales didácticos de la enseñanza de ELE en línea y se comprueba en cada sesión analizada. Además de la digitalización se añaden las acciones de la plataforma virtual de enseñanza-aprendizaje, como, por ejemplo: la pizarra digital, la integración de texto, figuras y resaltar con color, grabar, silenciar, hacer captura de pantalla, escribir en el chat, entre otras opciones. Todo ello facilita la enseñanza en la modalidad en línea y no se aleja de la modalidad presencial. Aunque la comodidad, la flexibilidad y la digitalización son algunas de características que las diferencian.

El análisis descriptivo de algunas sesiones de ELE en línea refleja diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje para el componente léxico-cultural, para posteriormente en el siguiente apartado de *Interpretación de los datos* complementarlo con valores estadísticos. Las sesiones con los alumnos muestran que la modalidad en línea implica, por un lado, un conocimiento de las plataformas virtuales por parte del docente y el diseño digitalizado de materiales de ELE. Y, por otro lado, la comunicación estable y abierta entre alumno – docente para que funcionen dinámicas que implican habilidades sociales y creatividad (el juego), la negociación, las preguntas, la relación entre conceptos (las tarjetas de vocabulario) y la interactividad guiada por el docente (recursos electrónicos). Las sesiones describen la realidad de la enseñanza en línea como una modalidad guiada por el docente, donde la plataforma y la pantalla virtual es el aula en la

que se desarrolla una comunicación oral y escrita. La enseñanza de ELE en línea es una formación de calidad pero que necesita mayor implicación por parte de ambos agentes para conseguirlo.

Con todo lo analizado en las sesiones virtuales se puede concluir que la tecnología potencia las posibilidades de aprendizaje para ELE en los entornos en línea de enseñanza. La modalidad virtual plantea un nuevo espacio de enseñanza-aprendizaje, donde la comunicación, la competencia TIC, la participación y la actitud proactiva son algunos de los factores que definen esta modalidad, junto a los materiales digitales.

A lo largo del estudio se observa en las clases que el *feedback* con diferentes recursos (gestos, juegos, lectura, asociación, etc.) y la escucha activa son dos elementos importantes durante el proceso de adquisición en línea. El docente tutoriza, guía y crea materiales digitales que son flexibles. Y, el alumnado participa, interactúa, construye conocimiento de manera responsable y comprometida con una modalidad que exige una gran inversión de tiempo. Esta dedicación se convierte en aprendizaje como en las tareas que se exponen en las capturas de pantalla. De esta manera, se observa que en la modalidad en línea se trabaja bastante con el lenguaje no verbal, las imágenes en forma de tarjetas de vocabulario o apoyo de información visual para otras tareas. Según el análisis cualitativo el uso de los gestos, las actividades interactivas, las imágenes y la interacción oral – escrita son las que definen la funcionalidad positiva de la tecnología en la enseñanza de una L2.

Finalmente, la enseñanza en línea desarrolla una adquisición de calidad adaptada al entorno virtual. la tecnología en este caso no aleja al docente del alumno, sino que su actitud reflexiva, motivadora y comprometida con la enseñanza-aprendizaje de la lengua los acerca. De esta forma se establece el trabajo de los aspectos de la lengua prestando atención tanto a los factores individuales de los estudiantes como al estilo personal de aprendizaje. Todo ello se considera por el uso que se otorga a la tecnología y al material didáctico digital que se diseña como el que se presta de otras fuentes para trabajar en clase. A continuación, se complementa el análisis cualitativo con la interpretación de los datos cuantitativos que aportan una explicación estadística y finalmente se establece la discusión de los datos.

Capítulo VI. Modelo de propuesta didáctica en línea

6.1. Actividades para el desarrollo de la competencia léxico y cultural (niveles A2-B1) en línea

El análisis del perfil del alumno y el docente de español en línea nos proporcionan la base para diseñar una propuesta didáctica en línea organizada en cinco módulos temáticos. Los resultados acerca de las estrategias docentes y el tipo de aprendizaje del alumno nos facilitan el desarrollo de una propuesta didáctica que promueve la competencia léxico-cultural en un contexto virtual para los niveles A2-B1.

En el marco teórico han sido de utilidad las aportaciones realizadas en el ámbito del léxico en ELE: Agustín- Llach (2016), Baralo (2007), Cervero y Pichardo (2000), Estaire (2007), Higuera (2006; 2011; 2015; 2017), Martín Peris (2014), Santamaría-Pérez (2006), Salazar García (2004, 1999), Nation (2001), que facilitan los conocimientos clave para la creación de la propuesta final. En cuanto al componente cultural son fundamentales las aportaciones de Abad y Bandín (2002), Carcedo (1996), Miquel (2004), García García (2004), Santamaría Martínez (2008) y Soler (2006).

También hemos tenido en cuenta los estudios que analizan ambos componentes de manera bidireccional en la enseñanza-aprendizaje de Baralo (2009), López García y Morales Cabezas (2013), Prieto Grande (2004, 2006), De Castro Ruíz (1999, 2004), Romero Gualda (1991, 1996, 1999). Por otro lado, la selección de las expresiones y funciones comunicativas en función de los niveles (A2 – B1) y los contenidos corresponden al manual de estructuras y funciones lingüísticas de Gelabert, M.J., *et al.* (1996). El apartado referente al español de Chile tiene en consideración el *Diccionario ejemplificado de chilenismos* de Pettorino (1984 – 1998), el *Diccionario del habla chilena* (1978) y el manual de ELE *Punto CELE* (2017).

Finalmente, la relación entre la tecnología y el diseño didáctico se apoya en diferentes investigaciones teórico-prácticas que aportan los conocimientos necesarios para la producción de materiales en la enseñanza virtual de ELE: Coll y Monereo (2008), Giammatteo y Álvarez (2017), Cepeda *et al.* (2017), López-Meneses *et al.* (2011), Cabero y Román (2006), Salmon (2004).

A continuación, se va a realizar una propuesta didáctica que establece conexiones entre el componente léxico y cultural, con el objetivo de enriquecer el dominio de la lengua en un contexto virtual. A pesar de ser una propuesta compleja se desarrollan ambos componentes a través de un diseño didáctico que pone en relieve la dimensión cultural

del componente léxico. En capítulos anteriores se expone la teoría del léxico como una competencia transversal que establece conexiones no solamente lingüísticas sino también culturales. El componente léxico incorpora códigos culturales que a veces pueden ser difíciles de descodificar por el alumno ELE. Por esta razón, la propuesta considera un aprendizaje comunicativo que atienda al conocimiento del léxico como un componente de aporte cultural al aprender una lengua.

Finalmente, la presente propuesta didáctica se organiza en cinco módulos temáticos que responden a las necesidades del perfil del alumno de ELE en línea. Asimismo, los materiales son flexibles, reciclables y movibles según el plan docente de un contexto electrónico de aprendizaje. Cabe señalar que las imágenes presentes en el modelo de propuesta didáctica respetan los derechos de autor con licencia gratis en *Pixabay*, *Freepik* y *Flaticon*. El objetivo de la propuesta es que los materiales diseñados sean fruto de un manual de español virtual para los niveles A2-B1 en los que se fomenta el intercambio comunicativo del aprendizaje léxico cultural.

6.2. Criterios de las propuestas didácticas para el nivel A2 – B1

La propuesta didáctica se dirige al alumnado de español de nivel A2 y B1, cuyo nivel está entre una conversación sencilla de temas cotidianos y la interacción compleja de asuntos concretos. Este alumnado presenta limitaciones léxicas, pero tiene suficientes recursos lingüísticos y no lingüísticos para desenvolverse. En cuanto al componente cultural, tienen estrategias que le permiten incorporar nuevos conocimientos culturales y desarrollar nuevas destrezas desde una perspectiva plurilingüe y pluricultural (MCER, 2002).

En lo referente al dominio y la disposición del léxico, el MCER indica que ambos niveles comprenden temas de interés personal y cotidiano. Las limitaciones que manifiestan en el nivel léxico implican interacciones guiadas y actividades apoyadas en recursos que brinden diferentes oportunidades de aprendizaje. De igual forma, el componente cultural conectado con el léxico necesita una explicación pues su competencia está un nivel medio.

El contexto educativo al que se destina esta propuesta didáctica es la enseñanza virtual, y esto plantea una concepción didáctica diferente a la presencial. Los contenidos de aprendizaje que se desarrollan integrando el léxico y la cultura en este estudio están determinados por la comunicación digital entre docente- alumno- material didáctico.

El proceso de creación del material se plantea en función del contexto de aprendizaje, el nivel de la lengua, la digitalización de materiales didácticos, los objetivos, las necesidades de los alumnos y la secuenciación didáctica. Cada unidad se diseña atendiendo a la flexibilidad y adaptabilidad de los materiales con otros alumnos, recursos o niveles. Asimismo, es importante señalar que los contenidos se presentan en tres fases, como indican el MCER y el PCIC: de aproximación, de profundización y de consolidación del componente léxico-cultural. Finalmente, la propuesta sigue un enfoque comunicativo, por tareas y un aprendizaje basado en el juego para desarrollar una adquisición significativa, donde se proyectan todas las destrezas cognitivas y afectivas de los aprendientes.

6.3. Justificación de los contenidos seleccionados

Los criterios de selección para los contenidos presentes en la propuesta didáctica del nivel A2 - B1 se fundamentan en los descriptores del MCER y los inventarios del PCIC. Además, la unidad específica para la variedad español de Chile tiene como base el manual de español como lengua extranjera *Punto CELE* de los correspondientes niveles de la lengua. La propuesta se divide en cinco bloques temáticos que se apoyan teóricamente en los inventarios de la dimensión lingüística del PCIC (8, 9, 10, 11 y 12), que son los siguientes:

- *Nociones generales.*
- *Nociones específicas.*
- *Referentes culturales.*
- *Saberes y comportamientos socioculturales.*
- *Habilidades y actitudes interculturales.*

A continuación, se presenta cada una de las cinco propuestas y se indica los contenidos léxicos y culturales ilustrados en las actividades.

El primer módulo *El cuerpo de los sufijos*, se incluye el repertorio léxico del *Individuo: dimensión física* del inventario de la *Identidad personal* (3.1.1) en el PCIC. Esta propuesta didáctica incluye los contenidos léxicos relacionados con las partes del cuerpo, en concreto las expresiones con valor apreciativo o despectivo con sufijo aumentativo o diminutivo. En cuanto al inventario de *Referentes culturales*, se presta atención a diferentes personalidades de la vida social y cultural en España para relacionarlo con el repertorio léxico de la unidad didáctica. Algunas expresiones encierran imágenes sociales o marcas estereotipadas derivadas del conocimiento cultural de una

sociedad. Un ejemplo de ello es la expresión *ser un cerebritito* que sigue siendo explotada por la publicidad o el cine español como signo o imagen de una persona inteligente e introvertida, con gafas y ropa anticuada, entre otros elementos. La relación del léxico con saberes y conocimientos culturales enriquecen el aprendizaje del alumnado y aporta una visión representativa de la lengua. Esto se debe a que los aprendientes reconocen informaciones claves que fortalecen su aprendizaje de la lengua.

En el segundo módulo *Emociónate*, se engloban actividades para el *Individuo: dimensión perceptiva y anímica*. La propuesta didáctica sigue el aprendizaje basado en el juego para la enseñanza de las expresiones idiomáticas y funciones comunicativas de las emociones. Por un lado, se encuentran las expresiones idiomáticas, en relación con un color diferente como explica Plutchik (1980), para expresar sentimientos como el miedo, la felicidad, la sorpresa o la ira. En algunos casos aparecen unidades fraseológicas formadas con la metonimia (*morirse de miedo*) o la metáfora (*temblar de miedo*) para proyectar la sensación de movimiento corporal involuntario. Por otro lado, fórmulas comunicativas que están en relación con el conocimiento del lenguaje no verbal y los comportamientos culturales españoles. Un ejemplo de ello es la expresión *¡Qué sorpresa!* cuando recibes un regalo en España, donde el individuo arquea las cejas, abre la boca como signo de admiración y abre el regalo delante de la otra persona. Finalmente, la unidad se compone de un juego basado en el escapismo, donde las respuestas son los exponentes léxicos del módulo. De esta forma se trabaja el léxico y la cultura mediante recursos lúdicos y visuales que apoyan y enriquecen el proceso de aprendizaje de los alumnos.

El tercer módulo *¿Comemos con los cinco sentidos?*, presenta una serie de actividades centradas en el inventario de la *Alimentación*. En esta propuesta el contenido léxico está destinado al intercambio comunicativo entre individuos en un restaurante y para ello se incluyen los *saberes y comportamientos socioculturales de las comidas y las bebidas* (1.4.) como los comportamientos sociales en las formas de tratamiento con los camareros, fórmulas de bienvenida y despedida, etc. En la fase de aproximación se plantean actividades de activación y evaluación de conocimientos sobre los comportamientos socioculturales en un bar o restaurante. Luego en la fase de profundización se trabajan frases y fórmulas utilizadas en un restaurante junto con el lenguaje no verbal correspondiente. Finalmente, en la fase de consolidación el repertorio léxico representa los alimentos de cada plato y debe asociarse con la cultura mediante la interacción real de una convención social en un restaurante español.

El cuarto módulo *Trabajar de sol a sol*, establece una propuesta didáctica en torno a las nociones específicas del *Trabajo* (7) como indica el PCIC. Las actividades se organizan en tres fases, donde la primera corresponde a la aproximación del conocimiento léxico-cultural del trabajo y la actividad laboral en España partiendo de la explotación de un cortometraje. Aquí aparece la enseñanza-aprendizaje de expresiones idiomáticas asociadas al trabajo. En la segunda fase de profundización se presentan tareas y herramientas para el desempleo y búsqueda de trabajo, donde los saberes y comportamientos socioculturales se dirigen hacia las *Relaciones interpersonales: En el ámbito profesional* (2.2.). En este nivel los alumnos conocen rutinas que normalmente se comparten con los compañeros de trabajo (tomar café, almorzar...), las fórmulas de tratamiento, posturas corporales y normas de cortesía entre superiores y clientes. Finalmente, en la fase de consolidación se trabajan las creencias y estereotipos relacionados con los grupos profesionales y se afianza el repertorio léxico del trabajo mediante actividades comunicativas, lúdicas y orientadas en la acción.

El quinto módulo *Cruzar el charco*, propone aproximación didáctica de la variedad del español de Chile a los estudiantes de ELE en línea en los niveles A2-B1. Las nociones léxicas establecidas son un conjunto de expresiones idiomáticas en el español coloquial de Chile. Los niveles A2-B1 tienen un dominio léxico en función de temas cotidianos y uso coloquial, por esta razón este módulo centra la enseñanza en estas estructuras fraseológicas. Las unidades léxicas asocian la apariencia o comportamiento de los animales con los individuos (Espinoza, 2010). Estas estructuras se conocen como expresiones zoomórficas o zoonimia, un recurso comúnmente usado en el lenguaje coloquial chileno y también en español peninsular. Finalmente, los saberes y comportamientos culturales se centran en acercar las *relaciones interpersonales* (2), la *identidad colectiva* y *estilo de vida* (3) y la *tradición y cambio social* (3.2.). Este módulo tiene como objetivo la aproximación de la variedad del español de Chile para enriquecer tanto el aprendizaje del alumnado como el material disponible de esta variedad para el conjunto docente.

El sexto módulo *Mi pasaporte literario*, presenta actividades en torno a las nociones específicas de las *Actividades artísticas* (18), en concreto la *Literatura* (18.4) y la *Identidad personal* (3). En la fase de aproximación se enseña el valor de algunos de los personajes y mitos de la literatura española como son la Celestina o don Juan. Luego, en la fase de profundización se desarrolla la competencia léxica con la cultural a través de las expresiones que ocultan el significado estereotipado de estos nombres literarios.

Finalmente, en la fase de consolidación se fortalece la relación entre el valor y el uso de los nombres literarios con los saberes y comportamientos socioculturales de la vida social del individuo.

El séptimo módulo *De película* establece una propuesta didáctica dedicada al *Cine* (18.6.) y a los *Sentimientos y estados de ánimo* (2.2.). El objetivo central de la unidad es la relación de las emociones con algunas películas españolas y la importancia del cine en la vida social de los individuos. En las fases de aproximación y profundización se proponen fórmulas y estructuras que se usan para expresar los diferentes estados de ánimo (miedo, sorpresa, felicidad). Asimismo, las expresiones que presentan dentro de su estructura conceptos relacionados con el cine, como, por ejemplo, *de cine*, *cámara lenta*, *amor de película*, etc. En este nivel se trabajan los valores y usos que encierran cada una de las expresiones asociadas al mundo del cine para establecer una relación significativa entre la competencia léxica y el componente cultural. Finalmente, en la fase de consolidación se presentan algunas de las películas del cine actual español y se enseñan comportamientos relacionados con el cine mediante actividades centradas en el lenguaje no verbal.

6.4. Propuesta didáctica I

6.4.1. Objetivos y contenidos

<i>El cuerpo de los sufijos</i>
<p>Nivel: A2-B1</p> <p>Destinatarios: jóvenes y adultos</p> <p>Objetivos: conocer los valores apreciativos y/o despectivos de los sufijos aumentativos y diminutivos en aquellas palabras referentes a partes del cuerpo. Describir físicamente a una persona.</p> <p>Contenidos léxicos: sufijos aumentativos y diminutivos. Partes del cuerpo.</p> <p>Contenidos culturales: actitudes y comportamientos asociados a la conversación con palabras formadas con ciertos sufijos.</p> <p>Destrezas y competencias: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión escrita, oral e interacción oral.</p> <p>Herramientas digitales: dado digital, tarjetas con palabras y audios.</p> <p>Duración aproximada: sesión de 50 o 60 minutos.</p> <p>Indicaciones y sugerencias: el material auditivo de la quinta actividad puede plantearse como material complementario fuera de clase o como evaluación de la tarea apoyando la comprensión auditiva y lectora.</p>

6.4.2. Observaciones y materiales

La presente propuesta didáctica *El cuerpo de los sufijos*, tiene como objetivo la enseñanza de los diferentes valores léxicos que aportan los sufijos aumentativos y diminutivos. En el orden que indica el MCER y el PCIC, esta unidad comienza con léxico del *Individuo: las partes del cuerpo*. A lo largo de esta propuesta se muestra al alumnado la formación de expresiones léxicas a partir de las partes del cuerpo para hablar en un tono apreciativo o despectivo de alguien. El contenido léxico se relaciona con el conocimiento cultural mediante actividades contextualizadas y teórico-prácticas. Antes de explicar la unidad didáctica cabe mencionar que los elementos interactivos se encuentran bajo los iconos de un ojo (ver), un oído (escuchar) y una mano (interacción). Los alumnos y los profesores acceden a estos materiales cuando pulsan encima de estos botones o iconos.

La unidad comienza con la presentación de algunos de los sufijos aumentativos y diminutivos que se trabajan a lo largo de las actividades posteriores. La primera actividad se divide en dos partes, por un lado, los sufijos están desordenados en aumentativos y diminutivos para que los aprendientes los ordenen con colores. Para ello tienen la ayuda de una *chuleta gramatical* donde aparece la explicación de cada uno de ellos. Por otro lado, como actividad inicial se presentan cuatro imágenes en tres tamaños diferentes para que dirijan la atención en los cambios que se producen según los sufijos.



A continuación, se presentan los conceptos con los que se van a trabajar en la unidad, que son los siguientes: *manitas, cabezota, cerebritito, manazas, cabezón, bocazas*. En esta actividad el objetivo es el conocimiento y la reflexión de los aprendientes acerca de las palabras según los sufijos si son aumentativos o diminutivos. De esta manera, en la siguiente tarea tienen que deducir el significado de las palabras cuando se asocian al comportamiento de una persona y no como parte del cuerpo.

3

Algunas de estas palabras se usan en **expresiones idiomáticas** con partes del cuerpo. María te propone un **juego** de preguntas: cada acierto vale por una pista.

Una persona es un **bocazas** si:

- Tiene la boca grande
- Come bastante
- Habla demasiado de los demás

Una persona es un **cabezota** si:

- Es muy inteligente
- Tiene ideas fijas
- Tiene una cabeza enorme

Una persona es un **manitas** si:

- Es hábil con las manos
- Tiene las manos pequeñas
- Tiene poca fuerza en las manos

Una persona es un **manazas** si:

- Tiene mucha fuerza en las manos
- Tiene las manos pequeñas
- Es torpe con las manos

Una persona es un **cabezón** si:

- Es comprensivo
- Tiene las ideas fijas
- Tiene la mente abierta

Una persona es un **cerebrito** si:

- Es torpe
- Es inteligente
- Es simpático

En la fase de profundización de las expresiones y palabras con sufijos se propone una actividad (ver cuarto ejercicio en Anexo VI) para conocer mejor a los aprendientes. Para ello relacionan una de las expresiones con un familiar, por ejemplo, *mi padre es un manitas porque le encanta el bricolaje*. Además, hacen un juego con el profesor para descubrir si son unos manazas, un cerebritito, un cabezota, etc. Esta dinámica ayuda a reforzar los lazos de autoconocimiento y afectividad entre los agentes educativos para desarrollar un aprendizaje duradero.

A continuación, en el nivel de consolidación se plantea una tarea de comprensión lectora, donde los aprendientes deben completar las palabras que faltan. Las palabras se comprenden e infieren por el contexto, que aporta información necesaria para deducir la expresión correspondiente, como sinónimos o antónimos, palabras clave, descriptores, etc.

5 En la carta de María se han borrado algunas palabras. Completa la historia con los términos que están en azul. Finalmente descubre las expresiones idiomática.

¿Cómo estás? Te escribo para pedirte ayuda ¡Mi casa está hecha un desastre! Como te comenté en la carta anterior estoy viviendo en un piso nuevo y lo estoy amueblando. Pero intenté con mi hermano colocar dos estanterías y hemos abierto un agujero enorme ¡Somos unos _____! El vecino se enfadó con nosotros aunque conseguimos que se calmara. Es un hombre de 62 años que le encanta el bricolaje ¡Un _____! Tuve suerte de convencer a mi vecino y a mi hermano para que me ayudaran. Porque los dos eran muy _____ ¡Las cosas tenían que ser a su modo de pensar!

Al día siguiente mi aventura continuaba. Empecé a trabajar en una oficina nueva y mis compañeros fueron muy cercanos el primer día conmigo. Cuando fue la hora del almuerzo escuché a dos compañeros de trabajo contando chismes de los demás. No me fiaré de ellos porque creo que son unos _____. Al final me senté a almorzar con Juan, un chico muy creativo que me comentó que estaba creando un programa informático para aprender idiomas. ¿No piensas que es un _____?

cerebrito, manitas, cabezotas, manazas, bocazas

Como actividad complementaria a la anterior se propone un juego de roles, donde hay que solucionar un problema, pero interpretando un papel. Los roles son las expresiones que trabajan a lo largo de la unidad (*cerebrito, manitas, manazas*, etc.) que demuestran un cambio en la personalidad de un individuo. Los aprendientes entienden que un *manitas* no actúa de la misma forma que un *manazas* cuando hay que arreglar una tubería rota o un *cerebrito* puede inventarse una técnica para solucionar el problema gracias a su inteligencia. La toma de decisiones ayuda a desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes y también, la aplicación de diferentes registros, vocabulario, lenguaje no verbal y otros elementos presentes en la comunicación que son importantes para el aprendizaje de una segunda lengua.

¡Cambio de roles! Escoge una de las siguientes situaciones y según el rol que te toque tienes que interpretar la situación de una manera diferente. ¡Recuerda que un *manitas* no es lo mismo que un *manazas*!

Tengo la cocina inundada. Es domingo y ningún fontanero me atiende. ¿Cómo soluciono mi problema?

He escuchado como critican mis compañeros a mi jefa. ¿Qué debo hacer?

Mañana tengo mi primera entrevista y estoy muy nerviosa. No sé si encajaré en el equipo pero lo importante es la formación ¿O no?

La pantalla del móvil está destrozada. Me han dicho que mire en Youtube para arreglarla pero creo que es mentira. ¿Qué piensas?

Cerebrito

Manitas

Cabezota

Manazas

Bocazas

Para finalizar la unidad se propone un juego para afianzar el significado y el uso de cada una de las expresiones con los sufijos aumentativos y diminutivos. La actividad

lúdica consiste en transformar la oración de color azul o amarillo en la expresión correspondiente (palabras en la actividad anterior). La dinámica del juego es la siguiente:

- Tirar los dados y transformar la oración en su expresión correspondiente.
- En el caso que acierte, la puntuación corresponde a la tirada de los dados.

Hay una variante del juego para aportar dificultad en la tarea final de la unidad. Si el dado cae en la oración de color amarillo, los estudiantes tienen que transformarla en un antónimo. Pero si el dado cae en la oración de color azul, los aprendientes tienen que decir un sinónimo. De esta manera, la atención y la complejidad es mayor que antes porque tienen que buscar sinónimos y antónimos después de transformar la oración y confirmar que la expresión es correcta.

6 Para practicar las expresiones idiomáticas con partes del cuerpo vas a jugar a **los dados locos**. Tira el dado y **transforma** la frase en la expresión idiomática correspondiente. Si aciertas, ganas los puntos de cada tirada del dado.



- Desde que te conozco eres muy torpe, rompes todo lo que tocas
- Nunca vas a cambiar de opinión porque eres una persona terca
- Últimamente no puedo decirte ningún secreto, lo cuentas todo
- Si necesitas ayuda con el bricolaje llama a Pedro ¡Es un experto!
- El examen me ha salido fatal. Pero tú siempre sacas matrícula de honor, eres muy inteligente.



VARIANTE DEL JUEGO:
 SI EL DADO CAE EN EL COLOR AMARILLO SE DICE LA EXPRESIÓN CONTRARIA
 SI EL DADO CAE EN EL COLOR AZUL SE DICE LA EXPRESIÓN SINÓNIMA

Finalmente, la propuesta plantea actividades de diversas características para trabajar el léxico. Desde las más tradicionales donde el vocabulario se relaciona con ideas previas y se consolida con textos; hasta las asociaciones del léxico con sinónimo/antónimos en un contexto lúdico. Asimismo, la creación de redes léxicas y su relación con la cultura se desarrolla en términos de fusión con la tradición y la innovación digital.

6.5. Propuesta didáctica II

6.5.1. Objetivos y contenidos

<i>Emociónate</i>
<p>Nivel: A2-B1</p> <p>Destinatarios: jóvenes y adultos</p> <p>Objetivos: expresar preocupación, miedo, felicidad, etc. Hablar de cualidades personales. Comprensión de relaciones y comportamientos dentro de un grupo social. Aprender lenguaje no verbal correspondiente a expresiones emocionales.</p> <p>Contenidos léxicos: unidades léxicas y expresiones coloquiales para hablar del cuerpo, las emociones y la personalidad.</p> <p>Contenidos culturales: lenguaje no verbal correspondiente a expresiones emocionales. Relaciones entre emociones y colores.</p> <p>Destrezas y competencias: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión escrita, oral e interacción oral.</p> <p>Herramientas digitales: Genial.ly para la actividad específica de <i>escape room</i>; Fluky.io como ruleta virtual y las tarjetas con expresiones idiomáticas.</p> <p>Duración aproximada: sesión de 50 o 60 minutos.</p> <p>Indicaciones y sugerencias: explicar las instrucciones del <i>escape room</i> antes de iniciar la actividad y asegurar el buen uso de las herramientas digitales.</p>

6.5.2. Observaciones y materiales

El apartado de las emociones y los factores individuales del individuo están presentes en la propuesta titulada *Emociónate*. El objetivo consiste en trabajar aquellas expresiones necesarias para hablar de emociones en términos de funciones comunicativas. Es decir, la propuesta plantea expresiones para cubrir funciones comunicativas como expresar miedo, sorpresa, alegría, etc. A lo largo de la unidad tanto el léxico como la cultura se trabajan desde una perspectiva innovadora, donde la tecnología está aplicada al aprendizaje y al conocimiento (TAC). Además, es una unidad que apuesta por la enseñanza-aprendizaje del lenguaje no verbal y verbal, con el fin de analizar su interrelación. Como se menciona anteriormente en la unidad didáctica existen elementos interactivos (los iconos de un ojo (ver), un oído (escuchar) y una mano (interacción) que cuando se pulsan dan acceso a materiales complementarios.

Esta propuesta didáctica divide cada actividad como parte la historia *El virus de las emociones* que tiene como protagonistas a seis monstruos. Cada uno de ellos es de un color diferente y el alumno trabajará la relación emoción – color a partir de la rueda de

las emociones de Plutchik (1980). Esta rueda sirve de guía para la selección y la organización mental del léxico relacionado con las emociones. El vocabulario se divide en 6 colores que representan cada una de las emociones como categorías generales para subdividirse en categorías secundarias.

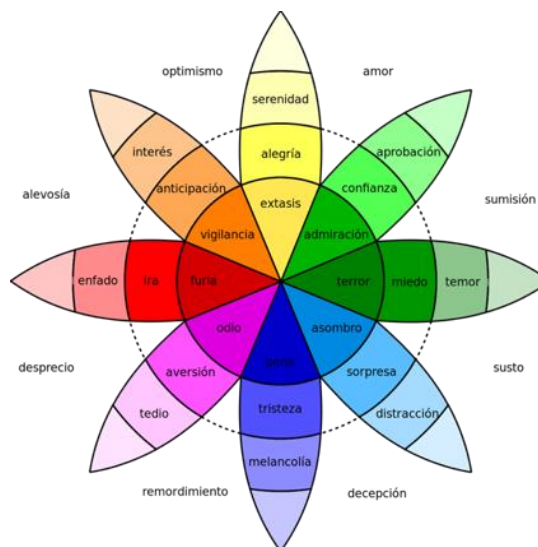


Figura N° 43. Rueda de las emociones según Plutchik (1980).

Los colores serían el amarillo para la felicidad, el azul para la tristeza, el rojo para la ira, el verde para el miedo, el morado para la sorpresa y el rosa para la decepción. Para la adquisición del léxico por colores se desarrolla una actividad complementaria que consiste en un mapa mental ordenado por cajas de colores para escribir cada emoción en su correspondiente color.



Para consolidar la actividad anterior del léxico de las emociones se trabaja con una ruleta que contiene cada uno de los adjetivos propios de este campo semántico. Las ruletas virtuales permiten una compilación de los adjetivos, según la forma de aprendizaje que más se adapte al alumno, y trabajarlos de manera arbitraria para las siguientes funciones:

- Definiciones de los términos.
- Sinónimos y antónimos.
- Asociaciones visuales (imágenes o iconos).
- Dibujos.

Para esta tarea se utiliza la herramienta *Fluky.io* que consiste en una ruleta en línea que da acceso abierto y gratuito a cualquier usuario, sin necesidad de tener correo electrónico. En la imagen se puede observar las acciones que lleva a cabo este programa Web: compilación de términos, giro de la ruleta y selección arbitraria de uno de los términos.



Figura N° 44. Demostración gráfica del programa *Fluky.io*.

Esta herramienta permite la simulación de ruleta que se puede desarrollar en papel físico en las clases de modo presencial. La incorporación contextualizada de estos programas acerca cualquier acción educativa a un espacio virtual, que, en un primer momento, la pantalla puede parecer un obstáculo para conseguir un aprendizaje responsable. Pero con las diferentes actividades del modelo didáctico, los alumnos reflexionan y son conscientes de su propio aprendizaje.






Después de introducir el léxico, en la tercera actividad se trabajan los factores afectivos e individuales de los estudiantes. La metáfora de la búsqueda del antídoto (búsqueda personal o interior) y la simulación de rol dan la oportunidad de conocer la situación emocional del alumnado en términos de autoestima, motivación, estrés, etc. La dinámica se basa en que el alumnado trabaje los factores afectivos mediante el dibujo, el diálogo y el juego. En cuanto al juego se plantea *La oca de las emociones*. Como se puede observar en la imagen, el tablero de la oca se organiza en 15 casillas de diferentes colores que representan las emociones de la ruleta de Plutchik (1980):


- Amarillo para la felicidad.
- Azul para la tristeza.
- Verde para el miedo.

- Rosa para la decepción.
- Rojo para la ira.
- Morado para la sorpresa.



Por otro lado, en cada casilla se ilustra un icono diferente que representa una acción según los sentidos y las emociones que le expresa el contenido subyacente en la casilla. En otras palabras, el juego plantea 6 acciones diferentes representadas en 6 iconos que son los siguientes:

-  Reproducción de una canción en español sobre la emoción correspondiente a la casilla.
-  Visualización de una obra artística perteneciente a un pintor español que produce un sentimiento semejante al de la casilla.
-  Presentación de una película española cuyo tema principal es una de las emociones correspondiente a la casilla.
-  Visualización de un GIF que reproduce en poco segundo la emoción perteneciente a la casilla.
-  Producción oral del alumno acerca de una pregunta sugerida en la casilla.

-  Reproducción de gestos no verbales a partir de la visualización de un GIF que hace referencia a la emoción correspondiente a la casilla

En cuanto a la selección del contenido cinematográfico y artístico (pintura) se tiene en cuenta la emoción que tiene que producir en el alumno. De esta manera, la película se decide relacionar con el sentimiento de miedo y seleccionar *El orfanato* de Juan Antonio Bayona. Este director español es conocido internacionalmente por su trayectoria cinematográfica y representa el género del terror y el thriller en España. Con la visualización del tráiler y varias imágenes del protagonista de la película se busca conocer:

- La descripción personal del miedo.
- La manera de reaccionar ante el miedo con gestos no verbales.
- Las expresiones que conoce para expresar miedo en español.
- Los elementos o los personajes de ficción que culturalmente le provocan miedo (ejemplo el demonio o la oscuridad).

En el campo de la pintura se tiene en cuenta los anteriores descriptores y por esta razón el cuadro seleccionado es uno de los más conocidos del pintor español, Goya: *Saturno devorando a su hijo*. La búsqueda de una obra artística que provoque horror, que impacte su mensaje y que sea comprensible en otras culturales. El cuadro plantea con claridad la idea de canibalismo por parte de Saturno a su hijo. En esta casilla se añade una tarea más a las anteriores, y consiste en la búsqueda de más obras de arte que representen miedo y terror realista o ficticio.

Por un lado, el lenguaje no verbal se plantea trabajar mediante la visualización de GIF que son un material visual con una duración de 3 o 5 segundos. En la búsqueda y en la selección de cada uno de los GIF se tiene en cuenta los siguientes criterios:

- Personajes y/o famosos españoles.
- Gestos realizados por personas españolas.
- Contenido sin texto para que no produzca confusión.
- Enlace abierto y de fácil acceso.

De esta manera, en la selección de los GIF aparece el actor español Javier Cámara para la representación de la ira. También programas de televisión como son *Operación Triunfo* y *Divinity* por ofrecer una cantidad de gestos relacionados con situaciones y emociones. Uno de los objetivos es la comprensión cultural del lenguaje no verbal del GIF para otorgarle una expresión coloquial que defina la situación comunicativa.

Por otro lado, en la cuarta actividad se proponen diferentes actividades donde los estudiantes tienen el primer contacto con algunas de las expresiones que encuentran en la actividad de *escape room* titulada *El virus de las emociones*. La enseñanza del léxico, a partir de las sopas de letras y los crucigramas, ofrece oportunidades de aprendizaje al organizar el vocabulario por campos semánticos, otorgarle una lectura-escritura visual y asociación mental en diferentes sentidos (vertical, horizontal).

Finalmente, el bloque temático del individuo y la personalidad plantea el *escape room* titulado *El virus de las emociones*. Esta tarea didáctica se realiza mediante el programa *Genial.ly* ya que uno de los objetivos de esta actividad es comprender diferentes expresiones coloquiales mediante recursos multimedia e interactivos.



Este juego busca que el alumno comprenda una serie de expresiones que se emplean en situaciones comunicativas para manifestar emociones positivas o negativas. El planteamiento en forma de *escape room* aporta una serie de beneficios no solamente innovadores en el aprendizaje sino también estratégicos:

- Presentación contextualizada de las expresiones coloquiales a través de texto, imagen e incluso sonido.
- Organización de las ideas de una manera original, interactiva y atractiva.
- Fomento del aprendizaje a través del juego y los beneficios que conlleva la gamificación en la adquisición de conocimientos.
- Presentación visual de las expresiones coloquiales para ayudar la comprensión textual.

La introducción de las expresiones coloquiales en un espacio gamificado como es *Genial.ly* implica una explicación diferente de los contenidos como se conoce tradicionalmente. En esta actividad el estudiante y el docente participan en un juego que simula una situación de peligro donde la ciudad está infectada por un virus. Para obtener cada uno de los antídotos tienen que responder las cuestiones planteadas y en este proceso

ambos dialogan, preguntan, realizan hipótesis y negocian cada decisión. Pero también es cierto que el docente tiene que permitir que el estudiante sea capaz de cometer sus propios errores y elaborar sus conjeturas personales en cada tarea del juego.

La actividad se divide en seis partes que corresponden a una emoción y por tanto, un virus. Cada emoción es un virus que hay que eliminar y para conseguirlo tiene que relacionarse con el monstruo correspondiente. Es decir, el juego presenta seis monstruos de colores que representan las seis emociones: la ira, la tristeza, la felicidad, la sorpresa, la decepción y el miedo. Para elaborar un hilo conductor en el juego se propone lo siguiente:

La ciudad ha sido invadida por el virus de las emociones. Ten cuidado con los monstruos de colores porque infectan tu cuerpo. Tu misión es comprender su idioma para ser su amigo y obtener el antídoto. ¡Rápido, el virus se expande!

La idea de aprender un idioma para salvar la Tierra es una manera de relacionar su situación con la lengua española en un contexto humorístico. Pero también se intenta dar valor al aprendizaje de idiomas, ya que saber idiomas puede ser una labor muy importante (pedir ayuda en otro idioma, traducción e interpretación en casos de ilegalidad en un país, salvar lenguas en extinción, etc.) en muchos ámbitos.

Este *escape room* presenta seis personajes en forma de monstruos de colores, cuyo nombre tiene significado con la emoción que representa. De esta manera, el estudiante tiene que buscar el significado y origen de los nombres de los personajes:



- *Félix* que significa felicidad
- *Marta* que hace referencia a la decepción
- *Eli* (Elizabeth) que se relaciona con la sorpresa
- *Marcos* que significa tristeza
- *Fobos* que hace referencia al miedo y a las fobias
- *Boris* que se relaciona con la ira


Las expresiones coloquiales que se proponen en este juego organizadas en las seis emociones son las siguientes:

Felicidad	<i>Tener una sonrisa de oreja a oreja</i> <i>Dar saltos de alegría</i>
Sorpresa	<i>¿En serio?</i> <i>No me lo esperaba</i>
Miedo	<i>¡Qué susto!</i> <i>Ten cuidado</i>
Decepción	<i>No me lo puedo creer</i> <i>No me importa</i>
Tristeza	<i>¡Qué pena!</i> <i>Estar de mal humor</i>
Ira	<i>No puedo más</i> <i>Déjame en paz</i>

Además de la comprensión de las expresiones anteriores se le plantea otra tarea más al estudiante para aumentar su conocimiento sobre unidades léxicas del campo semántico de las emociones. Para ello se elabora una actividad léxica conocida como *encuentra al intruso* y consiste en la presentación de una serie de términos semejantes, pero con uno o varios conceptos contrarios. Es decir, el estudiante tiene que encontrar las palabras que son contrarias al campo semántico que se le plantea. Un ejemplo de ello es el siguiente:

Por fin entendemos algo del idioma de Félix pero hay algunas palabras que no tienen sentido. Encuentra los intrusos para obtener el antídoto del virus de la felicidad

Olegría	Entusiasmo	Diversión
Llanto	Animación	Juerga
Gozo	Risa	Angustia
felicidad	Cabeceo	Humor



Las palabras intrusas de la tabla superior serían *alegría*, *gozo* y *colorido* porque son contrarias a la emoción de la tristeza que es el campo semántico planteado. Con esta tarea el estudiante no solamente aprende más términos semejantes de cada campo

semántico sino también el alumno es capaz de comprender todos los conceptos y abstraer términos contrarios.

Finalmente, la unidad apuesta por la relación entre el vocabulario y los gestos que acompañan un acto comunicativo. Los alumnos aprenden no solo el contenido léxico sino también el no verbal que es un aspecto importante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua. El desarrollo de la competencia intercultural del alumnado de ELE tiene que apreciar cómo expresar las emociones en todos los niveles lingüísticos y no lingüísticos (en la L1 y en la L2).

6.6. Propuesta didáctica III

6.6.1. Objetivos y contenidos

<i>¿Comemos con los cinco sentidos?</i>
Nivel: A2-B1
Destinatarios: jóvenes y adultos
Objetivos: conocer y comprender unidades léxicas referentes a funciones comunicativas para expresar de acuerdo y desacuerdo. Comparar hábitos alimenticios entre el mundo hispano y el mundo origen del alumnado.
Contenidos léxicos: unidades léxicas para entablar una conversación con una persona en un restaurante, expresar de acuerdo y desacuerdo. Expresiones de saludo y despedida.
Contenidos culturales: el uso cultural de cada una de las unidades léxicas. El significado del lenguaje no verbal que acompaña a cada expresión léxica (por ejemplo, los saludos y las despedidas).
Destrezas y competencias: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión escrita, oral e interacción oral.
Herramientas digitales: diccionario de gestos españoles (coloquial.es).
Duración aproximada: sesión de 50 o 60 minutos.
Indicaciones y sugerencias: trabajar el lenguaje no verbal como material complementario fuera y dentro del aula mediante el diccionario digitalizado de gestos españoles.

6.6.2. Observaciones y materiales

La presente propuesta didáctica titulada *¿Comemos con los cinco sentidos?*, tiene como objetivo desarrollar la fluidez oral de los aprendientes. El repertorio léxico se centra en las fórmulas de los saludos y despedidas, junto con las estrategias comunicativas y comportamientos culturales para aceptar o rechazar algo. La unidad establece como temática el bar o el restaurante. Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de los saludos y despedidas u otras expresiones comunicativas necesitan ir acompañadas del

lenguaje no verbal para comprender su uso en la conversación real. Cabe mencionar que en la presente unidad existen botones interactivos para escuchar (icono de un oído) y para ver (icono de un ojo) que cuando se pulsan dan acceso a materiales complementarios.

La unidad comienza la fase de iniciación con una tarea de evaluación de los conocimientos previos que tienen los aprendientes. Para ello se desarrollan preguntas a partir de una imagen y luego, la activación y ordenación de conocimientos con una actividad de lluvia de ideas. El objetivo es conocer los saberes y comportamientos socioculturales de los estudiantes cuando están en un restaurante, por ello es interesante saber cómo saludan, cómo se relacionan y cuáles son sus estrategias sociales.

1 En esta unidad aprenderás como relacionarte en una conversación con tus amigos en un bar, un restaurante o una discoteca. Imagina que tienes una cita ¿Qué haces cuando llegas al restaurante?



- Saludar con dos besos
- Esperar fuera del restaurante hasta que llegue mi cita
- Saludar con un apretón de manos
- Esperar dentro del restaurante hasta que llegue mi cita
- Pedir la bebida nada más llegar al restaurante
- Pedir la bebida cuando llegue mi cita al restaurante

Observa las imágenes y **comenta** los hábitos que normalmente haces cuando estás en un bar o restaurante con amigos.



A continuación, la idea que tienen los alumnos de los comportamientos culturales en un bar se compara con la cultura española. Para ello se presenta una actividad de comprensión lectora de un artículo periodístico, donde se comenta la idea del *bar de toda la vida español* y la evolución que ha sufrido con las nuevas tendencias europeas. El objetivo es conocer la cultura de ocio que hay en España y lo que supone el concepto de bar en la cultura española. Para ello se proponen una serie de cuestiones relacionadas con el texto con las que se acerca una parte importante de la cultura diaria española.

2

En España es el segundo país con más bares por habitante de la Unión Europea. Algunos hablan de "la cultura de los bares" en España. Lee el artículo y responde las siguientes preguntas para conocer más sobre esta cultura.

El bar - un lugar donde se unen las esencias de la cultura española, desde el jamón hasta la música o el fútbol. Algunos bares cumplen con la **imagen tradicional** de un lugar acogedor con el suelo lleno de basura (la señal de la alta calidad del bar) donde todo el mundo habla con el camarero como si fueran mejores amigos, mientras que la tele en la pared está muda. Hay cosas que no cambian. Los españoles siguen exigiendo **unas tapitas** para acompañar su cerveza (junto con café el producto más vendido en los bares de España).

Sin embargo, a la gente le gustan cosas nuevas. Por eso el concepto del "bar de toda la vida" retrocede últimamente ante las tendencias "modernas". Poco a poco, desaparece la clasificación cafetería / restaurante / bar y el horario de los locales se vuelve más europeo. Los españoles ya no salen de copas solamente después de la cena, sino que **adoptan con mucho gusto** la costumbre de tomarse un par de ellas a la hora de salir del trabajo (así llamado **afterwork**).

-Interigual (2016)

La tercera actividad supone el eje central de la unidad ya que presenta una carta del restaurante *El Bocazas*, pero cada plato tiene ingredientes diferentes a como son conocidos. Cada plato está formado por una serie de ingredientes que son expresiones y funciones comunicativas. Este repertorio léxico es el que normalmente funciona en una situación comunicativa de un restaurante o un bar para nivel básico e intermedio.



El objetivo de la actividad se organiza de la siguiente manera:

- Escoger una cantidad de dinero (15€, 20€ O 30€) para escoger un plato de cada sección.

- Seleccionar un plato de entrante, de primero, de postre, etc. Con la finalidad de elaborar una conversación real con el compañero.
- Crear una situación comunicativa real con la selección final y añadir los elementos necesarios para que la conversación sea satisfactoria.

Para profundizar las funciones comunicativas de la actividad anterior se trabaja el lenguaje no verbal que acompaña a estas expresiones. Es decir, la enseñanza-aprendizaje de los gestos cuando se saluda en España, al pagar la cuenta y la diferencia entre la cultura del alumno con la que está aprendiendo. Para ello se propone una tarea dividida en dos partes. Por un lado, una serie de preguntas que evalúan los conocimientos previos acerca de los saberes y comportamientos culturales en las fórmulas de saludo y relación en un bar. Por otro lado, la comprensión de gestos en movimiento (diccionario español de gestos) que acompañan a un conjunto de textos, los cuales ayudan la comprensión al contextualizar el lenguaje no verbal con elementos visuales y verbales.

 Mira las siguientes imágenes. Cada una de ellas son **gestos** que se hacen cuando estás en un bar o un restaurante. **Relaciona** el lenguaje no verbal con el diálogo correspondiente.



- | | |
|---|--|
| <p>○ - ¡Lárgate de aquí! Eres un ladrón.
- No he robado nada. Eso es mentira.
- Fuera de aquí ¡No quiere verte más!</p> | <p>○ - ¿Pedimos la cuenta?
- Sí, nos están esperando Juan y Ana.
- Camarero ¿nos traes la cuenta?
- Ahora mismo, muchacho</p> |
| <p>○ - Oye, tienes que pagarme el mes anterior de alquiler.
- No te preocupes, cuando saque dinero te lo doy.
- Vale, pero págame esta semana si o si.</p> | <p>○ - Pasa, pasa, pasa.
- Gracias, estaba esperando fuera a mis amigos.
- Siéntate donde te guste más. Luego os tomo nota.
- Perfecto, gracias.</p> |
| <p>○ - Pfff... Qué cansancio tengo.
- ¿No dormiste bien anoche?
- No, solamente tres horas. Así que me voy a ir a descansar.
- ¿No te quedas un poco más?
- Paso de la fiesta. Necesito dormir.
¡Adiós!</p> | <p>○ - ¡Madre mía qué hambre tengo!
- He visto que han abierto un sitio de tapas en Gran Vía ¿Vamos?
- ¡Sí! Quiero comer lo que sea porque me muero de hambre.</p> |

A continuación, en la quinta actividad se profundizan los términos comunicativos anteriores con expresiones sinónimas mediante la comprensión lectora de un diálogo que presenta las palabras en contexto. El objetivo es trabajar con algunas fórmulas de saludo y despedida que comprenden un significado oculto para los alumnos. Estas expresiones

encierran un valor positivo o negativo culturalmente cuando resulta ser un cumplido para el interlocutor o una falta de interés por parte del interlocutor. Finalmente, la consolidación de los valores y usos de estos contextos se desarrolla con una tabla o rúbrica (ver Anexo VI) donde aparecen, por un lado, las expresiones y, por otro lado, los significados (ítems) que los definen. Los aprendientes infieren de los conocimientos anteriormente aprendidos las categorías que describen el significado oculto de cada expresión léxica.

5

En algunos contextos las fórmulas de saludo y de despedida encierran un cumplido, desánimo o interés entre los interlocutores. Lee la historia entre Juan y Marta y **relaciona** los conceptos en azul con sus correspondientes parejas.

- ¡Dichosos los ojos que te ven! - dijo Juan cuando vio a Marta acercarse al bar.
 - Hace mil años que no nos veíamos. Desde el instituto ¿no? Pero bueno, cuéntame ¿todo bien? - preguntó Marta a Juan.
 - Voy tirando con el trabajo de camarero y la familia. Y ¿tú? ¿Cómo andas?- contestó Juan.
 - ¡Pse! Agobiada buscando trabajo pero bueno... En casa ¿bien? - preguntó Marta inmediatamente a Juan.
 - Pfff... Es complicado de explicar. ¿Tienes tiempo para tomar algo y te lo cuento? - propuso Juan a Marta.
 - Mmmm... Lo siento, Juan. Mis amigos me están esperando. Otro día ¿vale?- contestó Marta con poco entusiasmo.
 - Espero que no estés diciéndome "hasta nunca". - contestó Juan.

- | | | | |
|----------------------------------|-----------------------|-----------------------|--------------------------------------|
| ¡Dichosos los ojos (que te ven)! | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Regular |
| ¡Hasta nunca! | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Me alegro verte |
| En casa ¿bien? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Poco entusiasmo |
| ¿Todo bien? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Espero que tus padres estén bien |
| ¡Pse! | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | ¡Esta es la última vez que nos vemos |
| Voy tirando | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Espero que estés genial |

Para acabar la unidad se enlazan los contenidos léxicos anteriores con otras funciones comunicativas específicas para iniciar un diálogo, aceptar o rechazar una propuesta, ganar tiempo y finalizar una conversación. La actividad se titula *El casino de las palabras* y es una propuesta dirigida al aprendizaje basado en el juego. El material principal se presenta en una carta de restaurante, donde los ingredientes vuelven a ser palabras, expresiones y funciones comunicativas que tienen un valor en la conversación real.



La dinámica del ejercicio se divide en diferentes tareas con el objetivo de crear una conversación real y relevante para el alumno. El orden de la actividad es el siguiente:

- Presentación de la carta del *menú comunicativo*.
- Selección de una de las cuatro fichas (50, 60, 90 y 100).
- Escoger cinco platos (expresión comunicativa) del menú. Uno por cada sección (entrante, principal, segundo, postre y bebida) y al precio de la ficha seleccionada.
- Apostar por ese *menú comunicativo* y elaborar una conversación según el *role play* de la ficha seleccionada.
- Evaluar el *role play* teniendo en cuenta las estrategias comunicativas, la fluidez oral y la incorporación de las expresiones aprendidas a lo largo de la unidad.



A: Es tu primera vez en un restaurante de comida china. No te sorprende gratamente.
B: Eres amante de la comida china. No puedes vivir sin ella desde que la probaste.



A: Has abierto un restaurante y le pides a tu mejor amigo que trabaje contigo de camarero.
B: Te alegras por tu amigo pero no te parece bien la oferta. Prefieres jefe de cocina.

Finalmente, la propuesta didáctica presenta el léxico necesario para entablar una conversación en un restaurante. Las actividades se caracterizan por ser comunicativas, y

cubrir las necesidades e intereses reales de los alumnos en una conversación. La tipología de las tareas ayuda a profundizar y consolidar desde diferentes perspectivas el vocabulario y la cultura de las comidas y las bebidas españolas.

6.7. Propuesta didáctica IV

6.7.1. Objetivos y contenidos

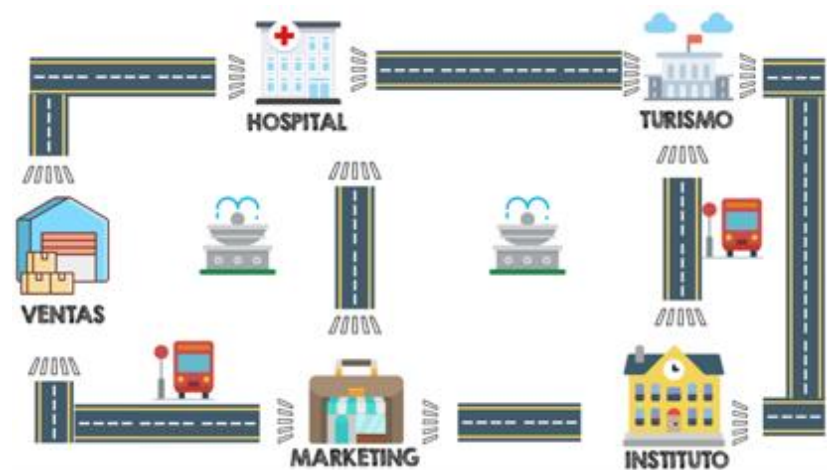
<i>Trabajar de sol a sol</i>
<p>Nivel: A2-B1</p> <p>Destinatarios: jóvenes y adultos</p> <p>Objetivos: comprender expresiones idiomáticas relacionadas con el empleo. Identificar semejanzas y diferencias del mundo laboral con otras culturas.</p> <p>Contenidos léxicos: unidades léxicas para hablar del trabajo. Expresiones idiomáticas para describir relaciones laborales.</p> <p>Contenidos culturales: la identidad laboral y personal. Personalidades de diversos campos profesionales en España. Estereotipos asociados a algunas profesiones laborales en España.</p> <p>Destrezas y competencias: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión escrita, oral e interacción oral.</p> <p>Herramientas digitales: <i>YouTube</i> para el visionado de un cortometraje, tarjetas con expresiones idiomáticas, textos publicitarios y un mapa ilustrado de la ciudad.</p> <p>Duración aproximada: sesión de 50 o 60 minutos.</p> <p>Indicaciones y sugerencias: explicar las instrucciones del mapa ilustrado de las profesiones para trabajar correctamente las actividades.</p>

6.7.2. Observaciones y materiales

La unidad *Trabajar de sol a sol* incluye actividades para el aprendizaje de las expresiones idiomáticas del trabajo. La propuesta parte de la explotación didáctica de un cortometraje con el que se aproxima el léxico del trabajo y profundizan las expresiones relacionadas con el mismo. Finalmente, los saberes y conocimientos culturales del mundo laboral español se integran gracias a los horarios, rutinas laborales, imágenes o estereotipos profesionales, etc. De esta forma se asocia el léxico con la cultura y se establece un aprendizaje significativo en el alumnado. Antes de explicar la unidad didáctica es necesario destacar que se encuentran elementos interactivos bajo los iconos de un ojo (ver) y una mano (interacción). Estos iconos son botones que cuando se pulsan dan acceso a materiales que complementan las actividades de la presente unidad.

Antes de comenzar en el mundo laboral es importante conocer algunas expresiones que ayudarán a ser el mejor profesional. Por esta razón la unidad centra su atención en cuatro expresiones que son las siguientes: *trabajar de sol a sol*, *buscarse la vida*, *tocarse las narices* y *trabajar codo a codo*. Pero la unidad comienza con la explotación de un cortometraje en el que se aproximan algunos conceptos del mundo laboral en España y se trabajan aspectos importantes como la competencia escrita en el currículum vitae.

En la siguiente actividad se observa la idea del empleado ideal según los criterios de las empresas en España y se tienen en cuenta los comportamientos más comunes en la vida laboral española. De esta forma comienza *el mapa de las profesiones* que contiene diferentes materiales y acciones didácticas.



El objetivo de la propuesta es enseñar contenidos acerca del empleo de manera representativa para al alumnado y actualizada gracias al contexto virtual en el que se aprenden estas actividades didácticas. Por ello se decide seleccionar las cinco profesiones más solicitadas por los alumnos con los que trabaja la investigadora. Esta selección se toma como punto de partida para el aprendizaje del empleo, los valores y la personalidad profesional y las expresiones coloquiales dentro del contexto del empleo y textos publicitarios.

En cada una de las paradas y de los elementos (las fuentes, los pasos de peatones, los transeúntes, etc.) que existen en el mapa contienen interactividad y multimedialidad que permiten las siguientes actividades. El aprendizaje de las diferentes profesiones mediante un juego conocido como es el dominó. Tradicionalmente el dominó se forma de una ficha con dos caras que lógicamente encaja con las demás fichas del juego. En el caso de este dominó de las profesiones cada ficha tiene, por un lado, la imagen de una

profesión (por ejemplo, profesor/a) y por el otro lado, la descripción de la acción de una profesión (por ejemplo, interpreto canciones en conciertos y vendo discos.) La imagen tiene que encontrar su definición y en el caso contrario, la definición debe buscar su pareja icónica. De esta forma se trabaja de una manera más compleja las profesiones ya que el alumno tiene que comprender las definiciones y las imágenes para interpretar su función en el mundo laboral.

La primera tarea se centra en la publicidad y los mensajes con sentido metafórico que vemos en anuncios publicitarios. En esta actividad se proponen tres eslóganes que son conocidos para un nativo, pero puede que para los aprendientes no sea tan fácil relacionar conceptos que son usados en el lenguaje coloquial con facilidad. Los eslóganes que aparecen en la propuesta didáctica son *soñar es gratis, el dinero no te da la felicidad, y hay cosas que el dinero no puede comprar*. Este contenido publicitario pone de manifiesto el valor del concepto *dinero* como un elemento negativo que incluso está en relación con las emociones como la felicidad, la ilusión o el amor.

Otra alternativa para trabajar la temática del empleo es el juego del bingo. Con este tradicional juego se plantea una actividad que busca trabajar el vocabulario de la personalidad, las emociones y las creencias en el contexto laboral. El objetivo es descubrir el perfil la personalidad del empleado ideal según los valores del alumno. Con esta actividad se promueve el pensamiento crítico hacia lo que actualmente se valora en las empresas bajo el concepto de empleado ideal, las relaciones entre compañeros y rutinas (horario de entrada – salida, saludos – despedidas, celebración de despedida de un compañero, etc.).

Las dos fuentes del *mapa de las profesiones* corresponden a las estaciones de descanso laboral en España: las vacaciones y la jubilación o la baja por maternidad/paternidad. En algunas culturas estos dos momentos de la vida profesional no se viven de la misma forma (de manera positiva o negativa) tanto socialmente como personalmente. Para el tema de las vacaciones españolas se desarrolla un texto periodístico que trata el derecho vacacional según la opinión de Cristina Cifuentes (en ese momento presidenta de la Comunidad de Madrid) para relacionarla con vídeo de RTVE (Radio Televisión Española) que habla de los días vacacionales que tienen cada país.

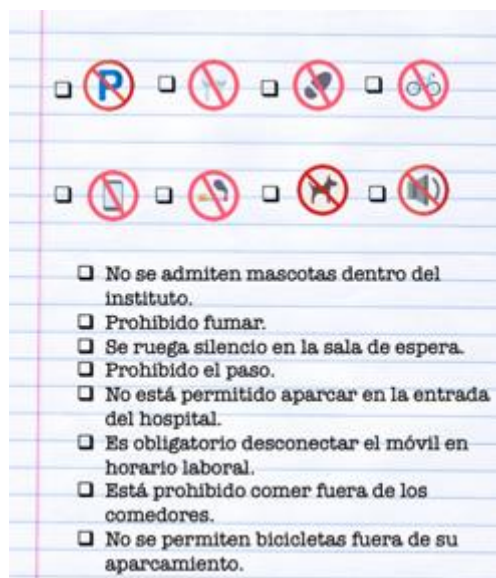


Para tratar la jubilación se enseñan diferentes tarjetas que se diseñan y se venden en tiendas para entregarlas a aquel compañero que se despide definitivamente de su trabajo.



Las tarjetas permiten describir la imagen de jubilado español en comparación con la del estudiante. La actividad trabaja la creencia de calidad de vida en España como destino ideal de jubilación (Benidorm, Marbella, Ibiza). Posteriormente se presenta un artículo e imagen acerca de las edades de jubilación en los diferentes países del mundo para comprender en detalle esa primera imagen del jubilado español y España como calidad de vida.

En cuanto las paradas de autobús de el mapa de las profesiones hacen referencia a cuestiones relacionadas con el mundo del trabajo en España. Por un lado, se enseñan señales que se relacionan a una prohibición o deber (además de la enseñanza de la estructura gramatical correspondiente *es obligatorio, está prohibido, no está permitido*, etc.) en una situación profesional. Por otro lado, un juego de verdadero o falso sobre afirmaciones relacionadas con el mundo del trabajo.



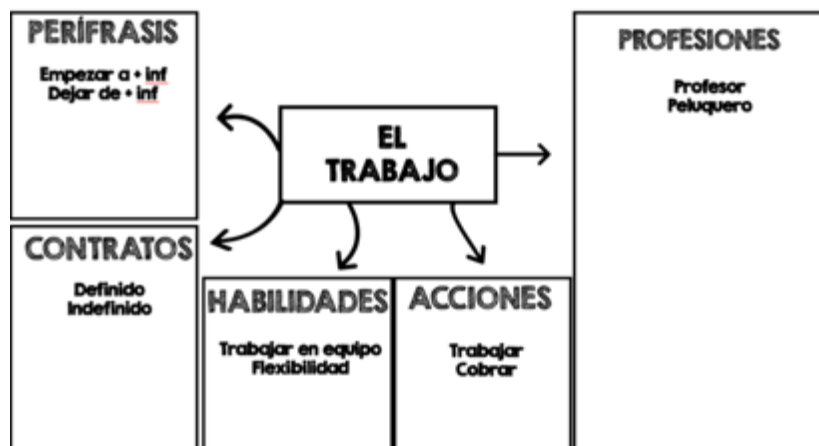
El juego de verdadero o falso se realiza a través de la aplicación Web conocida como *Genial.ly*. Esta aplicación permite que el alumno se autoevalúe en el momento de cada una de las afirmaciones culturales. En el caso que no comprenda o cometa un error, la interactividad y la multimedialidad facilita la búsqueda y entrega de la información necesaria para que el estudiante adquiera las habilidades suficientes y supere esta actividad. Las cuestiones que se presentan en el juego son las siguientes:

- *Casi todas las empresas cierran en agosto por vacaciones.*
- *Todos los trabajadores tienen un descanso para desayunar.*
- *Ninguna empresa paga seguro médico a sus trabajadores.*
- *Todos los empleados tienen medio mes de vacaciones.*
- *Algunas empresas celebran con un regalo el nacimiento de un hijo de un empleado.*
- *Pocas empresas trabajan los sábados por la mañana.*
- *Muchas empresas tienen un comedor donde los empleados almuerzan a mediodía.*

Los temas culturales a los que se hacen referencia y que son interesantes en el desarrollo de la competencia cultural del alumno son las rutinas laborales (meses de vacaciones, días de descanso como sábados y domingos), los derechos de los empleados (seguro médico, vacaciones, jornada laboral), etc.

En cada una de las casillas del *mapa de las profesiones* se trabajan diferentes actividades que desarrollan tanto la adquisición y la asimilación de unidades léxicas del empleo y su relación con el componente cultural del mismo contexto. En *Instituto* se trabaja el aprendizaje del léxico del trabajo a través de una de las técnicas conocidas para la enseñanza del vocabulario como son los mapas mentales. De esta forma se presenta en

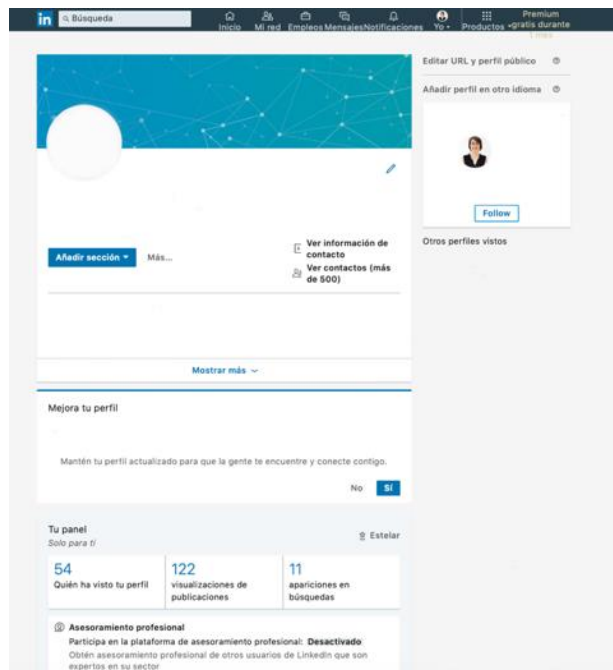
cajas mentales el campo del trabajo poniendo el foco en las perífrasis, los tipos de contratos, las diferentes profesiones, las habilidades necesarias para trabajar, y las acciones que se realizan en el mundo laboral.



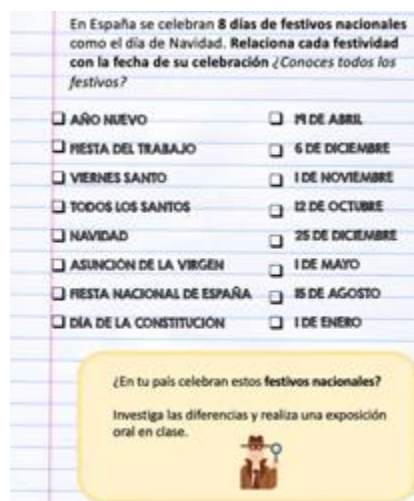
En *Ventas* se lleva a cabo la asimilación de todo el bloque didáctico con una propuesta oral sobre situaciones comunicativas que pueden suceder en día a día laboral. Todo ellos se desarrollan en una actividad de *rol play*, donde tanto el docente como el alumno interpretan un rol dentro de una situación para solucionar un problema. El estudiante en este caso tiene que interpretar el papel de empleado, pero en otras tarjetas cambia el rol a jefe o director.



En *Marketing* se desarrolla el apartado más digital y actual del empleo con la elaboración del perfil profesional de la red social *Linkedin*. Esta plataforma funciona como un espacio Web abierto, colaborativo y responsable de búsqueda de empleo. Actualmente la identidad digital es muy importante y tener un perfil actualizado de manera profesional aún más. El estudiante creó en una actividad anterior su propio CV y en esta actividad, toda esa información le sirve para seleccionar y resumir en pocas palabras lo más atrayente de su experiencia para las empresas en *Linkedin*.



En *Turismo* se relaciona el aprendizaje de las unidades léxicas del trabajo con el componente cultural de los festivos nacionales en el calendario laboral español. Es interesante que el alumno conozca el origen y el significado de los festivos nacionales españoles para comprender ciertas creencias culturales como la religión durante el Viernes Santo, perteneciente a la Semana Santa. O el día de Todos los Santos, una fiesta nacional con origen católico donde los ciudadanos españoles acuden a los cementerios a dar tributo a sus difuntos.



Frente a estas fiestas religiosas, el estudiante aprende cómo se vive culturalmente (comportamientos, relaciones familiares, celebraciones, gastronomía) en días tan conocidos como son la Navidad o año nuevo. Por último, las celebraciones con más historia nacional son el día de la Constitución, la fiesta nacional de España y la fiesta del

trabajo por su carácter reivindicador y su poder de manifestación de los derechos en el país.

En esta actividad se decide trabajar con Genial.ly para llevar a cabo dos propuestas, un mapa interactivo que muestre a través de vídeos, imágenes y texto cada una de las festividades y, por otro lado, una infografía que sirva como material de apoyo complementario. El docente desarrolla la mitad de la información del mapa interactivo para que el alumno tenga una guía del material que tiene que buscar en Internet. Finalmente, el mapa es realizado por completo por el estudiante mediante el resultado de imágenes de las festividades, vídeos en *YouTube* y artículos que explican el significado cultural en el país.

En último lugar, la casilla perteneciente al *Hospital* se desarrolla una evaluación de todos los componentes léxicos y culturales que se han ido aprendiendo a lo largo del mapa de las profesiones. Para la evaluación se realiza un tablero de preguntas donde cada casilla según el color y el símbolo tiene un valor en el juego. Los componentes que se evalúan son los siguientes:

- Léxico del trabajo: las profesiones, los contratos, las habilidades profesionales.
- Perífrasis: dejar de + infinitivo, volver a + infinitivo.

Conocimientos culturales del trabajo: festivos nacionales, profesiones mejor valoradas, origen del trabajo, comportamientos y rutinas laborales en España, famosos empresarios españoles.

Finalmente, en esta propuesta didáctica se desarrolla el léxico y la cultura del trabajo siguiendo el enfoque por tareas o proyectos. Con este enfoque los aprendientes consolidan la relación entre léxico y cultura mediante actividades de búsqueda de información, investigación y exposición o debate oral. De esta forma el intercambio comunicativo es más próximo al alumnado y la fluidez oral se enriquece notablemente.

6.8. Propuesta didáctica V

6.8.1. Objetivos y contenidos

<i>Cruzar el charco</i>
Nivel: A2-B1
Destinatarios: jóvenes y adultos
Objetivos: conocer las expresiones idiomáticas que hacen referencia a nombres de animales o zoonimia en el habla chilena. Establecer conexiones entre las variedades del español de Chile y de España. Finalmente, acercar aspectos y conocimientos de la cultura chilena.

Contenidos léxicos: expresiones idiomáticas chilenas con animales y términos léxicos propios de la variedad del español chileno. Asociaciones de algunas de las expresiones del español de Chile con el español de España.

Contenidos culturales: conocimientos, saberes y comportamientos culturales de Chile. La leyenda cultural-mitológica *El Caleuche*.

Destrezas y competencias: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión escrita, oral e interacción oral.

Herramientas digitales: tarjetas con expresiones idiomáticas y Genial.ly para la actividad de *escape room* sobre la leyenda *El Caleuche*.

Duración aproximada: sesión de 50 o 60 minutos.

Indicaciones y sugerencias: aproximar las expresiones de la variedad del español de Chile con muestras reales que ayuden a la contextualización y comprensión del contenido léxico y cultural.

6.8.2. Observaciones y materiales

Una de las propuestas didácticas de esta investigación consiste en enriquecer la enseñanza del español en una de las variantes de la lengua hispana. A partir de la estancia internacional en Chile se desarrolla una propuesta didáctica cultural que se adapta al nivel A2-B1 del MCER y al contexto virtual de aprendizaje. Esta unidad didáctica se titula *Cruzar el charco* el objetivo principal consiste en el conocimiento de la variante chilena en el marco de las nociones léxicas-culturales de los animales relacionados con el físico de los individuos. Asimismo, los estudiantes aprenden los saberes, los conocimientos y los comportamientos socioculturales chilenos en términos de mitología con la leyenda *El Caleuche*, las fórmulas de saludo, las características principales del habla chilena, entre otros. Antes de avanzar es importante explicar que hay botones interactivos que dan acceso a materiales complementarios y en esta unidad se encuentran bajo el icono de una mano (interacción).

La primera actividad consiste en el primer acercamiento del alumnado con los saberes culturales de Chile. La dinámica se basa en preguntas acerca del conocimiento que tienen los aprendientes sobre la cultura chilena y evaluar este primer nivel de iniciación de la cultura. Los aprendientes se enfrentan a un *escape room*, donde el tema central es la leyenda *El Caleuche*. Cada personaje de la leyenda chilena es un enigma que tiene que ser descifrado para obtener una clave y escapar del barco fantasma mitológico: sirenas, lobos marinos, brujos, etc.

En esta unidad vas a cruzar el charco con María para conocer Chile en un viaje léxico-cultural. Pero antes tienes que salir del barco fantasma "El Caleuche" y superar todos los retos que tienen preparados los piratas, brujos, lobos y sirenas. ¡Comienza la aventura!



Después, la siguiente dinámica plantea algunos aspectos que hacen referencia al comportamiento, las costumbres, el habla o el léxico, como, por ejemplo:

- Las mujeres se saludan solo con un beso en la mejilla derecha.
- En Chile normalmente si la desinencia verbal termina en *-áis* se vuelve en *ái*. Por ejemplo *¿Cómo estái?*
- Si escuchas *al tiro* quiere decir *de inmediato*.

Esta actividad de iniciación en la cultura chilena se complementa con el manual Punto CELE de nivel A2 y B1, donde se aportan actividades específicas con la variedad del español de Chile para ambos niveles de la lengua del español. Además, el contenido audiovisual existente en Internet (imagen, sonido y vídeo) sobre los saludos y el habla chilena enriquecen esta actividad en la profundización de los conocimientos culturales de los alumnos.

A continuación, la segunda actividad muestra el eje central de la unidad didáctica que son las expresiones idiomáticas con animales o zoonimia. El objetivo de estas expresiones son las relaciones que guardan el significado del animal con el físico de una persona (normalmente con toques de humor) en el habla chilena. Algunas de las expresiones idiomáticas con animales se forman como metáforas, comparaciones, perífrasis léxicas, imágenes y no se pueden traducir literalmente ya que guardan un significado metafórico. Por esta razón, la dinámica de esta actividad se divide, por un


lado, un primer contacto con las expresiones donde los alumnos deducen solamente por la comparación de la traducción literal y las cualidades que asocian entre animal- persona.

Y, por otro lado, un segundo contacto con la imagen o connotación positiva/negativa que presentan las expresiones. La formación de palabra + expresión con significado metafórico. En esta actividad los alumnos deducen qué relación existe entre las partes de los animales y los valores positivos/negativos que les asignan en el habla chilena. Por ejemplo, la cabeza ¿es atractiva, positiva e inteligente? O ¿totalmente al contrario? Y la solución estaría también en la división que se hace entre:

HUMANO – RAZÓN - ANIMAL – ¿RAZÓN?

Finalmente, los alumnos trabajarían la comprensión de estas expresiones en una actividad que pone en práctica todo ello en forma de diálogos.

 Señala las partes del cuerpo del animal que aparecen en las expresiones idiomáticas anteriores y responde a las preguntas de la tabla:



ATRACTIVO NEGATIVO DESAGRADABLE IGNORANCIA POSITIVO INTELIGENCIA

CABEZA						
ROSTRO						
PARTES DEL CUERPO						

En la segunda actividad se encuentra uno de los propósitos centrales de la unidad didáctica: la creación de un pasaporte cultural que se basa en la aproximación, profundización y consolidación de cuatro expresiones idiomáticas con animales. En la fase de aproximación los alumnos tienen que conocer los cuatro animales con los que trabajan a lo largo de la unidad: *el pato*, *el sapo*, *el chanco* y *la vaca*. Para ello se le propone una tarea de investigación acerca del uso de estos animales en Chile: búsqueda

en el diccionario de la RAE y acepciones de la variedad chilena (por ejemplo, la palabra *sapo* se define como *mirón* o *espía* en Chile.).

Después, en la fase de aproximación se presentan las expresiones idiomáticas que se presentan a continuación:

- *Más rico que pan con chancho.*
- *Hacer una vaca.*
- *Ser sapo.*
- *Estar pato.*

Cada una se presenta en forma de pasaporte, donde los alumnos tienen que realizar tareas como parte del aprendizaje por proyectos. Como se puede observar en la imagen, primero se presenta la expresión y se dirige la atención al animal (*ser sapo*).

SER SAPO

El sapo es un anfibio ¿Por qué se caracteriza?

COLOR

CUALIDADES

SENSACIÓN

Encuentra el origen de la expresión

¿Por qué relacionan al sapo con el adjetivo “delator”? Crea una analogía con sus rasgos físicos y encuentra la respuesta.

Lengua

Postura

Ojos

Sonido

Buscas otras expresiones parecidas

Luego, los aprendientes tienen la tarea de buscar información sobre el origen de la expresión chilena y conocer la carga cultural que esconde el término. Todo ello les ayuda para crear la imagen que representa la expresión, como, por ejemplo: *ser sapo* es igual que un delator porque tiene la lengua larga, es silencioso, siempre está mirando y escuchando, etc. La tarea final consiste en buscar otras expresiones similares tanto en la variedad del español chileno como de España y de la lengua materna del alumno para buscar relaciones entre ellas.

Avanzando en la unidad didáctica, la tercera actividad se centra en desarrollar la competencia léxica de los aprendientes mediante *la palabra intrusa*. Esta dinámica consiste en deducir la palabra que no corresponde con las demás por relaciones de sinonimia o antonimia. El objetivo es consolidar algunas de las ideas que se desarrollan

en la actividad anterior como *hacer una vaca* quiere decir *guardar, reservar, recoger dinero*, pero no despilfarrar económicamente.

3 ¡Ponte a prueba! En los pasaportes culturales han aparecido varios errores. Encuentra la **palabra intrusa** y explica porqué.

A	B	C
GUARDAR RESERVAR DESPILFARRAR RECOGER	HUMILDE ESCASO POBRE ABUNDANTE	AGRADABLE SOSO DELICIOSO EXQUISITO
D	E	F
DELATAR ENCUBRIR INCUPLAR TRAICIONAR	RANA SAPO SALAMANDRA CARACOL	HACER REALIZAR TENER ELABORAR

En la cuarta actividad, la tarea se centra en completar diferentes diálogos con las expresiones idiomáticas que anteriormente se trabajan en la unidad didáctica. En esta actividad cabe destacar que se añade un grado de dificultad al presentar ciertos términos chilenos. Sin embargo, los aprendientes trabajan en contexto cada uno de ellos para comprender su significado, como, por ejemplo: *al tiro* (inmediatamente) o *la raja* (excelente).

4 **Completa** los diálogos que tiene María con los **chilenismos** de las actividades anteriores.



- Mmm ¡No había probado una empanadilla igual!-dijo María.
- Son las mejores valoradas en el mundo con 3 estrellas Michelin.- contestó Julio.
- ¡**Bacán!** - respondió María.
- -dijo Julio.
- Me encantan. -respondió María a Julio.



- Quiero comprarle algo especial a Karina. Es una amiga que ha hecho mucho por todos.- comentaba Luisa.
- Tienes razón ¿Vamos al mercado a ver qué encontramos?- propuso María.
- Vamos **al tiro**.- respondió Luisa.
- Pero escríbeles a los demás para ¿No? El regalo es de parte todos.- comentó María.
- Me parece la mejor idea. - dijo Luisa.

La unidad acaba con una actividad lúdica titulada *¿Quién tiene ese animal?* (ver Anexo VI), donde los aprendientes tienen unas cartas con unos animales y el docente tiene otras cartas con otros animales. Luego, cada uno realiza preguntas para descubrir qué animal tiene y quedarse con las cartas del otro jugador. El objetivo de la actividad es

evaluar el léxico (variedad léxica, sinonimia/antonimia), la formulación de las preguntas y relación con lo aprendido en la unidad.

Finalmente, las actividades presentas en la unidad *Cruzar el charco* facilitan la aproximación, profundización y consolidación del conocimiento de las expresiones con animales o zoonimia chilena en el nivel A2-B1. Asimismo, los referentes culturales presentes en la leyenda mitológica de *El Caleuche* aportan conocimientos a los saberes socioculturales de los aprendientes. Todo ello ayuda al desarrollo de la competencia intercultural del alumnado, ya que muestra la variedad del español y, también comprende y compara en igualdad y respeto la cultura chilena con la suya.

6.9. Propuesta didáctica VI

6.9.1. Objetivos y contenidos

<i>Mi pasaporte literario</i>
Nivel: A2-B1
Destinatarios: jóvenes y adultos
Objetivos: conocer la concepción del amor en la literatura española con una serie de expresiones idiomáticas y un repertorio léxico que ayudan a comprender las relaciones entre el individuo y el amor.
Contenidos léxicos: léxico y expresiones idiomáticas referentes al físico de un individuo. Metáforas conceptuales sobre el amor. Expresiones idiomáticas relacionadas a personajes de la literatura española: <i>Celestina de la Tragicomedia Calisto y Melibea</i> escrita por Fernando de Rojas, <i>Donjuán del Burlador de Sevilla</i> escrita por Tirso de Molina y <i>Macías</i> , trovador gallego del siglo XIV.
Contenidos culturales: la concepción del amor según la literatura española. El significado cultural positivo o negativo que tienen actualmente.
Destrezas y competencias: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión escrita, oral e interacción oral.
Herramientas digitales: <i>YouTube</i> para el visionado de vídeos, tarjetas con expresiones idiomáticas, textos publicitarios y audios.
Duración aproximada: sesión de 50 o 60 minutos.
Indicaciones y sugerencias: se recomienda trabajar el concepto de metáfora conceptual con otros ejemplos diferentes al amor.

6.9.2. Observaciones y materiales

En la unidad *Mi pasaporte literario* se establecen los contenidos léxicos referentes a nombres y apellidos literarios como *ser un donjuán* o *ser una celestina*. La propuesta dirige la mirada a expresiones con personajes literarios españoles que tratan el amor como

una metáfora en tres sentidos: *locura*, *magia* y *guerra*. Finalmente se establece la asociación creativa de esos personajes literarios con otras expresiones coloquiales. Como se menciona anteriormente hay botones interactivos que cuando se pulsan dan acceso a materiales complementarios, y en esta unidad se encuentran actividades para escuchar (icono de un oído), para observar (icono de un ojo) y para interactuar (icono de reproducir).

En esta propuesta la primera actividad propone el vocabulario en una tabla que agrupa, por un lado, las definiciones, y, por otro lado, las unidades léxicas. De esta forma el alumnado trabaja el léxico aplicado la estrategia de asociación e inferencia. A continuación, en la segunda actividad el objetivo es crear un mapa mental mediante la sinonimia. Los sinónimos en la enseñanza del léxico ofrecen oportunidades de aprendizaje al conocer más de una palabra para referirse a un mismo término. En este caso, la actividad se centra en el campo de los rasgos físicos.

2 ¿Conoces los **mapas mentales**? Vamos a crear uno con adjetivos relativos al físico para conseguir las primeras pistas de nuestro pasaporte literario.

RASGOS FÍSICOS

- Arrogante**
 - 1. _____
 - Hablar con indiscreción o malicia
 - 2. _____
 - 3. _____
- Imprudente**
 - 7. _____
 - Persona que facilita una relación amorosa
 - 8. _____
 - 9. _____
- Causa interés físico**
 - 4. _____
 - 5. _____
 - 6. _____
- Arriesgado**
 - 10. _____
- Trotamundos**
 - 11. _____

valentón, chismoso, cotilla, ligón, atractivo, irresistible, temerario, celestina, alcahueta, valiente, aventurero.

En cuanto a la tercera actividad, la finalidad es conocer la idea del amor en la literatura española mediante las metáforas conceptuales. Las metáforas del amor que se presentan giran en torno a tres ideas: la locura, la magia y la guerra. Cuando el alumnado comprende qué son y cómo funcionan las metáforas conceptuales se plantea la siguiente dinámica:

- Comprender la relación del amor con las tres ideas locura – magia – guerra.
- Buscar imágenes o representaciones de estas metáforas.
- Presentación de la actividad y las expresiones.
- Comprender las expresiones individualmente.
- Relacionar cada metáfora con alguna de las expresiones.
- Explicar las relaciones.

- Contextualización de cada caso con un ejemplo práctico.

En ocasiones algunas palabras o expresiones se relacionan con **metáforas**. Siguiendo la idea del amor en la literatura aprenderás más pistas de nuestros personajes. Intenta **relacionar** cada expresión con una metáfora conceptual.

A EL AMOR ES UNA LOCURA

B EL AMOR ES MAGIA

C EL AMOR ES GUERRA

Estoy loco por él / ella
 Me hechizó
 La conquistó
 Me embruja
 Luchó por él / ella
 Me trastorna

Para relacionar el léxico anterior con las metáforas conceptuales y las actividades siguientes se propone que al alumnado asociar a uno de los adjetivos con una de las metáforas y finalmente con las expresiones. El resultado de esta actividad les sirve de ayuda para la creación de los pasaportes literarios, donde aparecen personajes literarios que son *un ligón, una Celestina y un enamorado*.



A continuación, en la cuarta actividad el objetivo principal es el desarrollo de tres pasaportes literarios mediante el aprendizaje por proyectos o tareas. Cada uno corresponde a *Donjuán del Burlador de Sevilla* escrita por Tirso de Molina. Luego, *Celestina de la Tragicomedia Calisto y Melibea* escrita por Fernando de Rojas. Finalmente, *Macías*, trovador gallego del siglo XIV. Como se puede observar en la imagen los alumnos tienen que realizar diferentes tareas para descubrir la expresión

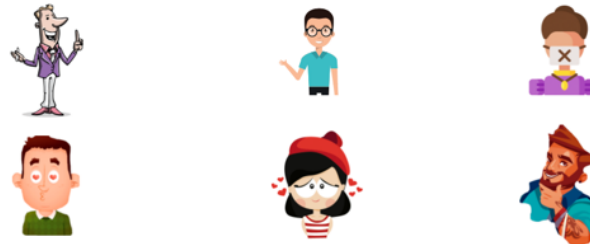
referente al personaje literario: responder preguntas, asociaciones, descripciones, lectura de declaraciones, etc. Es importante destacar las pistas que pueden consultar desde el pasaporte, como por ejemplo el dato que ofrece la VISA (fecha y lugar de publicación de la obra literaria) o la palabra clave que es sinónimo de la expresión idiomática. Finalmente, con el código QR pueden resolver el enigma del pasaporte literario.

Más adelante en la quinta actividad se propone relacionar las expresiones de los pasaportes literarios con sus significados contrarios. Para ello se presentan tres expresiones diferentes con el objetivo final de conocer la carga cultural que contienen. Los alumnos trabajan con una tabla (ver Anexo VI) como guía para conocer el origen, el valor negativo o positivo cultural y el significado que guarda. Además de este recurso se aporta una serie de elementos interactivos (audios, vídeos e imágenes) que ayudan a la comprensión y deducción de la actividad.

5 ¡Has conseguido todos los códigos! Ahora que conoces algunas expresiones referentes a personajes de la literatura española vamos a **relacionarlas** con significados contrarios:

Ser un solterón	Persona que no produce interés o atractivo en el otro. Solamente consigue amistad.
Ser un pagafantas	Persona que se caracteriza por tener años y no casarse con una pareja.
Ser una tumba	Persona que no cuenta nada de lo que escucha o le cuentan.

¿De dónde viene el origen de cada una de las expresiones? Descubre el contenido cultural que oculta cada concepto. Utiliza la siguiente tabla como guía.



La consolidación de todas las expresiones que han sido planteadas en esta unidad se practica mediante un juego de cartas; por un lado, seis cartas con la expresión y la imagen; por otro lado, el significado en forma de diálogo. El objetivo consiste en emparejar cada expresión con el diálogo correspondiente. Los alumnos tienen que comprender con corrección no solamente el significado sino también el uso de cada expresión. En último lugar, como actividad complementaria (ver Anexo VI) se plantea dibujar como serían cada uno de estos personajes en la actualidad. Este ejercicio dirige la mirada en el estereotipo cultural que puede estar presente o no en las generaciones

actuales de los alumnos al conocer estas expresiones. Es decir, para un alumno de ELE ¿cómo es un solterón y un Donjuán? ¿coincide con la tradición o no?



Finalmente, la propuesta didáctica plantea los saberes y comportamientos socioculturales del amor en la literatura española mediante la enseñanza-aprendizaje de expresiones idiomáticas con personajes conocidos. A partir de actividades guiadas se profundizan y consolidan los aspectos léxico-culturales que hacen referencia a una persona según su personalidad. La dinámica se establece según el enfoque por tareas que ayuda a trabajar de forma significativa estos componentes en los niveles A2-B1 y cubrir las necesidades lingüísticas y no lingüísticas.

6.10. Propuesta didáctica VII

6.10.1. Objetivos y contenidos

<i>¡De película!</i>
<p>Nivel: A2-B1</p> <p>Destinatarios: jóvenes y adultos</p> <p>Objetivos: conocer las expresiones relacionadas con el mundo del cine y los saberes culturales sobre el cine hispano.</p> <p>Contenidos léxicos: léxico y expresiones idiomáticas referentes al cine. Funciones comunicativas de sentimientos positivos / negativos.</p> <p>Contenidos culturales: conocimiento cultural sobre el cine hispano. Lenguaje no verbal para transmitir información correspondiente al cine. Origen cultural de algunas de las expresiones idiomáticas.</p> <p>Destrezas y competencias: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión escrita, oral e interacción oral.</p> <p>Herramientas digitales: <i>YouTube</i> para el visionado de vídeos, tarjetas con expresiones idiomáticas y audios.</p> <p>Duración aproximada: sesión de 50 o 60 minutos.</p> <p>Indicaciones y sugerencias: crear conexiones con las películas para aprender léxico y cultura con el apoyo de vídeos e imágenes fijas o en movimiento.</p>

6.10.2. Observaciones y materiales

En la unidad temática *De película* se incluyen los contenidos léxico-culturales referentes al cine. Las actividades se centran en la enseñanza-aprendizaje de las expresiones y fórmulas para indicar una valoración de una película o una situación social. En este sentido, las expresiones mantienen relación con películas de la cultura española y, además con la interpretación de los gestos que son importantes en el cine. Antes de explicar la unidad didáctica cabe mencionar que existen elementos interactivos que se encuentran bajo los iconos de un ojo (ver) en la actividad 6, donde cada cartel dirige al tráiler de las películas en español y, un oído (escuchar).

La propuesta didáctica comienza con la presentación de algunas de las expresiones o funciones comunicativas que suelen relacionarse al cine. Cuando se valora una película puede aparecer alguna de ellas en valor positivo o negativo. En este sentido, los aprendientes tienen que organizar con qué intención se usan esas expresiones, como, por ejemplo: *ser aburrida como una ostra, qué rollo, morir de miedo*, etc.

1 En esta unidad vas a aprender expresiones y modismos que mantienen una relación con el mundo del cine. A continuación hay diferentes expresiones que ha dicho María cuando ha visto una película. ¿Qué quiere decir María con cada una de ellas?



Me muero de miedo

¡Barbar!

¡Qué rollo!

Es aburrida como una ostra

¡Qué lata!

Tiembo de miedo solo al pensar en la película

No pienso en otra cosa

EXPRESIONES

POSITIVO

NEGATIVO

A continuación, en la tercera actividad los aprendientes clasifican en tres categorías las expresiones anteriores: miedo, aburrimiento o felicidad. Pero lo más importante es la tarea del cuaderno cultural, donde tienen que buscar y encontrar la carga cultural de cada expresión. *¿Por qué las ostras son aburridas? ¿Por qué una lata es aburrida?* Y así con las restantes para comprender por qué se dicen estas expresiones y aplicarlas correctamente en la comunicación. Después, en la cuarta actividad se presentan expresiones que se forman con palabras propias del cine, como, por ejemplo: cámara,









humor, película, cine, etc. En esta tarea el alumnado relaciona cada expresión con el sinónimo correspondiente para definir en una palabra el sentido que tienen:

4 El cine traspasa la pantalla hasta el lenguaje coloquial del español. Clasifica las siguientes palabras con la expresión y el sinónimo correspondiente.

Ir a cámara lenta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sátiro
Tener humor negro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lento
Morirse de miedo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Cobarde
De película	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Maravilloso
Ser un antihéroe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Inolvidable
Amor de película	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Diferente
De cine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Negativo
Gustar el drama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Idealista

Estas expresiones tienen que relacionarlas con unas frases que vienen en forma de persona. Estos avatares ayudan a comprender el sentido o significado del término por la expresión facial del avatar que lo representa. En este caso son ocho expresiones que se relacionan con las ocho imágenes del avatar y, además, el alumnado tiene que dar una explicación sobre su elección. No es válido solamente la inferencia por imagen, sino que también tiene que ser por otros elementos.

¡A practicar! **Relaciona** las siguientes frases de María con las expresiones anteriores y **explica** el por qué.

 <p>Te quiero incondicionalmente</p>	 <p>Mundo cruel</p>	 <p>Eres todo un crack</p>	 <p>¡¡¡INCREDIBLE!!!</p>
 <p>viva la VIDA</p>	 <p>Qué miedo</p>	 <p>ES CON B DE BURRO</p>	 <p>Estoy esperando</p>

A continuación, la unidad plantea una actividad de comprensión lectora, donde los alumnos infieren el significado de los términos a partir del contexto. De esta manera ordenan la historia colocando cada palabra en el sitio correspondiente. Para añadir cierto nivel de dificultad a la historia aparecen algunas unidades léxicas en color azul. Estas

palabras se trabajan en contexto con la historia y con una tabla específica (ver Anexo VI) que ayuda a comprender el origen, el significado y el contexto de cada una de ellas. El objetivo es marcar el valor o valores que definen a cada concepto, como, por ejemplo:

- *Ser un aguafiestas*: coloquial, negativo.
- *Tío*: coloquial, positivo, negativo, despectivo, irónico.

Finalmente, los aprendientes desarrollan la destreza escrita al imaginar el final de la historia de miedo que acaban de trabajar en esta actividad.

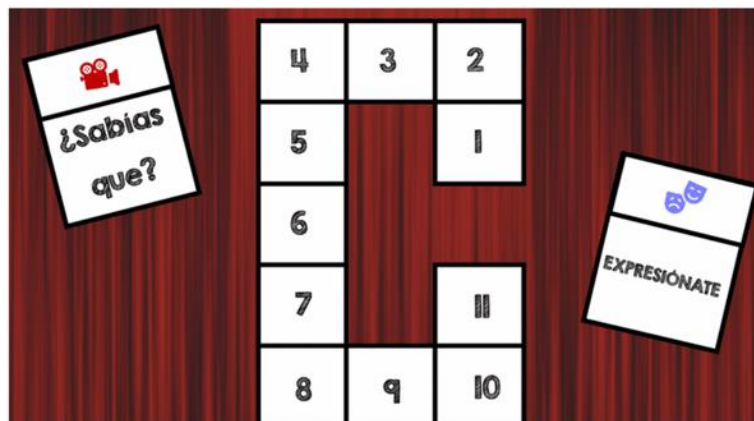
5 En esta unidad hemos aprendido el significado de algunas expresiones relacionadas con el cine. Para conocer el **contexto** en el que normalmente se usan tendrás que **deducir** y **ordenar** cada palabra en la siguiente historia.

Desde hace una semana Marcos [] que en la película **gore** que vio con sus amigos en el cine. Juan, el mayor del grupo comentaba entre risas:

- ¡Sois unos cobardes! Estáis todos [] por una película. La próxima vez os invito a una de **animación** - dijo con un tono **chistoso**.
- Te crees muy valiente, pero he leído en Twitter que mucha gente [] después de ver este tipo de películas ¡Conmigo no contéis más! - replicó Óscar.
- Óscar no seas **aguafiestas** ¡La noche ha sido []! No la olvidaremos jamás. -añadió Marta.
- Pfff... Chicos [] para cualquier cosa. Solamente es una peli de miedo. Id a dormir y mañana nos vemos en casa de Marta. -dijo Clara y los demás se fueron.

La unidad termina con una propuesta lúdica titulada *C de cine*, cuyo objetivo es dar a conocer el cine hispano desde el lenguaje no verbal y consolidar las expresiones que se trabajan a lo largo del bloque temático. El juego consiste en dos barajas (ver Anexo VI), por un lado, las cartas *¿Sabías que?* donde se plantean frases con las expresiones idiomáticas y el alumno tiene que definir su significado. Y, por otro lado, las cartas *Expresiónate* que proponen situaciones o personajes de películas hispanas y tienen que explicarse mediante el lenguaje no verbal.

6 Vamos a trabajar más en detalle las expresiones anteriores mediante el juego "C de cine". Hay dos barajas, un tablero y diez casillas hasta la meta ¡Tira el dado y juega!



La propuesta plantea una serie de actividades guiadas para el aprendizaje de expresiones y unidades fraseológicas para valorar situaciones sociales. La unidad aúna el léxico con la cultura mediante tareas de investigación, inferencia y juego. Con todo ello se establece un aprendizaje creativo, dinámico y significativo para el alumnado.

Finalmente, este capítulo representa la aplicación práctica de la investigación teórica y el análisis cuantitativo de las estrategias de enseñanza-aprendizaje para el léxico y la cultura en los niveles A2 – B1. Antes de avanzar es importante destacar que la propuesta forma parte de un futuro manual para la modalidad virtual de enseñanza de ELE. En esta investigación se tiene en cuenta en el proceso de creación la integración de diferentes factores como son los resultados del presente estudio, la experiencia de la propia investigadora, y el marco teórico que define el formato de esta modalidad frente a la enseñanza presencial.

A lo largo de los siete módulos se trabajan ciertos contenidos léxicos y culturales que para estar presentes en un manual completo para la enseñanza del español en línea. Gracias a las observaciones se establecen claves sobre las semejanzas y las diferencias entre la virtualidad y la presencialidad para la adquisición de una L2. Por esta razón, se presta atención a la interacción oral, el desarrollo de un aprendizaje visual, la negociación del significado, la autoevaluación, el juego, entre otros. Cada una de estas estrategias describe la manera en cómo aprender el español en línea y cómo se construye un aprendizaje significativo para el alumnado.

En conclusión, se plantean siete propuestas didácticas para trabajar contenidos léxicos con carga cultural, que tienen interés para la realidad del alumnado de ELE. Para ello se tiene en cuenta el contexto, el entorno, las herramientas, los perfiles y la motivación tanto académica como personal del alumnado. Con este modelo didáctico se aproximan conocimiento del léxico y la cultura desde el punto de vista de la modalidad en línea de enseñanza. Además, se pone el foco en las conexiones existentes entre las dos competencias para enriquecer su adquisición. Con todo ello se espera con esta propuesta desarrollar un aprendizaje flexible, duradero y contextualizado para la enseñanza de ELE en línea.

Consideraciones finales

La presente investigación analiza la enseñanza del español en línea y la importancia de los cambios que se producen en la modalidad virtual. Las estrategias de aprendizaje en la adquisición del componente léxico y cultural presentan peculiaridades propias en este ámbito. La adaptación de estas estrategias se lleva a cabo en entornos tecnológicos en los que influye el perfil de los docentes y el alumnado de ELE.

La investigación en el perfil del docente de ELE en línea muestra que la modalidad virtual ofrece un horizonte laboral inestable, en la que la posición del docente presenta ciertas características propias de estos entornos. Los docentes de ELE en línea tienen entre 25 y 60 años, con una formación universitaria en diferentes disciplinas (psicología, marketing, educación, derecho, etc.) que los define como un perfil heterogéneo alejados de una formación específica en ELE. Los conocimientos los desarrollan de manera autónoma en las clases que imparten en las plataformas virtuales de enseñanza-aprendizaje (PVEA). Se observa que la docencia de ELE en línea no es estable ya que buena parte de los profesores que imparten clases lo hacen como alternativa laboral a la modalidad presencial o como salida a la precariedad laboral de su campo profesional.

En las encuestas se confirma que los profesores en línea son nativos. Y que el alumnado extranjero prefiere al profesorado nativo, tanto si es peninsular como hispanoamericano. Este resultado define un horizonte en las plataformas virtuales de ELE en línea donde el alumnado extranjero demanda cada vez más al hablante nativo de español.

En cuanto al perfil del alumnado ELE en línea, escogen la modalidad virtual como una alternativa formativa a la modalidad presencial. La enseñanza en línea ofrece una formación flexible, cómoda y adaptable a las necesidades de los alumnos y, esto implica un perfil estudiantil heterogéneo (edad, estudios, profesión, motivaciones...). En general, el éxito de la enseñanza virtual de ELE está en que cualquier alumno puede acceder y aprender fácilmente español únicamente con conexión a Internet en un dispositivo electrónico. En este sentido, esta accesibilidad tan cómoda y sencilla explica que las plataformas virtuales de enseñanza-aprendizaje se proyecten como espacios de calidad formativa para el futuro académico y profesional de quienes la reciben. En otras palabras, los resultados de las muestras sugieren que el progreso de la modalidad virtual se encuentra en enseñar una segunda lengua mediante una interacción sincrónica, espontánea, flexible y guiada con un profesorado cualificado en estudios reglados.

En relación con la motivación de los aprendientes, en algunos casos, depende de los recursos de los que disponen en su país. La modalidad virtual es una opción mejor que la oferta formativa de su entorno académico. Si la formación del alumnado depende del país en el que recibe educación, la opción virtual puede ofrecer facilidades (flexibilidad, comodidad, material digital), mejorar la calidad recibida o complementar la formación del propio país. Esto no confirma que la modalidad virtual ofrece una formación de mejor calidad, sino que, por la sencillez, la rapidez y la comodidad que la caracteriza se convierte en una alternativa formativa más demandada por algunos alumnos, disciplinas o zonas geográficas.

Acerca de las destrezas de la enseñanza en línea se expone una diferencia entre las preferencias de los alumnos y los docentes. Las encuestas ponen de manifiesto la preferencia de la destreza oral frente a la escrita en el alumnado ELE en línea. En este sentido, la mayoría de los alumnos que participan en este estudio muestran un elevado interés en la adquisición del léxico. Además, si las plataformas virtuales de enseñanza-aprendizaje se plantean como un tándem virtual, lo normal es que el alumnado de los niveles A2-B1 se interesen en tener estructuras y palabras para un acto comunicativo real.

Por lo que respecta al estilo de aprendizaje, la mayoría de los docentes y alumnos de ELE en línea consideran que su estilo de aprendizaje se caracteriza por las actividades guiadas por el estímulo visual. Este hecho muestra como la enseñanza virtual responde al entorno en el que se trabaja: el dispositivo electrónico. La digitalización en la enseñanza implica manejar recursos y materiales caracterizados por ser visuales. Y, el estilo de aprendizaje en línea responde al entorno virtual que obliga a visualizar y digitalizar todo material didáctico. Esto puede ser negativo o positivo en el aprendizaje, pero los resultados confirman que lo visual predomina en el entorno en línea.

Tras el estudio teórico y el análisis cuantitativo de los cuestionarios se observa que los materiales deben ser adaptables al entorno virtual. El alumno prefiere esos materiales, al libro de ELE o Internet. Este hecho se debe a que los materiales docentes están adaptados a los intereses del alumnado, son flexibles, establece una conectividad y un aprendizaje interactivo. Esto implica que el docente tiene el reto de crear y adaptar materiales al entorno digital. Los materiales presenciales también necesitan de una adaptación, pero en el caso de materiales en línea es imprescindible. Esto supone una mayor carga horaria para el profesorado en el diseño de materiales propios. Lo que se traduce en un alto nivel de satisfacción

Los materiales propios de docentes son valorados positivamente para el aspecto del léxico y la cultura porque se adaptan a las necesidades de los alumnos. Entre las competencias docentes es necesario incorporar ser diseñador Web o creador de contenido didáctico digital. Este hecho define la enseñanza del léxico y la cultura en línea como una formación dirigida a unos fines e intereses individuales del alumnado de ELE virtual. Con ello, los manuales responden menos al entorno y al perfil de las plataformas virtuales de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón es necesaria una investigación y clasificación informatizada de los materiales propios de ELE en línea para definir semejanzas y diferencias con la modalidad presencial aplicadas al aula.

Las estrategias de adquisición del léxico y cultura son similares a las estrategias que utilizan en la enseñanza presencial. Las diferencias están en el uso de actividades visuales y la tecnología empleada. La adaptación digital condiciona el aumento de recursos audiovisuales para la adquisición del léxico. Se incorporan numerosos elementos interactivos que facilitan el aprendizaje que caracterizan el proceso de enseñanza-aprendizaje en los entornos virtuales.

Las estrategias empleadas en la selección del léxico se relacionan con los campos semánticos y el contexto; y el contenido cultural se organiza según los referentes culturales o por contacto intercultural. También se utiliza el lenguaje visual, los recursos audiovisuales o externos y las actividades de exploración de ideas. Lo oral y lo visual proporcionan los estímulos durante el proceso de adquisición. También son importantes las actividades que motiven al alumno y la búsqueda constante de interacción con el alumno para evitar el abandono, tan frecuente en estas plataformas. En resumen, el léxico y la cultura se adquieren con estrategias de relación, creación de redes, aprendizaje basado en el juego o por proyectos, pero en todo momento acompañado de elemento visual para promover la interacción oral y escrita.

En la comprensión del funcionamiento de la modalidad virtual se observa que el alumno virtual prefiere estrategias que no requieran un conocimiento previo, o carga lectiva fuera del aula (proyectos, presentaciones, ejercicios tradicionales, etc.). Mientras que los docentes prefieren estrategias tanto tradicionales (debates) como innovadoras (juegos) que motiven al alumnado, pero también que impliquen trabajo.

El modelo de propuesta didáctica presentada se centra en el nivel A2-B1 como ejemplo de creación de materiales virtuales. En esta propuesta se integran las estrategias más frecuentes empleadas por los docentes virtuales. Con los resultados obtenidos en los cuestionarios, se han priorizado estrategias que promuevan un aprendizaje activo y se han

evitado las estrategias menos motivadoras. Este proyecto didáctico sigue tres enfoques, el comunicativo, el enfoque por tareas y el enfoque orientado a la acción. Esta concepción metodológica propicia la competencia comunicativa, la actitud proactiva, la responsabilidad tanto del docente como del aprendiente. La originalidad de la propuesta didáctica de este estudio consiste en la adquisición del léxico y la cultura según los resultados de las estrategias que describen un enfoque para el entorno en línea y suponen un cambio en la presentación de ambas de competencias.

En resumen, este estudio establece un análisis de la importancia de la enseñanza virtual que se expande como un modelo de enseñanza de lenguas en el momento actual. Se han analizado las plataformas virtuales de enseñanza-aprendizaje para el español como lengua extranjera, como *Italki* y *Verbling*. La investigación se ha centrado en estrategias de enseñanza del léxico y la cultura en los entornos en línea para ELE. Los cuestionarios nos han servido para establecer el perfil de los docentes y los alumnos de ELE que trabajan la lengua española en espacios virtuales de enseñanza con análisis cualitativos y cuantitativos de las estrategias empleadas. Las sesiones en línea ofrecen una muestra de sesiones reales en contextos virtuales y su desarrollo. Se establecen conexiones entre la investigación y la propia experiencia en el aula que demuestran que la virtualidad se apoya en el uso del lenguaje no verbal, la imagen, la interactividad y la individualización positiva de la tecnología. Y, finalmente, se ha hecho una propuesta didáctica contextualizada. La propuesta didáctica final es un modelo que representa la complejidad de diseñar actividades adaptadas al entorno virtual, a los intereses de los alumnos en línea y el desarrollo de la competencia léxico y cultural, pero también ayuda a mejorar la práctica docente. Los resultados de este estudio son el punto de partida para investigación adicional en la enseñanza de ELE en línea, tanto para el componente del léxico y la cultura como en otros aspectos de la lengua.

Limitaciones y futuras líneas de investigación

A partir de la investigación surge el interés de plantear otros estudios empíricos, donde resulten más claras las estrategias de enseñanza-aprendizaje asociados a la modalidad de formación del español en línea.

Las posibles limitaciones de este estudio pueden estar en el tamaño de la muestra y los resultados no pueden extrapolarse a otros estudios donde la adquisición en la modalidad virtual se desarrolla con un número mayor de participantes. Asimismo, es necesario considerar que una posible debilidad de este estudio es la falta de información en formato de grabaciones en las sesiones de ELE en línea. Este hecho supone analizar las variables desde otro punto de vista que no llega a abordar en detalle la interacción. Por esta razón, en el futuro se sugiere trabajar este asunto y demostrar con éxito las limitaciones del presente estudio.

En cuanto a las recomendaciones para futuras investigaciones, por una parte, se hace necesario comprobar la adaptación y la eficacia del modelo del cuestionario propuesto a otros aspectos de la lengua en el contexto virtual de aprendizaje de SL. Este campo de investigación plantea la definición de una metodología específica para la enseñanza del español en línea y permite definir un estilo de aprendizaje determinado.

Por otra parte, el apartado final del estudio dedicado a la propuesta didáctica plantea la tarea investigadora de la definición de un método para el diseño de materiales didácticos del español como lengua extranjera en línea. Este método permite adaptar y clasificar las unidades y actividades didácticas según las estrategias, el entorno y el estilo de aprendizaje del alumnado y el docente.

Finalmente, se espera desarrollar una metodología de clasificación de recursos y materiales de enseñanza de español como lengua extranjera en línea, para optimizar la tarea de clasificación y mejorar la calidad informatizando todo el proceso de recursos de enseñanza.

Bibliografía

Referencias bibliográficas

- Abad, M. y Bandín, F.** (2002). El componente cultural en la clase de español. Monográfico sobre LE. *Quadernos digitalis*, 25.
- Academia Chilena de la Lengua.** (1978). *Diccionario del Habla Chilena*. Santiago: Edit. Universitaria.
- Adell, J.** (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 7.
- Adell, J. y Castañeda, L.** (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): nueva manera de entender el aprendizaje. En R. Roig Vila y M. Fiorucci (Eds.). *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas*. Stumenti di ricerca per l'innovazioni e la qualità in ámbito educativo. Alcoy: Marfil-Roma TRE Università degli studi.
- Adell, J. y Sales, A.** (1999). El profesor online: Elementos para la definición de un nuevo rol docente. *EDUTEC 99*. IV Congreso de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación para la educación. Nuevas tecnologías en la formación flexible y a distancia. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- Agudelo, P. S.** (2011). *Los métodos de enseñanza en ELE: El método comunicativo*. Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures et postdoctorales en vue de l'obtention du grade de maîtrise en Études hispaniques. Dirigido por Enrique Pato.
- Agüero, G. S.** (2016). *Desarrollo de estrategias de aprendizaje de léxico para alumnado sinohablante*. Propuesta didáctica a partir del Enfoque Léxico. Dirigido por Marta Gancedo Ruiz. Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Centro Universitario CIESE Fundación Comillas- Universidad de Cantabria.
- Agustín-Llach, M.O.** (2016). Estrategias de vocabulario: aprender y comunicar en LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 21.
- Alonso Ramos, M.** (2004). *Diccionario de colocaciones del español (DICE)*. Universidad de La Coruña.
- Alonso, R. R.** (2003). Algunas aplicaciones del enfoque léxico. *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, 11, 9-13.

- Alvar Ezquerro, M.** (coord.). (1998). *Diccionario ideológico de la lengua española (DILEV)*. Vox, Barcelona.
- Amine, M.** (2009). PLE-PKN. Recuperado de: <https://bit.ly/35MA3df> Fecha de consulta: 4 de abril del 2017.
- Area, M.** (Coord.) (2001). *Educación en la sociedad de la información*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Area, M. M.** (2001). Problemas y retos educativos ante las tecnologías digitales en la sociedad de la información. *Quaderns Digitals*. Quaderns, 28. Monográficos nuevas tecnologías. Universidad de La Laguna.
- Area, M. y Adell, J.** (2009). eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord): *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. 391-424. Aljibe, Málaga.
- Arroyo, S.A.** (2013). La importancia del PLE (Personal Learning Environment). *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 19. Recuperado de: <https://bit.ly/2TlrHXD> Fecha de consulta: 8 de abril del 2017.
- Auzmendi, E., Solabarrieta, V., y Villa, V.** (2003). *Cómo diseñar materiales y realizar tutorías en la formación online*. (Cuadernos Monográficos del ICE).
- Ávila Martín, MC.** (2014). Las relaciones entre lengua y cultura en el ámbito lexicográfico. *Lexicografía teórica y aplicada* / coord. por María del Pilar Garcés Gómez, 37-48.
- Azcorra, A. Bernardos., CJ. Gallego, O.; et al.** (2001). *Informe sobre el estado de la teleeducación en España*. Universidad Carlos III. Recuperado de: <https://bit.ly/2QMkmOQ> Fecha de consulta: 24 de marzo del 2017.
- Azzato, M., y Rodríguez Illera, J. L.** (2006). Relación entre la estructuración multimedia de los mensajes instructivos y la comprensión de libros electrónicos. *Argos*, 23 (45), 25-46.
- Baralo, M.** (2001). El lexicón no nativo y las reglas de gramática. En V. Salazar y S. Pastor (eds.), *Estudios de Lingüística. Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*, Anexo I, 5-39. Alicante: Universidad de Alicante.
- Baralo, M.** (2005a). Aspectos de la adquisición del léxico y su aplicación en el aula. I Congreso Internacional: El español, lengua del futuro. Toledo.
- Baralo, M.** (2005b). La competencia léxica en el Marco común europeo de referencia. *Carabela*, 58, 27-48.
- Barberà, E.** (2006). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. *RED. Revista de Educación a Distancia*, VI. Recuperado de: <https://bit.ly/30gzRSa> Fecha de consulta: el 20 de marzo del 2017.

- Barros, García, P.** (2005). La enseñanza del español y la formación del docente de español como lengua extranjera. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 4, 121-134.
- Barros, P., Barros, M.J., y Medina, F.** (2011). El uso de textos virtuales para el análisis del discurso oral. Aplicaciones a la enseñanza de E/LE, en J. de Santiago Guervós, H. Bongaerts, J.J. Sánchez Iglesias y M. Seseña Gómez (eds.), *Del texto a la Lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza/aprendizaje del español L2/LE* (eds.), Actas del XXI Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), 985-994.
- Barros, García, M.J., Morales Cabezas, J., y Barros García, P.** (2015). Enseñanza de español real: corpus y guía didáctica. *Cuadernos CANELA: Revista anual de Literatura, Pensamiento e Historia, Metodología de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y Lingüística de la Confederación Académica Nipona, Española y Latinoamericana*, 26, 93-106.
- Bartolomé, A.** (2001). Universidades en la Red. ¿Universidad presencial o virtual? En *Crítica*, LII, 896, 34-38.
- Bartolomé, A.** (2004). Blended Learning. Conceptos básicos. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23, 7-20. Universidad de Barcelona. Barcelona.
- Bartolomé, A. y Sandals, L.** (1998). Save the University. About Technology and Higher Education. *Educational Multimedia and Hypermedia annual*, 1998. AACE: Charlottesville (VA). Th. Ottman e I. Tomek (Ed.), 111-117.
- Bartra, K, A.** (2009). La enseñanza del léxico. *Panorama de la lexicología / coord. por Elena de Miguel*, 435-464.
- Bautista, A.** (Coord.) (2004). *Las nuevas tecnologías en la enseñanza. Temas para el usuario*. Madrid, Akal.
- Bautista, G., Borges, F., y Forés, A.** (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Benson, P.** (2011). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. 2a ed. New York: Routledge.
- Bernardo, C. J.** (1997). *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases*. Madrid, España.
- Borges, F.** (2005). La frustración del estudiante en línea. Causas y acciones preventivas. *Digithum*, 7.
- Borges, F.** (2007). El estudiante de entornos virtuales. Una primera aproximación. En: Federico Borges (coord.). «El estudiante de entornos virtuales» [dossier en línea]. *Digithum*, 9. UOC. Recuperado de: <https://bit.ly/3a5hd4e> Fecha de consulta: 7 de octubre de 2016.

- Bosque, I.** (coord.). (2004). *Diccionario combinatorio del español contemporáneo (REDES)*. Madrid, Ediciones SM.
- Bosque, I.** (dir.). (2006). *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*. Madrid, Ediciones SM.
- Butcher, N., Kanwar, A., y Uvalic-Trumbic, S.** (2015). *Guía básica de recursos educativos abiertos (REA)*. UNESCO Publishing.
- Buzan, T.** (1995). *The Mind Map Book*. Londres. BBC Publications.
- Byram, M.** (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M.** (coord.) (2003). *La compétence interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Byram, M. y V. Esarte-Sarries.** (1991). *Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching: A Book for Teachers*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. y Fleming, M.** (1998). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge: Cambridge University Press. Colección Cambridge de Didáctica de lenguas, 2001.
- Byram, M., Nichols, A. y Stevens, D.** (2001). *Developping Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cabero, J.** (2001). La aplicación de las TIC: ¿esnobismo o necesidad educativa? *Red Digital*, 1. Recuperado de: <https://bit.ly/36QthEr> Fecha de consulta: el 14 de marzo del 2017.
- Cabero, J.** (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Vol. 3, 1.
- Cabero, A. J., y Román, G.P.** (2006). *E-actividades: un referente básico para la formación en Internet*. Editorial MAD.
- Cabero, J. et al.** (2008). *E-Learning: Meta-análisis de investigaciones y los resultados alcanzados*. Proyecto de investigación. EA2007: 0326. Años 2007-2008. Investigador responsable: Julio Cabero A. Universidad de Sevilla.
- Cañal, De León, P.** (2006). *Diseño y experimentación de un instrumento de análisis didáctico de las estrategias de enseñanza de cursos telemáticos de formación universitaria*. Tesis doctoral dirigida por Julio Cabero Almenara y Pedro Cañal de León en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.
- Cañal, P.** (2000). Las actividades de enseñanza. Un esquema de clasificación. *Investigación en la Escuela*, 40, 5-21.
- Cañal, P.** (2006). La alfabetización científica en la infancia. *Revista Aula de Infantil*, 33, 5-9.

- Canale, M.** (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 63-83.
- Canale, M., y Swain, M.** (1980). Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. *Signos*, 17, 56-61 y 18, 78-91, 1996.
- Cano, M.E., Fernández, M. y Crescenzi, L.** (2015). Cursos en Línea Masivos y Abiertos: 20 expertos delimitan el estado de la cuestión. *RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14 (2), 25-37.
- Carcedo, G. A.** (1996). *Cultura y patrones de comportamiento: su integración en la enseñanza de la lengua*. Actas VII ASELE, 1998, 165-174. Ciudad Real.
- Casares, J.** (1959). *Diccionario ideológico de la lengua española*. Madrid.
- Castañeda, L., y Soto, J.** (2010). Building Personal Learning Environments by using and mixing ICT tools in a professional way. *Digital Education Review*, 18, 9-25.
- Castells, M.** (2000). *La era de la información. Vol 1. La sociedad red* (segunda edición). Madrid. Alianza.
- Cepeda, R.O; Gallardo, F. IM. y Rodríguez, R. J.** (2017). La evaluación de los materiales didácticos. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, ISSN-e 1695-288X, Vol. 16, 2. (Ejemplar dedicado a: De los libros de texto a los materiales didácticos digitales), 79-95.
- Cervero, M. J., y F. Pichardo, C.** (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa.
- Coaten, N.** (2003). Blended e-learning. *Educaweb*, 69.
- Coll, C., y Monereo, C.** (2008). *Psicología de la educación virtual: Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Madrid, Morata.
- Concheiro, C, P.** (2016). Motivación y redes sociales en la enseñanza de ELE, *Milli mála*, 8, 43-69
- Consejo de Europa.** (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. España, Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Madrid: Anaya. Recuperado de: <https://bit.ly/2RiXGVF> Fecha de consulta: 6 de noviembre del 2016.
- Criado, R.** (2008). *Patterns of Activity Sequencing in the Teaching of English as a Foreign Language and their Effects on Learning: A Quasi-Experimental Study*. Universidad de Murcia.
- Cruz Piñol, M.** (2014). Veinte años de tecnologías y ELE. Reflexiones en torno a la enseñanza del español como lengua extranjera en la era de Internet, *MarcoELE* 19. Recuperado de: <https://bit.ly/2NgsZz9> Fecha de consulta: 9 de noviembre del 2017.

- Cruz Piñol, M.** (2015). Léxico y ELE: enseñanza/aprendizaje con tecnologías. *Journal of Spanish Language Spanish (JSLT)*.
- Cuadros, M, R.** (2014). Aplicaciones en la formación de profesores: la creación de redes personales de aprendizaje (PLN). En *Twitter en la enseñanza y aprendizaje del Español*. Roberto Cuadros Muñoz y Javier Villatoro (coords). Editorial EdiELE.
- De Castro Ruíz, M.** (1999). Las connotaciones socioculturales en el proceso de adquisición del léxico. En L. Miquel, y N. Sans (eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera V*. Madrid: Fundación Actilibre.
- De Castro Ruíz, M.** (2004): Las connotaciones socioculturales en el proceso de adquisición del léxico. En *Actas del Programa de Formación para el profesorado de Español como Lengua Extranjera*. Múnich, 2004-2005.
- De Kerckhove, D.** (2005). *Los sesgos de la electricidad*. Barcelona, UOC.
- De La Torre, M.** (2003). *Las modalidades diatópicas en los manuales de español como lengua extranjera*. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- De Vicente, J. L.** (2005). Inteligencia colectiva en la Web 2.0. *Elástico.net*. Recuperado de: <https://bit.ly/2FMH42Z> Fecha de consulta: 16 de noviembre del 2016.
- De Mingo Aguado, L.** (2016). Facebook una herramienta para la realización de las actividades del portfolio en la clase de ELE. *Aprendizajes plurilingües y literarios: Nuevos enfoques didácticos / coord. por Antonio E. Díez Mediavilla, Vicent Brotons Rico, Dari Escandell, José Rovira-Collado*, 2016, 879-884
- Díaz, P. J.** (2016). *La enseñanza de ELE en las redes sociales: Twitter*. Trabajo de Fin de Máster coordinado por María del Carmen Ávila Martín, en el Máster Universitario en Enseñanza de Español ELE: Lengua, Cultura y Metodología. Universidad de Granada. Curso 2015-2016. Granada.
- Downes, S.** (2005). An introduction to connective knowledge.
- Echeverría, J.** (1999). *Los Señores del Aire: Telépolis y el Tercer Entorno*. Barcelona, Destino.
- Ellerman, E.** (2007). *The Internet in context*. En J. Gackenbach (Ed.), *Psychology and the Internet*. San Diego, Elsevier.
- Espejel, N. O.** (2017). *Las presencias social, docente y cognitiva en la comunicación mediada por computadora en un proyecto de telecolaboración interuniversitario en el ámbito de español lengua extranjera*. Tesis dirigida por Joan-Tomàs Pujolà y Joan Perera i Parramon. Universitat de Barcelona. Facultat d'Educació.
- Espinoza, V. A.** (2010). Expresiones zoomórficas en el habla chilena coloquial. *De moneda nunca usada: Estudios dedicados a José M^a Enguita Utrilla*. Coord. Por Rosa María Castañer Martín, Vicente Lagüéns Gracia, 593-604.

- Estaire, S.** (2009). *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Edinumen.
- Esteves, L.** (2010). Entornos Personalizados de Aprendizaje (PLE Personal Learning Environment). *Planeta Telefónica*. Recuperado de: <https://bit.ly/2R9ZRuE> Fecha de consulta: 27 de marzo del 2017.
- Fernández Montoro, D.** (2015). *Enseñar cultura a través del léxico: una combinación para favorecer el aprendizaje en el aula de ELE*. Tesis doctoral dirigida por Pedro Barros García. Lectura en la Universidad de Granada en 2015. España, Granada.
- Ferrari, A.** (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Sevilla: JRC IPTS. Recuperado de: <https://bit.ly/2sryzY9> Fecha de consulta: 7 de febrero del 2017.
- Fialová, I. Y Lukáš, J.** (2019). Facebook como herramienta para la enseñanza de ELE. *RedELE. Revista electrónica de didáctica de español lengua extranjera*, 31.
- Galisson, R.** (1987). De la lexicographie de dépannage à la lexicographie d'apprentissage. *Cahiers de Lexicologie*, 51, 2, 95-117.
- García Aretio, L.** (1999). Historia de la educación a distancia», en *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*. 2,1, 11-40.
- García Aretio, L.** (2001). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.
- García Aretio, L.** (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 9-25.
- García Fernández. M.** (2017). Recursos y propuestas para la enseñanza del español (ELE) en línea. *Ciencias e innovación docente en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Ediciones Egregius.
- García Fernández. M.** (2018). La enseñanza del español en línea: nuevos modelos de aprendizaje del alumnado. *Aportaciones de vanguardia en la investigación actual*. Editorial Tecnos, Grupo Anaya, 161-170.
- García-Romeu, J., y Jiménez, M.** (2005). Análisis de necesidades (II), una propuesta para negociar los objetivos del curso. *Didactired*. Centro Virtual Cervantes.
- García, G. C.** (2008). La adquisición del vocabulario en la clase de E/LE. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Alicante.
- García, García. P.** (2004). La cultura, ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas. *Revista Electrónica de Didáctica ELE (redELE)*.
- Gelabert, M.J., et al.** (1996). Niveles Umbral, Intermedio y Avanzado. Repertorio de funciones comunicativas del español. Madrid, SGEL.

- Germain, C.** (1993). *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. París: CLE International.
- Giammatteo, M., y Álvarez, G.** (2017). La producción de materiales digitales para la enseñanza análisis del aprovechamiento de las tecnologías digitales en el portal educativo argentino Educ.ar. *Traslaciones. Revista Latinoamericana De Lectura Y Escritura*, 4(8), 42-67. Recuperado de: <https://bit.ly/2QRxRNv> Fecha de consulta: el 20 de abril del 2017.
- Gómez Molina, J.R.** (2000): La competencia léxica en la enseñanza de español como L2 y LE. *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, 5, 2000 (Ejemplar dedicado a: El español para fines específicos), 23-29.
- Gómez Molina, J.R.** (2003). Las unidades léxicas: tipología y tratamiento en el aula de ELE. *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, 11, 2003 (Ejemplar dedicado a: El vocabulario), 4-8.
- González Nieto, L.** (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*, Madrid, Cátedra, 226 y ss.
- Grymonprez, P.** (2000). El enfoque léxico y la enseñanza del Español para Fines Específicos. *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, 5, 2000 (Ejemplar dedicado a: El español para fines específicos), 16-22.
- Guillén Díaz, C.** (2002). La dimensión cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. *Lenguas para abrir camino / coord. por Ana María Peña Ortega; Carmen Guillén Díaz (dir.)*, 193-226.
- Guitert, M., y Area, M.** (2005). *Introducción al e-learning. La educación en la sociedad de la información*. Barcelona. UOC.
- Gutiérrez, E. P., y Becerra, T. MT.** (2014). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE). Una experiencia de aprendizaje informal en la formación inicial del profesorado. *RELATEC*.
- Harrison, C., y Killion, J.** (2007). *Ten roles for teachers leaders. Teachers Leaders*. Pages. 65 (1), 74-77.
- Harrison, CH.** (2007). *Program on Survey Research: Tip sheet on question wordings*. EEUU: Universidad de Harvard.
- Herrera, J. F.J.** (2014). Twitter en el aula de segundas lenguas: el desafío de una gramática digital propia. En *Twitter en la enseñanza y aprendizaje del Español*. Roberto Cuadros Muñoz y Javier Villatoro (coords). Editorial EdiELE.
- Higueras, G. M.** (2007). Técnicas para la enseñanza del léxico. *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, 20, 37-42.
- Higueras, G. M.** (2015). Cómo aplicar un enfoque léxico en la clase de lenguas extranjeras. *VI Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes en el IC de Mánchester*.

Recuperado de: <https://bit.ly/3a33VW0> Fecha de consulta: 19 de diciembre del 2017.

- Holmberg, B.** (1985) Educación a distancia: situación y perspectivas (traducción de 1981). En *Cómo diseñar materiales y realizar tutorías en la formación on line*. Autores: Elena Auzmendi, Aurelio Villa Sánchez, Josu Solabarrieta Eizaguirre Editore Universidad de Deusto. Deustuko Unibertsitatea (2003).
- Hymes, D.H.** (1972a). Acerca de la competencia comunicativa. En Llobera, M. *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 27-47.
- Hymes, D.H.** (1972b), *On communicative competence*, en PRIDE y HOLMES (1972).
- Igoa, J.M.** (2009). El procesamiento del léxico. *Panorama de la lexicología* / coord. por Elena de Miguel, 405-434
- Intef.** (2015). *Introducción a los Recursos Educativos Abiertos*. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Recuperado de: <https://bit.ly/37038TS> Fecha de consulta: 9 de diciembre del 2017.
- Instituto Cervantes.** (2008a). Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español A1-A2, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva.
- Instituto Cervantes.** (2008b). Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español B1-B2, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva.
- Instituto Cervantes.** (2009). CVC. Diccionario de términos clave de ELE [en línea]. Recuperado de: <https://bit.ly/2QOMhxO> Fecha de consulta: 20 de enero del 2017.
- Instituto Cervantes.** (2018). *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*.
- Instituto Cervantes.** (2019). *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*.
- Jiménez Jiménez, B.** (1999). Formación continua y nuevas tecnologías: una visión didáctico-comunicativa. En: J. Cabero Almenara [*et al.*] (coord.) (1999). *Las nuevas tecnologías para la mejora educativa. Nuevas tecnologías en la formación flexible y a distancia*. Sevilla: Editorial Kronos.
- Johnson, L., Adams, S., y Cummins, M.** (2012). *The NMC Horizon Report: 2012 Higher Education*. Austin, Tx: The New Media Consortium.
- Jolliffe, A., Ritter, J., y Stevens, D.** (2001). *The online learning handbook*. Londres: Kogan Page.
- Kramsch, C.** (1998). *Language and culture*, Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. D.** (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Hertfordshire: Prentice Hall International.

- Leão, M. B. C., y Bartolome, A. R.** (2003). Multiambiente de aprendizagem: a integração da sala de aula com os laboratórios experimentais e de multimeios. *Revista Brasileira de Tecnologia Educacional*. Anos XXX/XXI, 159/160, 75-80.
- Levy, P.** (2007). *Cibercultura*. Barcelona, Anthropos Editorial.
- Lewis, M.** (1993). *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*, Hove, LTP.
- Lewis, M.** (1997). *Language Teaching Publications Dictionary of Selected Collocations. (LTPSL)*. Language Teaching Publications. Londres.
- Littlewood, W.** (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- López García, MP.** (2000). *Relaciones lengua-cultura en la didáctica del español como lengua extranjera. Implicaciones pedagógicas*. Tesis doctoral dirigida por Pedro Barros García, Universidad de Granada, Granada.
- López García, MP.** (2010). Observaciones sobre los contenidos de impacto cultural relacionados con la lengua, la cultura y la comunicación en español. *La lengua y la cultura en el aula: español y eslovaco* / coord. por María Isabel Montoya Ramírez, 77-88.
- López García, MP., y Morales Cabezas, J.** (2013). La lexicultura: Una experiencia dentro y fuera del aula en el aprendizaje de ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13.
- López Meneses. E., Domínguez, F. G., y Ballesteros, R. C.** (2011). E-actividades: elementos constitutivos para la calidad de la praxis educativa digital. *La práctica educativa en la Sociedad de la Información: Innovación a través de la investigación*, coord. por Rosabel Roig-Vila, Cosimo Laneve, 267-282.
- Luque, L.** (2009). Los culturemas: ¿unidades lingüísticas, ideológicas o culturales? *Language design*, 11, 93-120.
- Marcelo, C. et al.** (2004). Aprender con otros en la Red. El análisis de los foros de debate como espacio de comunicación asíncrona. *Bordón*, 56, 3-4, (Ejemplar dedicado a: Educación con tecnologías / coord. por Lorenzo García Aretio), 533-558.
- Marco Cuenca, G., Arquero Avilés, R., Ramos Simó, F., y Cobo Serrano, S.** (2010). Análisis de características de los Cursos en Línea Masivos y Abiertos (MOOCs): propuesta de aplicación en escenarios de aprendizaje en el área de Documentación. *I Congreso Virtual de Innovación Didáctica al Servicio del Docente y Profesional de Ciencias Documentales*. Recuperado de: <https://bit.ly/36KM3gy> Fecha de consulta: 5 de abril del 2017.
- Marina, P. G.** (2007). El enfoque léxico: una perspectiva innovadora en la enseñanza de ELE. Editoriales Thomson Learning Brasil-Edinumen. *Actas del IV simposio*

internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes de Río de Janeiro (2007). Recuperado de: <https://bit.ly/3a4bn33> Fecha de consulta: 18 de diciembre del 2017.

Marsh, G. E., Mcfadden, A. C., y Price, B. J. (2003). Blended Instruction: Adapting Conventional Instruction for Large Classes. *Online Journal of Distance Learning Administration*, Vol. 6, 4.

Martín Peris, E. et. al. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL.

Martínez Valcárcel, N., Gregorio, C. A., y Hervás, A. R. (2012). La evaluación del aprendizaje en entornos virtuales de enseñanza aprendizaje notas para una reflexión. *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 58, 2.

Mattos, L. A. (1974). *Compendio de didáctica general*. Kapelusz, Buenos Aires.

Mayer, R. E. (1997). Multimedia Learning: Are we asking the right questions? *Educational Psychologist*, 32, 1- 19.

Mayer, R. E. (2001). *Multimedia Learning*. Nueva York, Cambridge University Press.

Mazer, J., Murphy, R., y Simonds, C. (2007): *I'll see you on "Facebook": The Effects of Computer-Mediated Teacher Self-Disclosure on Student Motivation, Affective Learning, and Classroom Climate*. *Communication Education*, 56:1, 1-17.

Mejías-Rosales y Vernaza. H. (2014). *Las evaluaciones colaborativas en la Educación; acercamiento innovador de evaluación*. Congreso Iberoamericano de ciencia, tecnologías, innovación y educación. Buenos Aires, Argentina.

Méndez Santos, M.C. (2011). El blog como herramienta docente en la enseñanza-aprendizaje de ELE: de la teoría a la práctica. *RedELE*, 23. Recuperado de <https://bit.ly/30g7l3f> Fecha de consulta: 9 de diciembre del 2017.

Méndez Santos. MC., y Pano Alamán. A. (2019). Una aproximación al perfil del profesorado de español como lengua extranjera en línea. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras. International Journal of Foreign Languages*, 11. Recuperado de: <https://bit.ly/2R8o846> Fecha de consulta: el 4 de noviembre del 2019.

Mingo Aguado, L. (2016). Facebook una herramienta para la realización de las actividades del portfolio en la clase de ELE. *Aprendizajes plurilingües y literarios: Nuevos enfoques didácticos* / coord. por Antonio E. Díez Mediavilla, Vicent Brotons Rico, Dari Escandell, José Rovira-Collado, 879-884.

Miquel, L. (2004) La subcompetencia sociocultural. En Sánchez- Lobato, J. y Santos-Gargallo, I. (eds.), 511-531.

Miquel, L., y N. Sans. (1992). El componente cultural: Un ingrediente más en las clases de lengua. *Cable*, 9, 15-21.

- Miquel, L., y N. Sans.** (2004). El componente cultural. Un ingrediente más en las clases de lengua. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*.
- Mollett, A., Moran, D., y Dunleavy, P.** (2011). *Using Twitter in university research, teaching and impact activities*. Impact of social sciences: maximizing the impact of academic research. LSE Public Policy Group, London School of Economics and Political Science., London, UK.
- Moore, M.** (2001). *La educación a distancia en los Estados Unidos: estado de la cuestión, ciclo de conferencias sobre el uso educativo de las Tecnologías de la Información y Comunicación y la educación virtual*, Universidad Abierta de Cataluña, Barcelona, España.
- Morales Pettorino, F. et al.** (1984-1998.) *Diccionario Ejemplificado de Chilenismos y de otros usos diferenciales del español de Chile (DECh)*. Valparaíso: Academia Superior de Ciencias Pedagógicas, T. I, 1984; T II, 1985; U. de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, T. III, 1986; T. IV, 1987; U. de Playa Ancha – U. Tecnológica V. Pérez rosales, T. V, 1998.
- Moreno, A.I.** (2004). Análisis de necesidades para el aula de lengua inglesa en Filología Inglesa: un estudio de caso. *BELLS: Barcelona English Language and Literature Studies*, 12. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Moreno, G. C.** (2011). *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L. Manuales de formación de profesores de español 2/L*. Arco Libros.
- Moreno, P.** (2009). *Análisis del uso universitario de plataformas de gestión del aprendizaje. Estudio de caso en la Universitat de València*. Tesis doctoral, Doctorado en Ingeniería Informática. Dirigida por Vicente Cerverón Lleó. Universidad de Valencia.
- Murray, B.** (2001). What Makes Students Stay? *eLearn Magazine*. Fecha de consulta: 14 de enero del 2017.
- Nation, I. S. P.** (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D.** (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OCDE y CERI.** (2007). *Giving Knowledge for Free. The emergence of open educational resources*. Paris: OCDE. Recuperado de: <https://bit.ly/2QRBmU9> Fecha de consulta: 14 de mayo del 2017.
- Osuna, A, S.** (2007). *Configuración y gestión de plataformas digitales*. UNED. Madrid.
- Oxford, R.** (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Newbury House, New York.

- Paivio, A.** (1986). *Mental Representations: A Dual Coding Approach*. Oxford Press University. Oxford.
- Palamidessi, M.** (2006). *La escuela en la sociedad de redes*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Palloff, R. M., y Pratt, K.** (2001). *Lessons from the Cyberspace Classroom. The Realities of Online Teaching*. San Francisco, EE.UU: Jossey-Bass.
- Pappano, L.** (2012). The year of the MOOC. *The New York Times*, 2(12).
- Pascual, M.P.** (2003). El Blended learning reduce el ahorro de la formación on-line pero gana en calidad. *Educaweb*, 69.
- Paulsen, M.F.** (1992). The hexagon of cooperative freedom: a distance education theory attuned to computer conferencing. *Bulletin boards to electronic universities: distance education, computer-mediated communication, and online education*. University Park, PA: The American Center for the Study of Distance Education.
- Peña-Cabanas y Fernández-Munín.** (2017). Una herramienta en la nube para crear contenido dinámico e interactivo. Reseña de la aplicación: Genial.ly. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*. Vol.4, 2, 154-157.
- Peón, V. M.** (2016). *El componente cultural en los manuales de aprendizaje del español como lengua extranjera*. Trabajo Fin de Máster en Español como Lengua Extranjera, VII Edición. Universidad de Oviedo. Tutorizado por Fernando Manzano Ledesma.
- Perdrix, F. M., y Villanueva, R. JD.** (2011). *El aula virtual en la enseñanza online de una lengua extranjera: tipos y materiales*. Universidad de Granada. Recuperado de: <https://bit.ly/2S6SUMM> Fecha de consulta: 8 de diciembre del 2016.
- Pérez, S. M.** (2015). Tratamiento de la combinatoria léxica en documentos de referencia y curriculares: el caso del MCER y del PCIC. *Revista de Investigación Lingüística*, 18, 213-232.
- Piera, G. C.** (2009). Una idea de la palabra. *Panorama de la lexicología* / coord. por Elena de Miguel, 25-44.
- Pincas, A.** (2003). *Gradual and Simple Changes to incorporate ICT into the Classroom*. Recuperado de: <https://bit.ly/2uv2DmY> Fecha de consulta: 14 de mayo del 2017.
- Plutchik, R.** (1980): *Emotion: A psychoevolutionary synthesis*. New York: Harper and Row.
- Pottier, B.** (1993). Lenguas y culturas. *Discursos de investidura de Doctores Honoris Causa*, Madrid, UNED, 23-54.
- Prabhu, NS.** (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

- Prensky, M.** (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*. 9(5), 1-5.
- Prieto Grande, M.** (2004): Hablando en plata: modismos y metáforas culturales. En *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, 710-718.
- Quirós, B. G.** (2018). La docencia de ELE en Chile y el uso de manuales extranjeros en el aula. *MarcoELE: Revista de didáctica español lengua extranjera*, 26.
- Retortillo, F.** (2001). Implicaciones sociales y educativas de las tecnologías de la información y la comunicación. *Psicología educativa*, 7 (2), 1- 32.
- Rivera P., Guitert M., y Alonso C.** (2013). eLearning y la educación postmoderna: trayectorias y experiencias del estudiantado virtual. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 6(2), 324-342.
- Robbins, S., y Decenzo, D.** (2002). *Fundamentos de administración*. Estado de México, México: Pearson Educación.
- Rodrigues, P. J., y Lobato, G.** (2013). Ambientes pessoais de aprendizagem: conceções e práticas. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa: RELATEC*, 12 (1), 2334.
- Rodríguez Neira, T.** (2000). Cambio tecnológico y educación. En Rodríguez Neira, T.; Peña, J. V. y Hernández García, J. (Coords.), *Cambio educativo: presente y futuro*. Oviedo: Universidad de Oviedo, 1-21.
- Rodríguez Paniagua, L.R.** (2012). *La enseñanza de ELE desde el enfoque léxico: técnicas de integración de vocabulario y uso de mapas mentales*. Instituto Cervantes de Argel.
- Rodríguez-Campos, L.** (2008) *Evaluaciones Colaborativas: Un Modelo Paso a Paso para el Evaluador*. Editorial Llumina Press.
- Rodríguez, A. J., y Coba Juárez, P. JP.** (2017). Impacto del m-learning en el proceso de aprendizaje: habilidades y conocimiento. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*. Vol. 8, 15.
- Rodríguez, O.** (2012). MOOC and the AI-Stanford like Courses: Two Successful and Distinct Course Formats for Massive Open Online Courses. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 2012/II, 1-13.
- Romero Gualda, M^a V.** (1991). Enseñanza del vocabulario e interacción cultural. En *El español como lengua extranjera: de la teoría al aula*. En S. Montesa y A. Garrido (eds). *Actas del III Congreso Internacional de ASELE*, 179-188.
- Romero Gualda, M^a V.** (1996). La enseñanza del vocabulario: tópicos culturales. En *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del VII Congreso*

Internacional de ASELE, 389-396. Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.

Romero Gualda, M^a V. (1999). Una perspectiva emergente. ¿Contenidos culturales vertebradores de un curso de ELE? En *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera I. Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, 599-610.

Ruipérez, G. G. (2003). *Educación virtual y “eLearning”*. Fundación Auna. Madrid.

Ruiz Morales, YA. (2014). E-evaluación del aprendizaje: aproximación conceptual. *Aula Magna 2.0. Revista Científica de Educación en Red*.

Salazar García, V. (1999). Indagaciones en la enseñanza del léxico a través del análisis de necesidades. *Diálogos hispánicos*, 23, 379-396. (Ejemplar dedicado a: Las lenguas en la Europa Comunitaria III).

Salazar García, V. (2004). Acercamiento crítico a la selección objetiva de contenidos léxicos en la enseñanza de E/LE. *ELUA: Estudios de Lingüística*. Universidad de Alicante, 18, 243-274.

Salinas, J. (2005). La gestión de los entornos virtuales de formación. En Seminario Internacional: *La Calidad de la Formación en Red en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Recuperado de: <https://bit.ly/2SEwukQ> Fecha de consulta: el 4 de marzo del 2017.

Salinas, J. (2008). Algunas perspectivas de los entornos personales de aprendizaje. *TICEMUR 2008. III Jornadas Nacionales TIC y Educación*, Lorca (Murcia).

Salmon, G. (2004). *E-Actividades, El factor clave para una formación en línea activa*. Barcelona: Editorial UOC.

Salvat, B.G., y Quiroz, J.S. (2015). La Formación del Profesorado como Docente en los Espacios Virtuales de Aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*.

Sánchez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.

Sánchez, M. P. (2015). *La red social Facebook como herramienta para la enseñanza del español coloquial en la clase de ELE*. Trabajo de Fin de Máster Dirigido por Virginia González García. Máster Universitaria en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. CIESE-Comillas -UC. Año académico 2014/2015.

Sangrà, A., Vlachopoulos, D., Cabrera, N., y Bravo, S. (2011). *Proyecto: Hacia una definición inclusiva del e-learning*. Barcelona. ELearn Center. UOC.

Santamaría Martínez, R. (2008). *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: una propuesta didáctica*. Getafe: Universidad Carlos III de Madrid.

- Santamaría-Pérez, I.** (2006). *La enseñanza del léxico en español como lengua extranjera*. Universitat d'Alacant / Universidad de Alicante, Servicio de Publicaciones. España.
- Santiago, R., Trinaldo, S., Kamijo, M., y Fernández, A.** (2015). Mobile Learning. Nuevas realidades en el aula. (Innovación Educativa) Digital-Text. Grupo Océano. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, Vol. 20, 2, 341- 342.
- Santiño, G. C.** (2012). *Estudio descriptivo de la didáctica y organización del español como lengua extranjera en la escuela superior de educación de Portalegre (ESEP), Portugal*. Tesis doctoral dirigida por Tomás Sola Martínez, Inmaculada Aznar Díaz y M^a Pilar Cáceres Reche. Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada.
- Santos, M. A.** (2011). La interacción oral en los cursos de español en línea: análisis de una experiencia de aula. *La red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Congreso Internacional, Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), 23.
- Seco, M. O., y Ramos, G.** (2004). *Diccionario fraseológico documentado del español actual (DFDDEA)*. Madrid, Aguilar.
- Sercu, L.** (2000). *Acquiring intercultural communicative competence from textbooks: the case of Flemish adolescent pupils learning German*. Leuven: Leuven University Press.
- Sicilia, M. Á.** (2007). Más allá de los contenidos: compartiendo el diseño de los recursos educativos abiertos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 4, 1.
- Siemens, G.** (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*.
- Sigalés, C.** (2001). *El potencial interactivo de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje en la educación a distancia*. Ponencia presentada en el X Encuentro Internacional de Educación a Distancia. Guadalajara, México.
- Silva Quiroz, J.** (2010). El rol del tutor en los entornos virtuales de aprendizaje. *Innovación Educativa*, 10(52),13-23. Recuperado de: <https://bit.ly/2RdaNHJ> Fecha de consulta: el 4 de marzo del 2017.
- Simons, M., y Six, S.** (2012). Los referentes culturales, la materia prima de la competencia comunicativa intercultural en la clase de ELE. *MarcoELE, Revista de Didáctica ELE*, 14.
- Skehan, P.** (2001). The role of a focus on form during task-based instruction, en C. MUÑOZ (coord.): *Trabajos en Lingüística Aplicada*. Barcelona, Univerbook, 11-25.

- Soler, D.** (2006). *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L*, Madrid: Arco/Libros.
- Soriano, C., y Ginés, I.** (2004). Ideas para trabajar el vocabulario. *I Encuentro Práctico de Profesores de ELE en Alemania* 7 y 8 de mayo de 2004 - Würzburg, difusión, Recuperado de: <https://bit.ly/2Rir0f0> Fecha de consulta: el 20 de diciembre del 2017.
- Subirats, X.** (2018). Socrative, una herramienta interactiva para el aprendizaje y la evaluación a través del móvil. *Actualidad Analítica* 63, 7 Universitat de Barcelona. Departamento de Ingeniería Química y Química Analítica.
- Tarone, E.** (1997). Conscious Communication Strategies in Interlanguage: a Progress Report. En Brown, D., Yorio, C.A., Crymes, R. (eds). *On TESOL*, 77. Washington D.C.: TESOL: 194-203.
- Toledo Vega, G.** (2017). *Manual de ELE Punto.CELE*. Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Tomei, L. A.** (2003). *Challenges of Teaching with Technology Across the Curriculum: issues and Solutions*. London: Information Science Puyblishin.
- Torres, L.** (2007). La influencia de los blogs en el mundo de ELE. *Glosas Didácticas, Revista electrónica internacional de didáctica de las lenguas y sus culturas*, 16 Recuperado de: <https://bit.ly/35TNwQF> Fecha de consulta: 18 de septiembre del 2017.
- Trillo, M. MP.** (2012). Recursos Educativos en Abierto: Evolución y Modelos. *Foro de Educación*, 14, 191-205. Recuperado de: <https://bit.ly/2QO9pwf> Fecha de consulta: 25 de mayo del 2017.
- Twigg, C.A.** (2003). *Improving Learning and Reducing Costs: Lessons Learned from Round I of the Pew Grant Program in Course Redesign*. Recuperado de: <https://bit.ly/36P6pp3> Fecha de consulta: 19 de abril del 2017.
- UNED.** *¿Qué son las estrategias de aprendizaje?* Universidad Estatal a Distancia (UNED) y Vicerrectoría Académica Centro de Capacitación en Educación a Distancia (CECED). Recuperado de: <https://bit.ly/2NIFdGx> Fecha de consulta: 9 de febrero del 2017.
- UNESCO.** (2002). Forum on the Impact of OpenCourseWare for Higher Education in Developing Countries Final report. Paris, Recuperado de: <https://bit.ly/2QREIGJ> Fecha de consulta: 2 de febrero del 2017.
- UNESCO.** (2008). *Sexto Informe de Seguimiento de la Educación para Todos (EPT)*. Disponible en: <https://bit.ly/37Z0Gx0> Fecha de consulta: 11 de febrero del 2017.
- Urdaneta, M., y Pérez, G.** (2008). Perfil de competencias del docente Tutor en línea para la educación a distancia. *Eduweb*, Vol. 2, 2, 111-134.

- Van Ek, J.** (1986). *Objectives for Foreign Language Learning*. (Vol I.). Estrasburgo: Council of Europe.
- Varela, F., y H. Kubarth.** (1994). *Diccionario fraseológico del español moderno (DFDEM)*. Madrid, Gredos.
- Vázquez, C. E., y Martín, M. E.** (2014). *Nuevas tendencias en la elaboración y utilización de materiales digitales para la enseñanza de lenguas*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED.
- Vázquez, L. M.** (2009). Aplicaciones prácticas del enfoque por tareas. *MarcoELE: Revista de didáctica español lengua extranjera*, 9, 237-262.
- Viñals Blanco, A., y Cuenca Amigo, J.** (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(2),103-114. Recuperado de: <https://bit.ly/2FLnK6m> Fecha de consulta: el 2 de febrero del 2017.
- VV. AA.,** (2001). *Oxford Collocations Dictionary for Learners of English (OCDFL)*. Oxford, Oxford University Press.
- Wilkins, D.** (1972). *Linguistics in language teaching*. London: Arnold.
- Willis, J.** (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.
- Young, J.F.** (2002). ‘Hybrid’ teaching seeks to end the divide between traditional and online instruction. *The Chronicle of Higher Education*, 48 (28).
- Zamarripa, F. A.R.** (2015). *M-learning: El aprendizaje a través de la tecnología móvil, desde la perspectiva de los alumnos de educación superior*. Instituto de Estudios Superiores de Tamaulipas – Red de Universidades Anáhuac.
- Zapata, M.** (2010). Evaluación de competencias en entornos de aprendizaje y docencia universitaria. *RED. Revista de Educación a Distancia. Sección de Docencia Universitaria en la Sociedad del Conocimiento, 1*. Universidad de Alcalá, Madrid.
- Zárate, G.** (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.
- Zárate, G.** (1995). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.

Webgrafía

- Abillerira, P. M.J.** (2009). *Revista Trabalenguas*. Recuperado de: <https://bit.ly/2Tku0Kq>
Fecha de consulta: el 3 de febrero del 2018.
- Andrades, C.** (2015). *AbcdeEle*. Blog dedicado a la enseñanza del español como lengua extranjera. Recuperado de: <https://bit.ly/36QIHdd> Fecha de consulta: el 12 de febrero del 2018.
- Blanco, P. A.** (2016). *Eleconole*. Blog dedicado a la enseñanza del español como lengua extranjera. Recuperado de: <https://bit.ly/2sk7d6d> Fecha de consulta: el 24 de marzo del 2018.
- Bolás, P. R.** (2018). *Hoy Hablamos*. Blog dedicado a la enseñanza del español como lengua extranjera. Recuperado de: <https://bit.ly/2sjtLUG> Fecha de consulta: el 3 de marzo del 2018.
- Canva (2012)**. *Canva*, Recuperado de: <https://bit.ly/30rRtuK> Fecha de consulta: el 19 de febrero del 2017.
- Conceptboard.** (2010). *Conceptboard*. Recuperado de: <https://bit.ly/30pu0dj> Fecha de consulta: el 11 de enero del 2017.
- Educaplay.** (s.f). *Educaplay*. Recuperado de: <https://bit.ly/2NtMPae> Fecha de consulta: el 9 de marzo del 2018.
- Fernández, G. O.** (2017). *Enjoyespañol*. Blog dedicado a la enseñanza del español como lengua extranjera para niños. Recuperado de: <https://bit.ly/30h3frv> Fecha de consulta: el 10 de marzo del 2018.
- Flaticon.** (2010). *Flaticon*. Recuperado de: <https://bit.ly/390X1z7> Fecha de consulta: el 9 de marzo del 2018.
- Freepik.** (2010). *Freepik*. Recuperado de: <https://bit.ly/2RRwqid> Fecha de consulta: el 9 de marzo del 2018.
- García Fernández. M.** (2015). *AhoraELE*. Blog dedicado a la enseñanza del español como lengua extranjera. Recuperado de: <https://bit.ly/380LGi7> Fecha de consulta: el 18 de febrero del 2018.
- Gómez, A.** (2013). *Lápizdeele*. Blog dedicado a la enseñanza del español como lengua extranjera y otras lenguas extranjeras. Recuperado de: <https://bit.ly/2uJZBed>
Fecha de consulta: el 5 de marzo del 2018.
- Habla con eñe.** (2016). *Punto y Coma*. Revista ELE. Recuperado de: <https://bit.ly/35KEcOI> Fecha de consulta: el 17 de abril del 2018.
- Habla con eñe.** (2015). *Habla cultura*. Recuperado de: <https://bit.ly/35PXe6p> Fecha de consulta: el 9 de marzo del 2018.
- Idroo.** (s.f). *Idroo*. Recuperado de: <https://bit.ly/3a9cdvv> Fecha de consulta: el 19 de enero del 2017.
- Instituto Cervantes.** (2008). *Cervantes tv*. Recuperado de: <https://bit.ly/30ez0Bw> Fecha de consulta: el 11 de febrero del 2018.

- Italki.** (2007). *Italki*. Recuperado de: <https://bit.ly/2TpxNWI> Fecha de consulta: el 15 de septiembre del 2016.
- Kruszyńska, A.** (2016). *Oleedu*. Blog dedicado a la enseñanza del español como lengua extranjera. Recuperado de: <https://bit.ly/37Y9seL> Fecha de consulta: el 23 de febrero del 2018.
- Larraz, A. R. y González, M. M^oI.** (s.f.). *Cuaderno Intercultural*. Recuperado de: <https://bit.ly/2NnRIkW> Fecha de consulta: el 15 de marzo del 2018.
- Niño, R. J.** (2014). *Profe-de-español.de*. Blog dedicado a la enseñanza del español como lengua extranjera. Recuperado de: <https://bit.ly/2R7nfJ6> Fecha de consulta: el 21 de febrero del 2018.
- Notebookcast.** (s.f.). *Notebookcast*. Recuperado de: <https://bit.ly/387hD8t> Fecha de consulta: el 19 de enero del 2017.
- Pixabay.** (2010). *Pixabay*. Recuperado de: <https://bit.ly/36Svvm7> Fecha de consulta: el 9 de marzo del 2018.
- Profedeele.** (2012) *ProfeDeELE*. Blog dedicado a la enseñanza del español como lengua extranjera. Recuperado de: <https://bit.ly/3a3bYSI> Fecha de consulta: el 7 de marzo del 2018.
- Ramos, A.** (2011). *Con c de cine*. Blog dedicado a la enseñanza del español como lengua extranjera. Recuperado de: <https://bit.ly/30ezgjY> Fecha de consulta: el 22 de marzo del 2018.
- Rubio, J., García, J, y Roldán C.** (2015). *Genial.ly*. Recuperado de: <https://bit.ly/36VpUfL> Fecha de consulta: el 19 de enero del 2017.
- Rutaele.** (2012). *RutaELE*. Revista ELE. ISSN 2254-1500. Recuperado de: <https://bit.ly/2uMq3nD> Fecha de consulta: el 9 de febrero del 2018.
- Spanishpodcast.** (2007). *Spanishpodcast*. Blog dedicado a la enseñanza del español como lengua extranjera. Recuperado de: <https://bit.ly/2TjJDSn> Fecha de consulta: el 16 de marzo del 2018.
- Tarantino, P. V.** (2010). *Laclasedeele*. Blog dedicado a la enseñanza del español como lengua extranjera. Recuperado de: <https://bit.ly/2RgpMk8> Fecha de consulta: el 20 de marzo del 2018.
- Verbling.** (2015). *Verbling*. Recuperado de: <https://bit.ly/30m7IJH> Fecha de consulta: el 15 de septiembre del 2016.
- Zoom.** (2011). *Zoom*. Recuperado de: <https://bit.ly/35U4I8C> Fecha de consulta: el 21 de septiembre del 2016.

ANEXOS

Anexo I

Índice de Figuras, Tablas y Gráficos

Figuras

- Figura N° 1.** Imagen de ejemplo de un perfil de un profesor de español en *Italki*. (Fuente: *Italki*). En el apartado **1.2.1**
- Figura N° 2.** Imagen de ejemplo de la sección *artículos* de profesores en *Verbling*. (Fuente: *Verbling*). **1.2.1.2 en la página 31**
- Figura N° 3.** Imagen de ejemplo de la aplicación *Conceptboard*. (Fuente: original de *Conceptboard*). En el apartado **1.2.3.3**
- Figura N° 4.** Imagen de ejemplo de la aplicación *Idroo*. (Fuente: *Lifehacking*). en la página 47 En el apartado **1.2.3.3 en la página 47**
- Figura N° 5.** Imagen de ejemplo de la aplicación *Notebookcast*. (Fuente: original de *Notebookcast*). En el apartado **1.2.3.3 en la página 47**
- Figura N° 6.** Funciones y tareas del docente virtual por Paulsen (1992). En el apartado **2.5.1.2**
- Figura N° 7.** Tareas del alumno en los entornos virtuales. (Fuente: Elaboración propia). En el apartado **2.5.2.2**
- Figura N° 8.** Modelo de evaluaciones colaborativas por Mejías-Rosales y Vernaza (2014). En el apartado **2.6.2.2.3**
- Figura N° 9.** Modelo actividad del uso de *ser* y *estar*. (Fuente: elaboración propia). En el apartado **3.1.3**
- Figura N° 10.** Modelo actividad del uso de los hiperónimos - hipónimos y el desarrollo de la imagen mental. (Fuente: elaboración propia). En el apartado **3.1.3**
- Figura N° 11.** Ejemplo de materiales para vocabulario en forma de juego de cartas, que incluye dibujos realizados por alumnos. (Fuente: elaboración propia). En el apartado **3.1.3**
- Figura N° 12.** Los elementos que definen el conocimiento sociocultural en ELE. En el apartado **3.3.2**
- Figura N° 13.** Los componentes culturales que forman las expresiones o fórmulas fijas. En el apartado **3.3.2**
- Figura N° 14.** Actividad de presentación *¿Nos conocemos?* En el apartado **4.2.3.1**
- Figura N° 15.** Actividad de presentación *¿Qué piensas sobre España y los españoles?* En el apartado **4.2.3.1**
- Figura N° 16.** Actividad de rompehielos o lluvia de ideas *Carrera de palabras*. En el apartado **4.2.3.2** en la página 173
- Figura N° 17.** Actividad de rompehielos o lluvia de ideas *Diario AhoraELE*. En el apartado **4.2.3.2** en la página 173
- Figura N° 18.** Actividad de memorización *Gestos Memory*. En el apartado **4.2.3.3** en la página 177
- Figura N° 19.** Actividad de memorización *Cartas de San Valentín*. En el apartado **4.2.3.3**
- Figura N° 20.** Actividad de comprensión *A la cama no te irás sin saber una cosa más*. En el apartado **4.2.3.4**
- Figura N° 21.** Actividad de comprensión *Jinky Jenkins & Lucky Lou*. En el apartado **4.2.3.4** en la página 179
- Figura N° 22.** Actividad interactiva *Adivina mi post-it*. En el apartado **4.2.3.5**
- Figura N° 23.** Actividad interactiva *Servicio técnico*. En el apartado **4.2.3.5**
- Figura N° 24.** Actividad de estrategias *Expresiones con animales*. En el apartado **4.2.3.6**
- Figura N° 25.** Actividad de estrategias *¿Cómo hablan los animales en español?* En el apartado **4.2.3.6** en la página 184
- Figura N° 26.** Actividad de estrategias *¡Ay, mi corazón!* En el apartado **4.2.3.6**
- Figura N° 27.** Actividades afectivas *¡Qué rueda la caracterización!* En el apartado **4.2.3.7**
- Figura N° 28.** Actividades afectivas *Educación emocional en las clases de ELE*. En el apartado **4.2.3.7**
- Figura N° 29.** Actividades de gamificación *Encuentra al intruso*. En el apartado **4.2.3.8**
- Figura N° 30.** Actividades de gamificación *Colores tramposos*. En el apartado **4.2.3.8**
- Figura N° 31.** Sesión con alumno Tiago de ELE en línea. En el apartado **5.10**
- Figura N° 32.** Sesión con alumno Tiago de ELE en línea. En el apartado **5.10** en la página 357
- Figura N° 33.** Sesión con alumna Anna de ELE en línea. En el apartado **5.10**

- Figura N° 34.** Sesión con alumno *David* de ELE en línea. *En el apartado 5.10*
- Figura N° 35.** Sesión con alumna *Anna* de ELE en línea. *En el apartado 5.10*
- Figura N° 36.** Sesión con alumno *David* de ELE en línea. *En el apartado 5.10*
- Figura N° 37.** Sesión con alumno *David* de ELE en línea. *En el apartado 5.10*
- Figura N° 38.** Sesión con alumno *David* de ELE en línea. *En el apartado 5.10*
- Figura N° 39.** Sesión con alumna *Anna* de ELE en línea. *En el apartado 5.10*
- Figura N° 40.** Sesión con alumna *Anna* de ELE en línea. *En el apartado 5.10*
- Figura N° 41.** Sesión con alumno *David* de ELE en línea. *En el apartado 5.10*
- Figura N° 42.** Sesión con alumno *David* de ELE en línea. *En el apartado 5.10*
- Figura N° 43.** Rueda de las emociones según Plutchik (1980). *En el apartado 6.5.2*
- Figura N° 44.** Demostración gráfica del programa *Fluky.io*. *En el apartado 6.5.2*

Tablas

- Tabla N° 1.** Esquema de revisión de técnicas del *Blended Learning* por los autores Bartolomé (2004) y Marsh (2003). *En el apartado 1.1.3*
- Tabla N° 2.** Valores del *M-Learning* en la enseñanza-aprendizaje. *En el apartado 1.1.4*
- Tabla N° 3.** Ejemplos de actividades aplicadas al aula de ELE con el programa *Canva*. *En el apartado 1.2.3.1*
- Tabla N° 4.** Esquema de actividades aplicadas al aula e ELE con *Genial.ly*. *En el apartado 1.2.3.2*
- Tabla N° 5.** Representación de la tipología de actividades en el método gramática-traducción. *En el apartado 2.1.3*
- Tabla N° 6.** Tipología de actividades en el enfoque comunicativo adaptado de Sánchez. (2009:122-124). *En el apartado 2.2.3*
- Tabla N° 7.** Tratamiento de la gramática y del léxico en el enfoque léxico en la enseñanza de ELE según Marina (2007: 429). *En el apartado 2.3.1*
- Tabla N° 8.** Tipología de actividades del enfoque léxico adaptado de Sánchez (2009: 283). *En el apartado 2.3.3*
- Tabla N° 9.** Resumen de las tareas del docente en la enseñanza virtual. *En el apartado 2.5.1.2*
- Tabla N° 10.** Esquema del perfil y las tareas del alumnado en la modalidad virtual. *En el apartado 2.5.2.1*
- Tabla N° 11.** Recorrido histórico del concepto de evaluación por diferentes autores (Ruiz Morales, 2014:2). *En el apartado 2.6.1*
- Tabla N° 12.** Segundo apartado del modelo de rúbrica para el material didáctico de ELE en línea. *En el apartado 2.6.2.1.1*
- Tabla N° 13.** Evolución del tratamiento del léxico en los diferentes métodos de enseñanza de español como lengua extranjera (adaptación en Santamaría-Pérez, 2006: 25). *En el apartado 3.1.1*
- Tabla N° 14.** Evolución de las teorías sobre el tratamiento de la cultura en diferentes etapas de la enseñanza. *En el apartado 3.2.1*
- Tabla N° 15.** Técnicas y estrategias de aprendizaje del componente cultural en niveles A2-B1 en un contexto en línea. *En el apartado 3.2.3*
- Tabla N° 16.** Competencias generales del alumno en el MCER. *En el apartado 3.4.1*
- Tabla N° 17.** La competencia comunicativa en el MCER. *En el apartado 3.4.1*
- Tabla N° 18.** La competencia lingüística general para los niveles A2 y B1 según el MCER. *3.4.1*
- Tabla N° 19.** La competencia léxica en el MCER. *En el apartado 3.4.1*
- Tabla N° 20.** La riqueza de vocabulario en los niveles A2 y B1 según el PCIC. *En el apartado 3.4.1*
- Tabla N° 21.** El dominio del vocabulario en los niveles A2 y B1 en el PCIC. *En el apartado 3.4.1*
- Tabla N° 22.** El nivel de alcance en el uso de la lengua hablada para los niveles A2 y B1 según el PCIC y el MCER. *En el apartado 3.4.1*
- Tabla N° 23.** Esquema de los niveles de referencia para el español del MCER. *En el apartado 3.4*
- Tabla N° 24.** Esquema de las nociones específicas del PCIC. *En el apartado 3.4.1*
- Tabla N° 25.** Representación de combinatoria léxica en el PCIC. *En el apartado 3.4.1*
- Tabla N° 26.** Representación de combinatoria léxica en el PCIC. *En el apartado 3.4.1*
- Tabla N° 27.** Resumen de los referentes culturales propuestos en el PCIC. *En el apartado 3.4.2*
- Tabla N° 28.** Resumen del apartado referente a los saberes y comportamientos socioculturales del PCIC. *En el apartado 3.4.2*

- Tabla N° 29.** Esquema de las habilidades y actitudes interculturales propuestas por el PCIC. *En el apartado 3.4.2*
- Tabla N° 30.** La evolución de las TIC en la enseñanza por Coll y Monereo (2008). *En el apartado 4.1*
- Tabla N° 31.** Resumen de los principios y los valores de la actividad didáctica en la modalidad tradicional- presencial. *En el apartado 4.1*
- Tabla N° 32.** Resumen de los principios y los valores de la actividad didáctica en la modalidad virtual. *En el apartado 4.1*
- Tabla N° 33.** Esquema de los principios que definen los materiales digitales por Azzato y Rodríguez Illera (2006:31). *En el apartado 4.2.2*
- Tabla N° 34.** Las características de los materiales digitales por Giammatteo y Álvarez (2017). *En el apartado 4.2.2*
- Tabla N° 35.** Las dimensiones que definen los materiales digitales según Cepeda, Gallardo y Rodríguez (2017). *En el apartado 4.2.2*
- Tabla N° 36.** Los modelos de accesibilidad en la enseñanza-aprendizaje según Coll y Monereo (2008). *En el apartado 4.2.3*
- Tabla N° 37.** Las habilidades del alumnado para la comprensión lectora en los niveles A2 y B1 según el MCER. *En el apartado 4.2.1*
- Tabla N° 38.** Tipología de actividades aplicadas al aula de ELE en línea. *En el apartado 4.2.2*
- Tabla N° 39.** Esquema de las hipótesis y las preguntas de investigación. *En el apartado 0*
- Tabla N° 40.** Representación de la muestra de la investigación. *En el apartado 5.5.1*
- Tabla N° 41.** Ítems y variables del perfil del aprendiz de ELE en línea. *En el apartado 5.5.2*
- Tabla N° 42.** Ítems y variables de enseñanza- aprendizaje del componente léxico y cultural en docentes y alumnos de ELE en línea. *En el apartado 5.5.2*
- Tabla N° 43.** Representación estadística de los datos: perfil del alumnado de ELE en línea (I). *En el apartado 5.7.1*
- Tabla N° 44.** Representación estadística de los datos: perfil del alumnado de ELE en línea (II). *En el apartado 5.7.1*
- Tabla N° 45.** Representación estadística de los datos: perfil del alumnado de ELE en línea (III). *En el apartado 5.7.1*
- Tabla N° 46.** Representación estadística de los datos: perfil del profesorado de ELE en línea (I). *En el apartado 5.7.1*
- Tabla N° 47.** Representación estadística de los datos: perfil del profesorado de ELE en línea (II). *En el apartado 5.7.1*

Gráficos

- Gráfico N° 1.** Docentes inscritos en las plataformas virtuales de enseñanza de lenguas. (Fuente: Elaboración propia.) *En el apartado 5.1*
- Gráfico N° 2.** La variable de la edad en el alumnado de ELE en línea. *En el apartado 5.6.1.1.1*
- Gráfico N° 3.** La variable del sexo en el alumnado de ELE en línea. *En el apartado 5.6.1.1.1*
- Gráfico N° 4.** La variable de la nacionalidad en el alumnado de ELE en línea. *En el apartado 5.6.1.1.1*
- Gráfico N° 5.** La variable de la lengua materna en el alumnado de ELE en línea. *En el apartado 5.6.1.1.1*
- Gráfico N° 6.** La variable del nivel de la lengua en el alumnado de ELE en línea. *En el apartado 5.6.1.1.1*
- Gráfico N° 7.** La variable del nivel de formación en el alumnado de ELE en línea. *En el apartado 5.6.1.1.1*
- Gráfico N° 8.** La variable del campo de profesión y/o de estudio en el alumnado de ELE en línea. *En el apartado 5.6.1.1.1*
- Gráfico N° 9.** La variable de la competencia tecnológica en el alumnado de ELE en línea. *En el apartado 5.6.1.1.1*
- Gráfico N° 10.** Las motivaciones de elección de la lengua española en el alumnado de ELE en línea. *En el apartado 0*
- Gráfico N° 11.** La percepción de la expresión oral en el alumnado de ELE en línea. *En el apartado 0*
- Gráfico N° 12.** La percepción de la expresión escrita en el alumnado de ELE en línea. *En el apartado 0*

Gráfico N° 13. La percepción de la comprensión oral en el alumnado de ELE en línea. *En el apartado 0*

Gráfico N° 14. La percepción de la comprensión escrita en el alumnado de ELE en línea. *En el apartado 0*

Gráfico N° 15. Gráfico resumen de la percepción de las cuatro destrezas según el alumnado de ELE en línea. *En el apartado 0*

Gráfico N° 16. La importancia del vocabulario en el aprendizaje según el alumnado de ELE en línea. *En el apartado 5.6.1.1.4*

Gráfico N° 17. La importancia de la gramática en el aprendizaje según el alumnado de ELE en línea. *En el apartado 5.6.1.1.4*

Gráfico N° 18. La importancia de normas y reglas de ortografía y de acentuación en el aprendizaje según el alumnado de ELE en línea. *En el apartado 5.6.1.1.4*

Gráfico N° 19. La importancia de la fonética en el aprendizaje según el alumnado de ELE en línea. *En el apartado 5.6.1.1.4*

Gráfico N° 20. La importancia del componente cultural en el aprendizaje según el alumnado de ELE en línea. *En el apartado 5.6.1.1.4*

Gráfico N° 21. La importancia de las expresiones idiomáticas en el aprendizaje según el alumnado de ELE en línea. *En el apartado 5.6.1.1.4*

Gráfico N° 22. La importancia del lenguaje no verbal en el aprendizaje según el alumnado de ELE en línea. *En el apartado 5.6.1.1.4*

Gráfico N° 23. Gráfico resumen de las competencias comunicativas según el alumnado de ELE en línea. *En el apartado 5.6.1.1.4*

Gráfico N° 24. La frecuencia del estímulo visual en las actividades léxico-culturales según los aprendientes de ELE en línea. *En el apartado 5.6.1.1.5*

Gráfico N° 25. La frecuencia del estímulo auditivo en las actividades léxico-culturales según los aprendientes de ELE en línea. *En el apartado 5.6.1.1.5*

Gráfico N° 26. La frecuencia del estímulo escrito en las actividades léxico-culturales según los aprendientes de ELE en línea. *En el apartado 5.6.1.1.5*

Gráfico N° 27. Nivel de impacto según el estímulo de aprendizaje. *En el apartado 5.6.1.1.5*

Gráfico N° 28. El estilo del aprendizaje del alumnado según los diferentes estímulos. *En el apartado 5.6.1.1.5*

Gráfico N° 29. El nivel de frecuencia de la competencia léxica en el contexto virtual de aprendizaje según los alumnos de ELE en línea. *En el apartado 5.6.1.1.6*

Gráfico N° 30. La organización del vocabulario siguiendo el manual de ELE en el contexto virtual de aprendizaje según los alumnos de ELE en línea. *En el apartado 5.6.1.1.6*

Gráfico N° 31. La organización del vocabulario por campos semánticos en el contexto virtual de aprendizaje según los alumnos de ELE en línea. *En el apartado 5.6.1.1.6*

Gráfico N° 32. La organización del vocabulario en función de las palabras en su contexto en la modalidad virtual de aprendizaje según los alumnos de ELE en línea. *En el apartado 5.6.1.1.6*

Gráfico N° 33. Resumen de las estrategias de organización para el léxico según la muestra de aprendientes de ELE en línea. *En el apartado 5.6.1.1.6*

Gráfico N° 34. La estrategia de adquisición del vocabulario ELE en línea con tarjetas de vocabulario, según la muestra de los aprendientes. *En el apartado 5.6.1.1.6*

Gráfico N° 35. La estrategia de adquisición del vocabulario ELE en línea con la traducción de la unidad léxica, según la muestra de los aprendientes. *En el apartado 5.6.1.1.6*

Gráfico N° 36. La estrategia de adquisición del vocabulario ELE en línea con la sinonimia y la antonimia, según la muestra de los aprendientes. *En el apartado 5.6.1.1.6*

Gráfico N° 37. La estrategia de adquisición del vocabulario ELE en línea con el lenguaje no verbal, según la muestra de los aprendientes. *En el apartado 5.6.1.1.6*

Gráfico N° 38. La estrategia de adquisición del vocabulario ELE en línea con el dibujo, según la muestra de los aprendientes. *En el apartado 5.6.1.1.6*

Gráfico N° 39. Resumen de las estrategias de adquisición del vocabulario en el alumnado de ELE en línea. *En el apartado 5.6.1.1.6*

Gráfico N° 40. La relación de la competencia léxica con los otros aspectos de la lengua, según la muestra de los aprendientes. *En el apartado 5.6.1.1.6*

Gráfico N° 41. La técnica de la simulación de rol para el aprendizaje del vocabulario en la enseñanza de ELE en línea, según la muestra de los aprendientes. *En el apartado 5.6.1.1.6*

Gráfico N° 42. El uso de la imagen para el aprendizaje del vocabulario en la enseñanza de ELE en línea, según la muestra de los aprendientes. *En el apartado 5.6.1.1.6*

Gráfico N° 43. La aplicación de los ejercicios tradicionales para el aprendizaje del vocabulario en la enseñanza de ELE en línea, según la muestra de los aprendientes. *En el apartado 5.6.1.1.6*

Gráfico N° 44. La integración de las exposiciones orales para el aprendizaje del vocabulario en la enseñanza de ELE en línea, según la muestra de los aprendientes. *En el apartado 5.6.1.1.6*

Gráfico N° 45. El uso del juego para el aprendizaje del vocabulario en la enseñanza de ELE en línea, según la muestra de los aprendientes. *En el apartado 5.6.1.1.6*

Gráfico N° 46. El uso del vídeo para el aprendizaje del vocabulario en la enseñanza de ELE en línea, según la muestra de los aprendientes. *En el apartado 5.6.1.1.6*

Gráfico N° 47. Resumen de las técnicas específicas de adquisición del vocabulario en el alumnado de ELE en línea. *En el apartado 5.6.1.1.6*

Gráfico N° 48. El nivel de satisfacción del aspecto del vocabulario en diferentes entornos, según la muestra de los aprendientes. *En el apartado 5.6.1.1.6*

Gráfico N° 49. El nivel de frecuencia del componente cultural en el contexto de aprendizaje virtual, según la muestra de los aprendientes. *En el apartado 5.6.1.1.6*

Gráfico N° 50. La estrategia de organización del componente cultural siguiendo las tradiciones y normas sociales, según la muestra de los aprendientes. *En el apartado 5.6.1.1.6*

Gráfico N° 51. La estrategia de organización del componente cultural por contacto cultural, según la muestra de los aprendientes. *En el apartado 5.6.1.1.6*

Gráfico N° 52. La estrategia de organización del componente cultural según los referentes culturales de la L2, según la muestra de los aprendientes. *En el apartado 5.6.1.1.6*

Gráfico N° 53. Resumen de las estrategias de selección para el componente cultural en el alumnado de ELE en línea. *En el apartado 5.6.1.1.6*

Gráfico N° 54. La estrategia de adquisición del componente cultural mediante situaciones culturales en contexto, según la muestra de los aprendientes. *En el apartado 5.6.1.1.6*

Gráfico N° 55. La estrategia de adquisición del componente cultural mediante preguntas sobre el conocimiento de la cultura de la L2, según la muestra de los aprendientes. *En el apartado 5.6.1.1.6*

Gráfico N° 56. La estrategia de adquisición del componente cultural con actividades de investigación, según la muestra de los aprendientes. *En el apartado 5.6.1.1.6*

Gráfico N° 57. La estrategia de adquisición del componente cultural mediante la comparación entre culturas, según la muestra de los aprendientes. *En el apartado 5.6.1.1.6*

Gráfico N° 58. Resumen de las estrategias de adquisición del componente cultural para el alumnado de ELE en línea. *En el apartado 5.6.1.1.6*

Gráfico N° 59. La relación del componente cultural con otros aspectos de la lengua, según la muestra de los aprendientes. *En el apartado 5.6.1.1.6*

Gráfico N° 60. La técnica de aprendizaje para el componente cultural con análisis y comprensión de estereotipos, según la muestra de los aprendientes. *En el apartado 5.6.1.1.6*

Gráfico N° 61. La técnica de aprendizaje para el componente cultural con análisis y comprensión de estereotipos, según la muestra de los aprendientes. *En el apartado 5.6.1.1.6*

Gráfico N° 62. La técnica de aprendizaje para el componente cultural mediante lecturas graduadas, según la muestra de los aprendientes. *En el apartado 5.6.1.1.6*

Gráfico N° 63. La técnica de aprendizaje para el componente cultural con proyectos de investigación, según la muestra de los aprendientes. *En el apartado 5.6.1.1.6*

Gráfico N° 64. Resumen de las técnicas para el aprendizaje del componente cultural en el contexto virtual, según el alumnado de ELE en línea. *En el apartado 5.6.1.1.6*

Gráfico N° 65. El nivel de satisfacción del aspecto del componente cultural en diferentes entornos, según la muestra de los aprendientes. *En el apartado 5.6.1.1.6*

Gráfico N° 66. La variable de la nacionalidad en los docentes de ELE en línea. *En el apartado 5.6.1.2.1*

Gráfico N° 67. La variable del sexo en los docentes de ELE en línea. *En el apartado 5.6.1.2.1*

Gráfico N° 68. La variable de la edad en los docentes de ELE en línea. *En el apartado 5.6.1.2.1*

Gráfico N° 69. La variable del campo de profesión y/o estudio y el nivel de formación en los docentes de ELE en línea. *En el apartado 5.6.1.2.1*

Gráfico N° 70. La variable de la competencia tecnológica en los docentes de ELE en línea. *En el apartado 5.6.1.2.1*

Gráfico N° 71. La frecuencia del estímulo visual en las actividades léxico-culturales según los docentes de ELE en línea. *En el apartado 5.6.1.2.2*

Gráfico N° 72. La frecuencia del estímulo auditivo en las actividades léxico-culturales según los docentes de ELE en línea. *En el apartado 5.6.1.2.2*

Gráfico N° 73. La frecuencia del estímulo escrito en las actividades léxico-culturales según los docentes de ELE en línea. *En el apartado 5.6.1.2.2*

Gráfico N° 74. Estilo de enseñanza-aprendizaje de los docentes de ELE en línea según los diferentes estímulos. *En el apartado 5.6.1.2.2*

Gráfico N° 75. El nivel de frecuencia de la competencia léxica en el contexto virtual de aprendizaje según los docentes de ELE en línea. *En el apartado 5.6.1.2.3*

Gráfico N° 76. La organización del vocabulario en función de las palabras en su contexto en la modalidad virtual de aprendizaje según los docentes de ELE en línea. *En el apartado 5.6.1.2.3*

Gráfico N° 77. La organización del vocabulario por campos semánticos en el contexto virtual de aprendizaje según los docentes de ELE en línea. *En el apartado 5.6.1.2.3*

Gráfico N° 78. La organización del vocabulario siguiendo el manual de ELE en el contexto virtual de aprendizaje según los docentes de ELE en línea. *En el apartado 5.6.1.2.3*

Gráfico N° 79. Resumen de las estrategias de selección para el léxico en el contexto virtual de aprendizaje, según los docentes de ELE en línea. *En el apartado 5.6.1.2.3*

Gráfico N° 80. La estrategia de adquisición del vocabulario ELE en línea con tarjetas de vocabulario, según la muestra de los docentes. *En el apartado 5.6.1.2.3*

Gráfico N° 81. La estrategia de adquisición del vocabulario ELE en línea con la traducción de la unidad léxica, según la muestra de los docentes. *En el apartado 5.6.1.2.3*

Gráfico N° 82. La estrategia de adquisición del vocabulario ELE en línea con la sinonimia y la antonimia, según la muestra de los docentes. *En el apartado 5.6.1.2.3*

Gráfico N° 83. La estrategia de adquisición del vocabulario ELE en línea con el lenguaje no verbal, según la muestra de los docentes. *En el apartado 5.6.1.2.3*

Gráfico N° 84. La estrategia de adquisición del vocabulario ELE en línea con el dibujo, según la muestra de los docentes. *En el apartado 5.6.1.2.3*

Gráfico N° 85. Resumen de las estrategias de adquisición del léxico en el contexto virtual de aprendizaje, según el conjunto docente de ELE en línea. *En el apartado 5.6.1.2.3*

Gráfico N° 86. La relación de la competencia léxica con los otros aspectos de la lengua, según la muestra de los docentes. *En el apartado 5.6.1.2.3*

Gráfico N° 87. La aplicación de los ejercicios tradicionales para el aprendizaje del vocabulario en la enseñanza de ELE en línea, según la muestra de los docentes. *En el apartado 5.6.1.2.3*

Gráfico N° 88. La integración de las exposiciones orales para el aprendizaje del vocabulario en la enseñanza de ELE en línea, según la muestra de los docentes. *En el apartado 5.6.1.2.3*

Gráfico N° 89. El uso del juego para el aprendizaje del vocabulario en la enseñanza de ELE en línea, según la muestra de los docentes. *En el apartado 5.6.1.2.3*

Gráfico N° 90. La técnica de la simulación de rol para el aprendizaje del vocabulario en la enseñanza de ELE en línea, según la muestra de los docentes. *En el apartado 5.6.1.2.3*

Gráfico N° 91. El uso del vídeo para el aprendizaje del vocabulario en la enseñanza de ELE en línea, según la muestra de los docentes. *En el apartado 5.6.1.2.3*

Gráfico N° 92. El uso de la imagen para el aprendizaje del vocabulario en la enseñanza de ELE en línea, según la muestra de los aprendientes. *En el apartado 5.6.1.2.3*

Gráfico N° 93. Resumen de las técnicas específicas para la enseñanza-aprendizaje del vocabulario en el contexto virtual, según los docentes de ELE en línea. *En el apartado 5.6.1.2.3*

Gráfico N° 94. El nivel de satisfacción del aspecto del vocabulario en diferentes entornos, según la muestra de los docentes. *En el apartado 5.6.1.2.3*

Gráfico N° 95. El nivel de frecuencia del componente cultural en el contexto de aprendizaje virtual, según la muestra de los docentes. *En el apartado 5.6.1.2.3*

Gráfico N° 96. La estrategia de organización del componente cultural siguiendo conocimientos culturales del manual de ELE, según la muestra de los docentes. *En el apartado 5.6.1.2.3*

Gráfico N° 97. La estrategia de organización del componente cultural según los referentes culturales de la L2, según la muestra de los docentes. *En el apartado 5.6.1.2.3*

Gráfico N° 98. La estrategia de organización del componente por contacto entre culturas, según la muestra de los docentes. *En el apartado 5.6.1.2.3*

Gráfico N° 99. Resumen de las estrategias de selección para el componente cultural en el contexto virtual de aprendizaje, según el conjunto docente ELE en línea. *En el apartado 5.6.1.2.3*

Gráfico N° 100. La estrategia de adquisición del componente cultural mediante situaciones culturales en contexto, según la muestra de los docentes. *En el apartado 5.6.1.2.3*

Gráfico N° 101. La estrategia de adquisición del componente cultural mediante preguntas sobre el conocimiento de la cultura de la L2, según la muestra de los docentes. *En el apartado 5.6.1.2.3*

Gráfico N° 102. La estrategia de adquisición del componente cultural con actividades de investigación, según la muestra de los docentes. *En el apartado 5.6.1.2.3*

Gráfico N° 103. La estrategia de adquisición del componente cultural mediante la comparación entre culturas, según la muestra de los docentes. *En el apartado 5.6.1.2.3*

Gráfico N° 104. Resumen de las estrategias de adquisición para el componente cultural en el contexto de enseñanza-aprendizaje en línea, según los docentes de ELE virtual. *En el apartado 5.6.1.2.3*

Gráfico N° 105. La relación del componente cultural con otros aspectos de la lengua, según la muestra de los docentes. *En el apartado 5.6.1.2.3*

Gráfico N° 106. La técnica de aprendizaje para el componente cultural con proyectos de investigación, según la muestra de los docentes. *En el apartado 5.6.1.2.3*

Gráfico N° 107. La técnica de aprendizaje para el componente cultural con análisis y comprensión de estereotipos, según la muestra de los docentes. *En el apartado 5.6.1.2.3*

Gráfico N° 108. La técnica de aprendizaje para el componente cultural mediante debates, según la muestra de los aprendientes. *En el apartado 5.6.1.2.3*

Gráfico N° 109. La técnica de aprendizaje para el componente cultural mediante actividades audiovisuales, según la muestra de los docentes. *En el apartado 5.6.1.2.3*

Gráfico N° 110. Resumen de las técnicas de enseñanza-aprendizaje para el componente cultural en el contexto virtual, según los docentes de ELE en línea. *En el apartado 5.6.1.2.3*

Gráfico N° 111. El nivel de satisfacción del aspecto del componente cultural en diferentes entornos, según la muestra de los docentes. *En el apartado 5.6.1.2.3*

Gráfico N° 112. Gráfico comparativo del estilo de aprendizaje de docentes y alumnos de ELE en línea según los estímulos. *En el apartado 5.8.1*

Gráfico N° 113. Gráfico comparativo del nivel de preferencia entre el léxico y la cultura en el aprendizaje virtual de ELE. *En el apartado 5.8.1*

Gráfico N° 114. Gráfico comparativo del nivel de satisfacción en el tratamiento del léxico y la cultura en diferentes entornos para el aprendizaje de ELE en línea. *En el apartado 5.8.1*

Gráfico N° 115. Gráfico comparativo de las estrategias de organización del léxico entre docentes y alumnos. *En el apartado 5.8.1*

Gráfico N° 116. Gráfico comparativo de las estrategias de adquisición del léxico entre docentes y alumnos. *En el apartado 5.8.1*

Gráfico N° 117. Gráfico comparativo de las técnicas de adquisición del léxico entre docentes y alumnos. *En el apartado 5.8.1*

Gráfico N° 118. Gráfico comparativo de estrategias de selección para el componente cultural entre docentes y alumnos. *En el apartado 5.8.1*

Gráfico N° 119. Gráfico comparativo de estrategias de adquisición para el componente cultural entre docentes y alumnos. *En el apartado 5.8.1*

Gráfico N° 120. Gráfico comparativo de técnicas específicas de adquisición para el componente cultural entre docentes y alumnos. *En el apartado 5.8.1*

Anexo II

Rúbrica de evaluación para el diseño de actividades de ELE en línea.

Rúbrica de evaluación para el diseño de una actividad de ELE en línea

	1	2	3	4	5
OBJETIVOS	Los objetivos didácticos no aparecen.	Los objetivos didácticos no son claros.	Los objetivos didácticos son medianamente claros, pero no responden totalmente con los fines didácticos.	Los objetivos didácticos son claros y apropiados pero las instrucciones son difusas.	Los objetivos didácticos son claros y apropiados para el alumno: instrucciones precisas y contenidos que responden a los fines didácticos.
CONOCIMIENTOS	Los conocimientos no son claros y no están bien organizados. El alumno puede confundir los contenidos.	La organización de conocimiento no está en equilibrio con los objetivos y las instrucciones no son claras, son confusas.	La presentación de los conocimientos es clara pero las instrucciones son difusas. Aún no existe equilibrio.	Los conocimientos son claros y están organizados. Pero el alumno puede confundirse por la presentación de las instrucciones.	Los conocimientos están bien organizados, están en equilibrio con los objetivos y presentan las instrucciones de las actividades de forma clara.
INTERACTIVIDAD	El alumno no puede controlar su aprendizaje ni realizar diferentes actividades de forma interactiva.	El alumno no puede controlar su aprendizaje ni realizar diferentes actividades de forma interactiva.	El alumno no puede controlar su aprendizaje, realizar diferentes actividades de forma dinámica. No es un interactivo.	El alumno puede controlar parcialmente su aprendizaje, realizar diferentes actividades de forma dinámica. No se ajusta la relación del material web con el del alumno.	El alumno puede controlar totalmente su aprendizaje, realizar diferentes actividades de forma dinámica y se ajusta la relación del material web con el del alumno.
FORMATO	Los conceptos y los objetivos no son claros y no favorecen el aprendizaje. No se puede acceder a los elementos audiovisuales.	Los conceptos y los objetivos no quedan claros y el diseño, el formato y los elementos audiovisuales no son de calidad.	Los conceptos y los objetivos quedan claros pero el diseño no es claro y el formato, color y elementos audiovisuales no son de buena calidad.	Los conceptos y los objetivos quedan claros mediante un formato y estilo sencillo, pero no facilita el aprendizaje.	Los conceptos y los objetivos quedan claros mediante un formato y estilo sencillo, que facilita el aprendizaje. El color, la tipografía y los elementos audiovisuales son adecuados para el aprendizaje.
ACCESIBILIDAD	No se facilita el acceso ni se ofrecen instrucciones. No se adapta a ningún tipo de alumnado con altas o bajas capacidades tecnológicas.	No se facilita el acceso ni se ofrecen instrucciones. Solo se adapta a personas con alta capacidad tecnológica.	Se ofrece alguna instrucción de uso, pero no es clara. El alumno es informado de las limitaciones de acceso.	Se ofrecen instrucciones claras y el acceso es total. Se adapta a cualquier tipo de alumno.	Se ofrecen instrucciones claras y el acceso es total. Se adapta a cualquier tipo de alumno. Cumple los criterios de accesibilidad web.
FLEXIBILIDAD	El contenido solo se puede utilizar en la propia página web y no se dan instrucciones de uso.	El contenido solo se puede utilizar en la propia página web, pero se dan algunas instrucciones de uso.	El contenido se puede utilizar en la propia página web en otros, pero no son accesibles a todo el mundo. Además, no se dan instrucciones de uso.	El contenido solo se puede utilizar en diferentes plataformas y formatos web. Se dan instrucciones de uso y de accesibilidad.	El contenido solo se puede utilizar en cualquier plataformas y formato web. Se dan instrucciones de uso y de accesibilidad.
MOTIVACIÓN	El diseño del material no responde a un contexto real ni a las necesidades del alumno, y el diseño no es innovador.	El diseño del material responde a un contexto real pero no a las necesidades del alumno, y el diseño no es innovador.	El diseño del material responde a un contexto real pero no a las necesidades del alumno, y el diseño no es innovador.	Presenta un diseño poco atractivo e interactivo. Pero el diseño del material responde a un contexto real y a las necesidades del alumno.	El diseño del material responde a un contexto real y a las necesidades del alumno, además presenta un diseño atractivo e interactivo.
REUSABILIDAD	El material no se organiza de forma modular.	El material se organiza modularmente pero no permite la actualización de los contenidos ni utilizarse en diferentes entornos de aprendizaje: presencial o mixto.	El material se organiza modularmente permitiendo la actualización de los contenidos. El material puede utilizarse en diferentes entornos de aprendizaje: presencial o mixto.	El material se organiza modularmente permitiendo la actualización de los contenidos. El material puede utilizarse en diferentes entornos de aprendizaje: presencial o mixto, pero con limitaciones.	El material se organiza modularmente permitiendo la actualización de los contenidos. El material puede utilizarse en diferentes entornos de aprendizaje: presencial o mixto.

Anexo III

Cuestionario análisis de estrategias y técnicas para el aprendizaje del componente léxico y cultural para los alumnos.

FICHA DEL ALUMNO	CUESTIONARIO ANÁLISIS DE ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS PARA EL APRENDIZAJE DEL COMPONENTE LÉXICO CULTURAL
Nombre y Apellidos:	Lugar de nacimiento:
Sexo:	Nivel de formación o de estudios:
Edad:	Nivel de español:
¿Cuál es tu lengua materna?	
¿Cuál es tu campo de profesión o de estudios?	
Mi nivel TIC es: BAJO / MEDIO / ALTO	

I. ¿Por qué aprendes español en un contexto en línea?

Selecciona una opción:

1. Porque me atrae la cultura hispana.
2. Porque me ayuda a mejorar en mis estudios.
3. Porque me ayuda a encontrar trabajo.
4. Porque me resulta más fácil que otras lenguas.
5. Otros. ¿Cuáles?

II. ¿Qué percepción tienes sobre el aprendizaje de una LE?

Selecciona una opción:

1. Es más fácil si hablas otra LE.
2. Existen personas con destrezas para aprender una LE.
3. Todo el mundo puede aprender una LE.
4. Depende en gran medida de la formación disponible en mi país.

III. ¿Qué es más importante para ti cuando aprendes español?

Señala el número de la casilla correspondiente: 1 (Totalmente en desacuerdo) 2 (En desacuerdo) 3 (Ni en desacuerdo ni de acuerdo) 4 (De acuerdo) 5 (Totalmente de acuerdo)

- | | |
|---------------------------|-----------|
| 1. La expresión escrita | 1 2 3 4 5 |
| 2. La comprensión escrita | 1 2 3 4 5 |
| 3. La expresión oral | 1 2 3 4 5 |
| 4. La comprensión oral | 1 2 3 4 5 |

IV. ¿Cuáles, de entre las competencias siguientes, describen la manera en que aprendes?

Señala el número de la casilla correspondiente: 1 (Totalmente en desacuerdo) 2 (En desacuerdo) 3 (Ni en desacuerdo ni de acuerdo) 4 (De acuerdo) 5 (Totalmente de acuerdo)

- | | |
|--|-----------|
| 1. Aprender mucho vocabulario es importante | 1 2 3 4 5 |
| 2. La gramática es importante | 1 2 3 4 5 |
| 3. Es importante conocer las reglas de ortografía y de acentuación | 1 2 3 4 5 |
| 4. Saber la fonética es importante | 1 2 3 4 5 |
| 5. Conocer la cultura hispana es importante | 1 2 3 4 5 |
| 6. Saber expresiones idiomáticas es importante | 1 2 3 4 5 |
| 7. Conocer e interpretar el lenguaje no verbal es importante | 1 2 3 4 5 |

V. ¿Con qué frecuencia usas las siguientes actividades para mejorar tu conocimiento léxico-cultural?

Señala el número de la casilla correspondiente: 1 (Nunca) 2 (Raramente) 3 (Ocasionalmente) 4 (Frecuentemente) 5 (Muy frecuentemente)

- | | |
|--|-----------|
| 1. Actividades guiadas a partir de estímulos visuales. | 1 2 3 4 5 |
| 2. Actividades guiadas a partir de estímulos auditivos | 1 2 3 4 5 |
| 3. Actividades guiadas a partir de estímulos escritos | 1 2 3 4 5 |

ESTRATEGIAS ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL COMPONENTE LÉXICO

VI. ¿Con qué frecuencia trabajas los contenidos léxicos?

Señala el número de la casilla correspondiente:

1 (Nunca) 2 (Raramente) 3 (Ocasionalmente) 4 (Frecuentemente) 5 (Muy frecuentemente)

VII. ¿Con cuál de entre las estrategias de selección siguientes, organizas el vocabulario?

Señala el número de la casilla correspondiente: 1 (Totalmente en desacuerdo) 2 (En desacuerdo) 3 (Ni en desacuerdo ni de acuerdo) 4 (De acuerdo) 5 (Totalmente de acuerdo)

- | | | | | | |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|
| 1. Siguiendo el manual de ELE | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Por campos semánticos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Palabras en su contexto | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

VIII. ¿Con qué frecuencia usas las siguientes estrategias para adquirir vocabulario?

Señala el número de la casilla correspondiente: 1 (Totalmente en desacuerdo) 2 (En desacuerdo) 3 (Ni en desacuerdo ni de acuerdo) 4 (De acuerdo) 5 (Totalmente de acuerdo)

- | | | | | | |
|-----------------------------|---|---|---|---|---|
| 1. Tarjetas de vocabulario | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Traducción de la palabra | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Sinónimos y antónimos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Gestos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Dibujos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

IX. ¿Con qué otros aspectos de la lengua relacionas el vocabulario adquirido?

Señala una casilla o más de una:

1. Pronunciación
2. Morfología
3. Cultura
4. Sintaxis
5. Ninguno

X. ¿Con qué frecuencia usas las siguientes técnicas específicas para adquirir vocabulario?

Señala el número de la casilla correspondiente: 1 (Totalmente en desacuerdo) 2 (En desacuerdo) 3 (Ni en desacuerdo ni de acuerdo) 4 (De acuerdo) 5 (Totalmente de acuerdo)

- | | | | | | |
|-----------------------------|---|---|---|---|---|
| 1. Ejercicios tradicionales | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Exposiciones orales | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Juegos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Simulaciones de rol | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Imágenes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Vídeos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

XI. ¿De los siguientes materiales, dónde consideras que se trata mejor el aspecto del vocabulario?

Señala una casilla:

1. Manual de ELE
2. Material creado por el docente
3. Recursos en la web

ESTRATEGIAS ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL COMPONENTE CULTURAL

XII. ¿Con qué frecuencia trabajas los contenidos culturales?

Señala el número de la casilla correspondiente:

1 (Nunca) **2** (Raramente) **3** (Ocasionalmente) **4** (Frecuentemente) **5** (Muy frecuentemente)

XIII. ¿Con cuál de entre las estrategias de selección siguientes, organizas la cultura?

Señala el número de la casilla correspondiente: 1 (Totalmente en desacuerdo) 2 (En desacuerdo) 3 (Ni en desacuerdo ni de acuerdo) 4 (De acuerdo) 5 (Totalmente de acuerdo)

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Siguiendo los saberes culturales representados en el manual de ELE | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. En función de referentes culturales de la L2 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. En contacto con medios culturales de la L2 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

XIV. ¿Con qué frecuencia usas las siguientes estrategias para adquirir la cultura?

Señala el número de la casilla correspondiente: 1 (Totalmente en desacuerdo) 2 (En desacuerdo) 3 (Ni en desacuerdo ni de acuerdo) 4 (De acuerdo) 5 (Totalmente de acuerdo)

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Situaciones culturales en contexto | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Preguntas sobre el conocimiento de la cultura de la lengua española (L2) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Aprendizaje de las normas y las tradiciones sociales | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Comparación entre culturas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

XV. ¿Con qué otros aspectos de la lengua relacionas el conocimiento cultural adquirido?

Señala una casilla o más de una:

1. Pronunciación
2. Morfología
3. Léxico
4. Sintaxis
5. Ninguno

XVI. ¿Con qué frecuencia usas las siguientes técnicas específicas para adquirir la cultura?

Señala el número de la casilla correspondiente: 1 (Totalmente en desacuerdo) 2 (En desacuerdo) 3 (Ni en desacuerdo ni de acuerdo) 4 (De acuerdo) 5 (Totalmente de acuerdo)

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Actividades audiovisuales (publicidad, cine, televisión...) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Análisis y comprensión de estereotipos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Debates de temas culturales | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Proyectos por temas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

XVII. ¿De los siguientes materiales, dónde consideras que se trata mejor el aspecto de la cultura?

Señala una casilla:

1. Manual de ELE
2. Material creado por el docente
3. Recursos en la web

Anexo IV

Cuestionario análisis de estrategias y técnicas para el aprendizaje del componente léxico y cultural para los docentes.

FICHA DEL DOCENTE	CUESTIONARIO ANÁLISIS DE ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS PARA EL APRENDIZAJE DEL COMPONENTE LÉXICO CULTURAL
Nombre y Apellidos:	Lugar de nacimiento:
Sexo:	Nivel de formación o de estudios:
Edad:	Nivel de experiencia como profesor de ELE en línea:
¿Cuál es tu lengua materna?	
¿Cuál es tu campo de profesión o de estudios?	
Mi nivel TIC es: BAJO / MEDIO / ALTO	

ESTRATEGIAS ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL COMPONENTE LÉXICO

I. ¿Con qué frecuencia usas las siguientes actividades para mejorar el conocimiento léxico-cultural de tu alumnado?

Señala el número de la casilla correspondiente: 1 (Nunca) 2 (Raramente) 3 (Ocasionalmente) 4 (Frecuentemente) 5 (Muy frecuentemente)

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Actividades guiadas a partir de estímulos visuales. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Actividades guiadas a partir de estímulos auditivos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Actividades guiadas a partir de estímulos escritos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

II. ¿Con qué frecuencia trabajas los contenidos léxicos?

Señala el número de la casilla correspondiente: 1 (Nunca) 2 (Raramente) 3 (Ocasionalmente) 4 (Frecuentemente) 5 (Muy frecuentemente)

III. ¿Con cuál de entre las estrategias de selección siguientes, organizas el vocabulario?

Señala el número de la casilla correspondiente: 1 (Totalmente en desacuerdo) 2 (En desacuerdo) 3 (Ni en desacuerdo ni de acuerdo) 4 (De acuerdo) 5 (Totalmente de acuerdo)

- | | | | | | |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|
| 1. Siguiendo el manual de ELE | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Por campos semánticos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Palabras en su contexto | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

IV. ¿Con qué frecuencia usas las siguientes estrategias para adquirir vocabulario?

Señala el número de la casilla correspondiente: 1 (Totalmente en desacuerdo) 2 (En desacuerdo) 3 (Ni en desacuerdo ni de acuerdo) 4 (De acuerdo) 5 (Totalmente de acuerdo)

- | | | | | | |
|-----------------------------|---|---|---|---|---|
| 1. Tarjetas de vocabulario | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Traducción de la palabra | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Sinónimos y antónimos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Gestos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Dibujos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

V. ¿Con qué otros aspectos de la lengua relacionas el vocabulario adquirido?

Señala una casilla o más de una:

1. Pronunciación
2. Morfología
3. Cultura
4. Sintaxis
5. Ninguno

VI. ¿Con qué frecuencia usas las siguientes técnicas específicas para adquirir vocabulario?

Señala el número de la casilla correspondiente: 1 (Totalmente en desacuerdo) 2 (En desacuerdo) 3 (Ni en desacuerdo ni de acuerdo) 4 (De acuerdo) 5 (Totalmente de acuerdo)

- | | | | | | |
|-----------------------------|---|---|---|---|---|
| 1. Ejercicios tradicionales | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Exposiciones orales | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Juegos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Simulaciones de rol | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Imágenes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Vídeos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

VII. ¿De los siguientes materiales, dónde consideras que se trata mejor el aspecto del vocabulario?

Señala una casilla:

1. Manual de ELE
2. Material creado por el docente
3. Recursos en la web

ESTRATEGIAS ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL COMPONENTE CULTURAL

VIII. ¿Con qué frecuencia trabajas los contenidos culturales?

Señala el número de la casilla correspondiente:

1 (Nunca) **2** (Raramente) **3** (Ocasionalmente) **4** (Frecuentemente) **5** (Muy frecuentemente)

IX. ¿Con cuál de entre las estrategias de selección siguientes, organizas la cultura?

Señala el número de la casilla correspondiente: 1 (Totalmente en desacuerdo) 2 (En desacuerdo) 3 (Ni en desacuerdo ni de acuerdo) 4 (De acuerdo) 5 (Totalmente de acuerdo)

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Siguiendo los saberes culturales representados en el manual de ELE | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. En función de referentes culturales de la L2 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. En contacto con medios culturales de la L2 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

X. ¿Con qué frecuencia usas las siguientes estrategias para adquirir la cultura?

Señala el número de la casilla correspondiente: 1 (Totalmente en desacuerdo) 2 (En desacuerdo) 3 (Ni en desacuerdo ni de acuerdo) 4 (De acuerdo) 5 (Totalmente de acuerdo)

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Situaciones culturales en contexto | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Preguntas sobre el conocimiento de la cultura de la lengua española (L2) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Aprendizaje de las normas y las tradiciones sociales | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Comparación entre culturas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

XI. ¿Con qué otros aspectos de la lengua relacionas el conocimiento cultural adquirido?

Señala una casilla o más de una:

1. Pronunciación
2. Morfología
3. Léxico
4. Sintaxis
5. Ninguno

XII. ¿Con qué frecuencia usas las siguientes técnicas específicas para adquirir la cultura?

Señala el número de la casilla correspondiente: 1 (Totalmente en desacuerdo) 2 (En desacuerdo) 3 (Ni en desacuerdo ni de acuerdo) 4 (De acuerdo) 5 (Totalmente de acuerdo)

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Actividades audiovisuales (publicidad, cine, televisión...) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Análisis y comprensión de estereotipos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Debates de temas culturales | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Proyectos por temas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

XIII. ¿De los siguientes materiales, dónde consideras que se trata mejor el aspecto de la cultura?

Señala una casilla:

1. Manual de ELE
2. Material creado por el docente
3. Recursos en la web

Anexo V

Datos de la muestra: estudiantes.

Nombre	Edad	Sexo	Nacionalidad	Nivel de formación	Campo de profesión/estudio	Nivel de la lengua	Lengua Materna	Nivel TIC
Antonio	36	Masculino	Brasil	Universidad	Educación	B1	Portugués	Medio
Astrid	21	Femenino	Inglesa	Universidad	Medicina	A2	Inglés	Alto
Adriana	29	Femenino	Brasil	Ciclo Formativo	Turismo	A2	Portugués	Alto
Bruno	25	Masculino	Alemania	Universidad	Marketing	B1	Alemán	Alto
Colette	43	Femenino	Inglatera	Universidad	Educación	A2	Inglés	Medio
John	20	Masculino	EEUU	Universidad	Educación	A2	Inglés	Alto
Amy	27	Femenino	EEUU	Universidad	Turismo	B1	Inglés	Medio
Peter	54	Masculino	Inglés	Ciclo Formativo	Educación	B1	Inglés	Alto
Emily	35	Femenino	EE.UU.	Universidad	Turismo	A2	Inglés	Medio
Zoe	30	Femenino	EE.UU.	Universidad	Turismo	B1	Inglés	Alto
Elsie	28	Femenino	Inglatera	Universidad	Medicina	B1	Inglés	Alto
Ming	20	Femenino	China	Universidad	Turismo	B1	Chino	Alto
Alberta	25	Femenino	Alemania	Universidad	Educación	B1	Alemán	Alto
Birdie	21	Femenino	Inglatera	Universidad	Educación	A2	Inglés	Alto
Hannah	41	Femenino	EE.UU.	Universidad	Turismo	B1	Inglés	Medio
Charlotte	21	Femenino	Alemania	Universidad	Turismo	A2	Alemán	Alto
Fabiano	35	Masculino	Brasil	Ciclo Formativo	Marketing	B1	Portugués	Alto
David	30	Masculino	EE.UU.	Ciclo Formativo	Educación	B1	Inglés	Alto
Monica	20	Femenino	Inglatera	Universidad	Educación	B1	Inglés	Alto
Anna	41	Femenino	Alemania	Universidad	Marketing	A2	Alemania	Alto
Mery	20	Femenino	Inglatera	Universidad	Turismo	B1	Inglés	Alto
Joao	21	Masculino	Brasil	Universidad	Ventas	B1	Portugués	Medio
Savannah	55	Femenino	EE.UU.	Universidad	Educación	B1	Inglés	Alto
Tiago	27	Masculino	Brasil	Universidad	Ventas	B1	Portugués	Medio
Simone	55	Femenino	Inglatera	Universidad	Educación	A2	Inglés	Medio
Evie	25	Femenino	Inglatera	Universidad	Turismo	B1	Inglés	Alto
Manuel	38	Masculino	EE.UU.	Ciclo Formativo	Turismo	A2	Inglés	Alto
Katherine	50	Femenino	EE.UU.	Universidad	Turismo	A2	Inglés	Medio
Erika	27	Femenino	Alemania	Universidad	Marketing	B1	Alemán	Alto

Nombre	1	2	3a	3b	3c	3d
Antonio	Porque me resulta más fácil que otras lenguas	Es más fácil si hablas otras LE	5	3	5	3
Astrid	Porque me ayuda a mejorar en mis estudios	Existen personas con destrezas para aprender una LE	3	5	3	5
Adriana	Porque me atrae la cultura hispana	Es más fácil si hablas otras LE	4	3	5	3
Bruno	Porque me ayuda a encontrar trabajo	No existe buena formación en LE en mi país	4	4	4	5
Colette	Porque me ayuda a mejorar en mis estudios	Existen personas con destrezas para aprender una LE	3	4	3	5
John	Porque me ayuda a mejorar en mis estudios	No existe buena formación en LE en mi país	4	2	5	3
Amy	Porque me atrae la cultura hispana, Porque me ayuda a encontrar trabajo	No existe buena formación en LE en mi país	4	2	5	2
Peter	Porque me atrae la cultura hispana	Todo el mundo puede aprender un idioma	4	4	4	4
Emily	Porque me ayuda a mejorar en mis estudios, Porque me ayuda a encontrar trabajo	Es más fácil si hablas otras LE	4	2	4	2
Zoe	Porque me ayuda a mejorar en mis estudios, Porque me ayuda a encontrar trabajo	Existen personas con destrezas para aprender una LE	4	3	4	4
Elsie	Porque me ayuda a encontrar trabajo	No existe buena formación en LE en mi país	3	4	3	5
Ming	Porque me atrae la cultura hispana, Porque me ayuda a mejorar en mis estudios	Es más fácil si hablas otras LE	4	5	4	5
Alberta	Porque me ayuda a encontrar trabajo	No existe buena formación en LE en mi país	4	3	5	3
Birdie	Porque me ayuda a mejorar en mis estudios	No existe buena formación en LE en mi país	4	3	4	3
Hannah	Porque me atrae la cultura hispana, Porque me ayuda a mejorar en mis estudios	Es más fácil si hablas otras LE	4	3	4	3
Charlotte	Porque me ayuda a mejorar en mis estudios	Existen personas con destrezas para aprender una LE	4	4	4	5
Fabiano	Porque me atrae la cultura hispana, Porque me ayuda a encontrar trabajo	Es más fácil si hablas otras LE	5	3	5	3
David	Porque me atrae la cultura hispana, Porque me ayuda a encontrar trabajo	Todo el mundo puede aprender un idioma	5	4	5	4
Monica	Porque me ayuda a mejorar en mis estudios	Es más fácil si hablas otras LE	5	5	4	5
Anna	Porque me ayuda a encontrar trabajo	Es más fácil si hablas otras LE	5	4	5	3
Mery	Porque me ayuda a mejorar en mis estudios	Existen personas con destrezas para aprender una LE	5	3	5	3
Joao	Porque me resulta más fácil que otras lenguas	No existe buena formación en LE en mi país	5	3	5	3
Savannah	Porque me atrae la cultura hispana, Porque me ayuda a mejorar en mis estudios	Todo el mundo puede aprender un idioma	5	3	5	3
Tiago	Porque me ayuda a encontrar trabajo	No existe buena formación en LE en mi país	5	5	5	5
Simone	Porque me atrae la cultura hispana	Todo el mundo puede aprender un idioma	3	5	4	5
Evie	Porque me ayuda a mejorar en mis estudios, Porque me ayuda a encontrar trabajo	Es más fácil si hablas otras LE	4	3	5	4
Manuel	Porque me atrae la cultura hispana, Porque me resulta más fácil que otras lenguas	Es más fácil si hablas otras LE	5	2	5	3
Katherine	Porque me ayuda a encontrar trabajo	Existen personas con destrezas para aprender una LE	4	4	4	4
Erika	Porque me ayuda a mejorar en mis estudios	Es más fácil si hablas otras LE	5	5	5	5

Nombre	4a	4b	4c	4d	4e	4f	4g	5a	5b	5c	6	7a	7b	7c	8a	8b	8c	8d	8e	9
Antonio	3	2	4	2	2	4	5	5	5	3	2	2	2	4	3	4	4	5	5	Pronunciación
Astrid	5	5	4	4	2	3	2	2	3	5	5	5	4	4	3	5	5	3	1	Morfología, Sintaxis
Adriana	3	3	4	3	5	4	5	4	5	3	4	2	4	4	4	4	4	5	5	Pronunciación, Cultura
Bruno	4	5	4	5	2	2	4	4	4	5	5	5	4	3	4	5	4	3	3	Morfología, Sintaxis
Colette	4	5	4	3	3	3	2	2	2	4	4	4	4	3	2	4	4	3	3	Morfología
John	3	1	3	1	4	5	4	5	4	3	3	1	2	5	4	3	4	5	5	Morfología
Amy	4	2	3	2	5	4	4	4	5	2	4	3	5	4	4	3	3	4	3	Pronunciación, Cultura
Peter	5	4	5	4	5	5	5	5	4	4	5	3	5	4	5	3	5	5	4	Morfología, Cultura, Sintaxis
Emily	4	3	3	2	4	5	3	5	4	2	4	2	5	4	4	2	4	3	4	Pronunciación, Morfología
Zoe	5	4	5	3	4	4	3	4	5	3	4	3	4	4	4	3	4	5	4	Pronunciación, Morfología, Sintaxis
Elsie	4	5	4	3	2	2	2	3	4	5	4	4	4	3	4	4	4	3	1	Morfología, Sintaxis
Ming	5	5	5	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	4	5	5	4	4	2	Pronunciación, Sintaxis
Alberta	5	3	4	3	2	3	4	4	4	3	4	3	4	4	2	3	4	4	1	Pronunciación, Morfología
Birdie	4	2	4	2	3	4	4	4	4	3	4	2	3	4	2	4	3	5	2	Morfología
Hannah	5	3	4	3	4	5	4	4	4	3	4	2	4	5	5	3	5	4	4	Pronunciación, Morfología
Charlotte	4	5	5	4	4	4	3	4	5	5	4	4	4	3	3	5	4	3	4	Pronunciación, Sintaxis
Fabiano	5	3	4	2	4	5	4	5	4	2	4	1	3	5	5	2	4	4	4	Pronunciación
David	5	3	5	2	5	4	4	5	4	4	5	2	5	4	5	2	4	4	3	Pronunciación, Morfología, Cultura
Monica	4	4	4	3	3	4	3	5	4	3	4	2	4	3	5	3	5	3	4	Pronunciación, Morfología
Anna	5	4	4	3	4	4	4	5	2	4	4	4	2	2	4	5	5	3	2	Pronunciación, Sintaxis
Mery	5	3	4	3	4	3	3	5	4	4	4	3	5	2	4	3	4	3	4	Morfología
Joao	5	3	4	2	4	4	4	5	4	2	5	2	3	5	3	3	4	5	3	Pronunciación, Morfología
Savannah	5	2	5	2	5	5	3	5	4	2	5	3	5	4	5	4	5	3	2	Pronunciación, Morfología
Tiago	5	4	4	4	5	5	4	4	4	4	5	4	4	5	4	3	4	4	3	Pronunciación, Morfología, Cultura, Sintaxis
Simone	5	3	5	3	5	5	4	3	5	5	5	4	4	3	3	5	5	4	3	Morfología, Cultura
Evie	5	3	3	2	4	4	4	5	4	3	4	2	4	5	5	4	4	3	4	Pronunciación, Morfología
Manuel	5	3	4	2	5	5	4	4	5	3	4	2	3	5	3	5	4	5	4	Pronunciación, Cultura
Katherine	5	4	4	4	4	4	3	3	4	5	4	4	5	4	4	5	4	4	4	Morfología
Erika	5	5	5	4	3	3	2	4	3	5	5	3	5	5	4	5	5	2	3	Pronunciación, Morfología, Sintaxis

Datos de la muestra: profesores.

Nombre	Edad	Sexo	Nacionalidad	Nivel de formación	Campo de profesión/estudio	Lingua Materna	Nivel TIC	Años de experiencia como profesor de ELE en línea
Carlos	40	Masculino	España	Universidad	Educación	Español	Alto	15
Luciana	25	Femenino	Colombia	Universidad	Periodismo	Español	Medio	2
Antonio	30	Masculino	España	Ciclo Formativo	Derecho	Español	Medio	3
Javier	40	Masculino	España	Ciclo Formativo	Ventas	Español	Alto	14
Gabriela	26	Femenino	México	Universidad	Derecho	Español	Alto	3
María	26	Femenino	España	Universidad	Educación	Español	Medio	2
Ángel	52	Masculino	España	Universidad	Medios de comunicación	Español	Alto	9
Estefan	29	Masculino	España	Universidad	Educación	Español	Medio	5
Gema	29	Femenino	España	Universidad	Educación	Español	Medio	4
María	31	Femenino	España	Ciclo Formativo	Psicología	Español	Medio	5
Rafael	40	Masculino	Venezuela	Ciclo Formativo	Medios de comunicación	Español	Alto	10
María del Carmen	30	Femenino	España	Universidad	Educación	Español	Alto	5
Laura	35	Femenino	España	Universidad	Educación	Español	Alto	9
Ana	33	Femenino	España	Universidad	Psicología	Español	Medio	4
Manuel	27	Masculino	España	Universidad	Educación	Español	Alto	2
Paula	55	Femenino	España	Universidad	Periodismo	Español	Alto	20
María	40	Femenino	España	Universidad	Periodismo	Español	Medio	8
Elena	28	Femenino	España	Universidad	Educación	Español	Alto	3
Pablo	29	Masculino	España	Ciclo Formativo	Educación	Español	Alto	5
Raúl	31	Masculino	España	Ciclo Formativo	Educación	Español	Medio	3
Belén	51	Femenino	España	Universidad	Educación	Español	Medio	16
Olaya	29	Femenino	España	Universidad	Medios de comunicación	Español	Alto	5
Laura	36	Femenino	España	Universidad	Educación	Español	Medio	7
Carlos	27	Masculino	España	Universidad	Educación	Español	Alto	2
Gabriel	45	Masculino	Venezuela	Universidad	Periodismo	Español	Alto	8
Lucía	33	Femenino	España	Universidad	Educación	Español	Medio	5
Irene	31	Femenino	España	Universidad	Educación	Español	Alto	6
María Jesús	40	Femenino	España	Universidad	Educación	Español	Medio	8
Isabel	45	Femenino	España	Universidad	Educación	Español	Alto	12
Diego	29	Masculino	México	Ciclo Formativo	Psicología	Español	Alto	4
Andrés	31	Masculino	España	Ciclo Formativo	Educación	Español	Alto	6
Isabel	28	Femenino	España	Universidad	Educación	Español	Alto	3
Rocío	40	Femenino	España	Universidad	Educación	Español	Medio	9
Lucía	28	Femenino	España	Universidad	Educación	Español	Alto	4
Alba	30	Femenino	España	Universidad	Derecho	Español	Medio	2
Alejandro	29	Masculino	España	Universidad	Ventas	Español	Alto	3
Camila	32	Femenino	Colombia	Ciclo Formativo	Educación	Español	Alto	7
Mercedes	41	Femenino	España	Universidad	Ventas	Español	Medio	5
Rosa	28	Femenino	España	Universidad	Educación	Español	Alto	4
Pedro	45	Masculino	España	Universidad	Ventas	Español	Alto	10
Irene	27	Femenino	España	Ciclo Formativo	Educación	Español	Medio	3
María	33	Femenino	España	Universidad	Educación	Español	Alto	8
Antonio	49	Masculino	España	Universidad	Educación	Español	Alto	14
Jaime	35	Masculino	España	Universidad	Educación	Español	Medio	5
Mónica	33	Femenino	España	Ciclo Formativo	Educación	Español	Alto	4
Rocío	37	Femenino	España	Universidad	Educación	Español	Alto	8
Victoria	32	Femenino	España	Universidad	Educación	Español	Alto	6
Guillermo	38	Masculino	México	Universidad	Educación	Español	Alto	10
Alicia	31	Femenino	España	Universidad	Ventas	Español	Medio	4
Miguel Ángel	39	Masculino	Colombia	Universidad	Derecho	Español	Medio	8
Patricia	29	Femenino	España	Ciclo Formativo	Educación	Español	Alto	5
Teresa	45	Femenino	España	Universidad	Ventas	Español	Medio	12
Carmen	28	Femenino	España	Universidad	Educación	Español	Medio	4

Nombre	5a	5b	5c	6	7a	7b	7c	8a	8b	8c	8d	8e	9	10a	10b	10c	10d	10e	10f
Carlos	5	4	3	3	3	5	4	5	3	5	5	5	Morfología, Sintaxis	1	3	5	5	5	3
Luciana	4	3	4	4	3	3	5	4	3	4	5	4	Pronunciación, Morfología	3	5	3	5	4	4
Antonio	3	4	5	2	5	3	2	2	4	2	2	3	Sintaxis	4	4	2	4	3	2
Javier	4	4	3	4	5	5	5	4	3	4	4	5	Pronunciación, Morfología	2	3	5	5	5	3
Gabriela	2	4	5	3	4	2	3	3	5	5	2	2	Pronunciación, Sintaxis	5	5	3	3	3	2
María	5	4	3	4	3	4	5	5	1	4	3	5	Pronunciación, Morfología	3	3	5	5	4	4
Ángel	5	4	4	3	3	4	5	5	3	3	3	4	Pronunciación	2	5	3	5	5	5
Estefan	4	3	5	4	2	5	3	5	3	5	5	4	Morfología	2	2	4	4	5	4
Gema	5	4	3	4	3	5	4	5	2	4	4	4	Cultura	2	3	5	5	4	4
María	2	4	5	2	4	3	4	3	4	4	4	4	Pronunciación	4	5	4	4	3	2
Rafael	5	5	4	4	2	4	5	5	3	5	4	3	Pronunciación	2	3	3	5	5	4
María del Carmen	5	5	3	4	2	5	3	5	2	5	5	4	Morfología	2	5	5	4	5	3
Laura	5	5	5	4	4	3	5	3	4	5	3	5	Morfología	4	3	3	4	5	4
Ana	2	4	5	2	4	4	2	5	1	4	4	4	Pronunciación	2	4	4	4	4	3
Manuel	5	5	5	4	4	5	4	4	4	3	2	3	Sintaxis	4	2	3	4	4	2
Paula	5	4	4	4	3	3	5	5	2	5	4	4	Morfología, Cultura	2	3	5	5	5	4
María	3	4	5	3	3	3	5	4	3	4	3	4	Pronunciación	3	4	3	4	4	5
Elena	4	3	3	5	2	4	5	5	2	5	3	5	Morfología, Cultura	3	3	5	5	5	4
Pablo	4	5	5	3	3	5	4	5	3	4	3	5	Pronunciación	3	3	5	4	4	5
Raúl	2	2	2	2	4	3	3	2	4	3	2	2	Sintaxis	4	2	2	3	2	3
Belén	5	5	4	5	3	4	5	5	3	5	4	3	Pronunciación, Morfología	3	3	4	5	5	4
Olaya	5	4	3	4	2	3	5	5	3	5	4	5	Morfología	2	3	5	5	4	4
Laura	3	4	5	3	3	5	3	4	2	4	3	4	Pronunciación, Morfología	3	3	2	4	4	3
Carlos	5	5	3	4	2	4	5	5	2	4	4	5	Morfología, Cultura	1	3	5	5	4	3
Gabriel	3	5	4	4	3	3	5	2	3	2	3	2	Morfología, Cultura	4	3	3	3	3	3
Lucía	2	5	5	3	5	5	4	4	3	4	2	4	Sintaxis	5	3	2	3	3	2
Irene	5	5	4	4	3	4	5	5	2	4	3	4	Morfología	2	3	4	5	5	4
María Jesús	3	4	5	3	3	4	3	3	3	3	2	4	Pronunciación	3	2	3	3	4	2
Isabel	5	5	4	4	2	4	5	5	2	4	3	5	Pronunciación, Morfología	3	3	4	5	5	4
Diego	5	5	3	3	4	3	5	3	3	3	4	4	Pronunciación, Cultura	2	3	3	4	4	4
Andrés	4	5	5	4	2	4	5	4	2	4	4	4	Pronunciación	2	5	5	4	5	3
Isabel	5	5	5	5	4	5	5	5	3	5	4	5	Pronunciación	2	3	5	4	5	5
Rocío	4	4	5	4	4	5	4	3	3	4	3	4	Pronunciación, Morfología	3	2	2	3	3	3
Lucía	5	5	3	4	2	5	4	4	2	5	4	4	Pronunciación	2	2	5	5	5	4
Alba	3	4	5	3	4	3	4	3	4	4	2	2	Cultura	4	4	2	4	3	4
Alejandro	5	5	4	4	3	5	4	5	3	5	4	3	Pronunciación	2	5	4	5	4	5
Camila	5	5	4	4	2	4	5	5	2	5	3	4	Pronunciación, Morfología, Cultura	2	3	5	5	4	4
Mercedes	4	5	5	4	3	5	3	4	3	4	3	3	Morfología	3	4	3	4	4	4
Rosa	5	5	3	4	2	5	5	5	2	5	4	5	Morfología, Cultura	3	4	5	4	5	3
Pedro	5	5	4	4	3	4	5	5	2	5	4	5	Pronunciación, Morfología	2	4	5	5	4	3
Irene	5	3	2	5	2	5	5	4	2	4	3	5	Morfología, Cultura	2	3	5	5	4	4
María	5	5	5	5	3	4	5	5	3	5	5	5	Pronunciación, Morfología	4	3	5	5	4	3
Antonio	4	5	5	4	4	5	4	4	3	3	3	2	Pronunciación	3	5	3	4	4	4
Jaime	3	5	5	3	3	4	3	4	3	4	3	4	Cultura	3	3	3	4	4	4
Mónica	5	5	3	4	2	5	5	5	2	5	5	4	Pronunciación	2	5	5	4	5	5
Rocío	5	5	5	4	3	4	4	3	3	4	3	4	Sintaxis	3	3	3	4	4	4
Victoria	5	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	Pronunciación, Morfología, Cultura	3	4	2	3	3	2
Guillermo	5	5	2	5	2	4	4	4	3	3	2	3	Pronunciación, Morfología, Cultura, Sintaxis	3	4	3	4	5	5
Alicia	3	5	5	4	4	5	4	5	2	4	4	4	Sintaxis	3	4	2	5	4	4
Miguel Ángel	3	4	5	3	4	5	4	5	3	5	3	4	Pronunciación, Morfología	4	5	2	5	3	3
Patricia	5	5	3	5	2	5	4	4	2	4	5	4	Pronunciación	2	3	4	4	5	3
Teresa	4	5	2	4	4	5	4	5	2	5	4	5	Pronunciación	3	5	4	5	5	4
Carmen	5	4	4	5	2	4	5	4	2	3	3	5	Pronunciación	2	4	5	4	5	4

Nombre	11	12	13a	13b	13c	14a	14b	14c	14d	15	16a	16b	16c	16d	17
Carlos	Recursos en la web	3	4	5	2	4	5	5	4	Léxico	4	3	4	3	Material creado por el docente
Luciana	Manual de ELE	3	5	3	4	3	5	4	3	Pronunciación, Léxico	3	4	4	5	Manual de ELE
Antonio	Manual de ELE	2	5	2	4	2	5	4	2	Léxico	3	1	4	4	Manual de ELE
Javier	Material creado por el docente	4	4	5	3	5	5	5	4	Léxico	4	5	3	3	Material creado por el docente
Gabriela	Manual de ELE	2	4	2	3	3	4	3	4	Ninguno	4	1	4	3	Manual de ELE
María	Material creado por el docente	4	3	5	3	5	4	4	4	Léxico	5	5	3	4	Material creado por el docente
Ángel	Material creado por el docente	4	4	5	3	5	3	2	5	Ninguno	3	5	2	5	Material creado por el docente
Estefan	Material creado por el docente	3	5	3	4	5	3	4	5	Pronunciación, Léxico	4	4	4	5	Manual de ELE
Gema	Material creado por el docente	4	2	5	3	5	3	2	5	Léxico	4	5	3	5	Material creado por el docente
María	Manual de ELE	2	4	2	4	3	4	4	4	Léxico	3	3	4	3	Manual de ELE
Rafael	Manual de ELE	4	3	2	5	5	4	4	2	Ninguno	3	5	3	5	Recursos en la web
María del Carmen	Material creado por el docente	3	3	4	3	5	3	2	5	Léxico	3	4	2	5	Material creado por el docente
Laura	Manual de ELE	3	4	3	4	5	3	4	2	Léxico	3	3	3	4	Manual de ELE
Ana	Manual de ELE	2	4	3	4	3	5	4	5	Pronunciación, Léxico	3	4	4	2	Manual de ELE
Manuel	Recursos en la web	3	5	4	5	4	5	4	4	Léxico	4	5	3	5	Recursos en la web
Paula	Material creado por el docente	4	4	5	3	5	4	4	4	Léxico	3	4	4	5	Material creado por el docente
María	Manual de ELE	2	4	3	4	4	4	2	4	Ninguno	3	3	4	4	Manual de ELE
Elena	Material creado por el docente	4	3	5	5	5	4	3	5	Léxico	3	5	3	5	Material creado por el docente
Pablo	Manual de ELE	3	4	3	4	4	4	5	4	Ninguno	4	3	5	4	Manual de ELE
Raúl	Manual de ELE	2	5	2	2	3	3	2	3	Léxico	3	2	4	2	Manual de ELE
Belén	Material creado por el docente	4	3	5	4	5	4	4	4	Léxico	5	4	5	5	Material creado por el docente
Olaya	Material creado por el docente	3	3	4	4	5	3	3	4	Ninguno	4	4	4	4	Material creado por el docente
Laura	Manual de ELE	3	4	4	3	5	4	2	3	Léxico	4	3	4	2	Manual de ELE
Carlos	Material creado por el docente	3	3	4	3	5	4	3	5	Léxico	4	5	3	4	Material creado por el docente
Gabriel	Recursos en la web	4	3	3	5	4	4	3	5	Léxico	3	4	3	5	Recursos en la web
Lucía	Manual de ELE	2	5	2	3	3	4	4	4	Léxico	4	2	5	3	Manual de ELE
Irene	Material creado por el docente	4	3	5	3	5	4	2	4	Léxico	3	4	3	4	Material creado por el docente
María Jesús	Manual de ELE	2	4	3	4	4	4	4	4	Ninguno	3	2	4	2	Manual de ELE
Isabel	Material creado por el docente	4	3	4	3	5	4	2	5	Léxico	3	4	5	5	Material creado por el docente
Diego	Recursos en la web	4	3	4	5	4	5	3	4	Léxico	3	3	4	5	Recursos en la web
Andrés	Material creado por el docente	3	4	4	2	4	5	3	4	Ninguno	4	4	3	3	Manual de ELE
Isabel	Material creado por el docente	4	4	5	4	5	4	4	4	Léxico	4	5	3	5	Material creado por el docente
Rocío	Manual de ELE	3	4	2	3	4	4	3	4	Pronunciación, Léxico	4	3	4	4	Manual de ELE
Lucía	Material creado por el docente	4	2	4	4	4	4	4	4	Léxico	4	4	3	5	Material creado por el docente
Alba	Manual de ELE	2	5	3	2	3	3	3	3	Ninguno	4	3	4	2	Manual de ELE
Alejandro	Recursos en la web	3	2	3	4	5	4	4	4	Pronunciación, Léxico	3	4	5	4	Recursos en la web
Camila	Material creado por el docente	4	2	5	3	5	4	4	4	Léxico	4	5	3	3	Material creado por el docente
Mercedes	Manual de ELE	3	4	3	2	4	3	4	3	Pronunciación, Léxico	3	2	4	2	Manual de ELE
Rosa	Material creado por el docente	4	3	5	3	5	4	2	4	Léxico	4	5	3	4	Material creado por el docente
Pedro	Material creado por el docente	4	2	5	3	5	4	4	4	Léxico	3	4	4	3	Material creado por el docente
Irene	Recursos en la web	4	2	4	5	4	4	3	4	Pronunciación, Léxico	3	3	3	5	Recursos en la web
María	Material creado por el docente	4	3	4	2	5	4	3	4	Léxico	3	4	5	5	Material creado por el docente
Antonio	Material creado por el docente	4	3	5	3	3	5	4	3	Pronunciación, Léxico	4	4	4	3	Material creado por el docente
Jaime	Manual de ELE	3	4	3	3	5	4	3	3	Ninguno	4	2	4	3	Manual de ELE
Mónica	Recursos en la web	4	2	4	5	4	5	3	5	Léxico	3	3	2	4	Recursos en la web
Rocío	Manual de ELE	3	4	3	3	5	3	3	3	Pronunciación, Léxico	3	3	4	3	Manual de ELE
Victoria	Manual de ELE	2	4	3	2	3	3	3	3	Léxico	3	3	3	2	Manual de ELE
Guillermo	Material creado por el docente	4	2	5	4	5	3	3	5	Pronunciación, Léxico	4	5	5	4	Material creado por el docente
Alicia	Manual de ELE	2	5	3	3	5	4	3	5	Ninguno	3	4	3	5	Manual de ELE
Miguel Ángel	Manual de ELE	3	4	4	3	5	3	4	3	Léxico	4	3	5	4	Manual de ELE
Patricia	Material creado por el docente	5	3	5	3	5	3	3	3	Léxico	4	3	3	3	Material creado por el docente
Teresa	Material creado por el docente	5	3	5	3	4	5	4	5	Léxico	3	4	5	4	Material creado por el docente
Carmen	Material creado por el docente	5	2	5	4	4	4	4	4	Pronunciación, Léxico	3	5	5	4	Material creado por el docente

LEYENDA DE LOS DATOS DE LA MUESTRA

- 1: ¿Por qué aprendes español?
- 2: ¿Qué percepción tienes sobre el aprendizaje de una LE?
- 3a: Lo más importante es la expresión oral
- 3b: Lo más importante es la expresión escrita
- 3c: Lo más importante es la comprensión oral
- 3d: Lo más importante es la comprensión escrita
- 4a: Es importante conocer el léxico
- 4b: Es importante conocer la gramática
- 4c: Es importante conocer la fonética
- 4d: Es importante conocer la ortografía y la acentuación
- 4e: Es importante conocer la cultura
- 4f: Es importante conocer las expresiones idiomáticas
- 4g: Es importante conocer el lenguaje no verbal
- 5a: Actividades guiadas a partir de estímulos visuales
- 5b: Actividades guiadas a partir de estímulos auditivos
- 5c: Actividades guiadas a partir de estímulos escritos
- 6: ¿Con qué frecuencia trabajas los contenidos léxicos?
- 7a: ¿Con qué frecuencia organizas el vocabulario siguiendo el manual de ELE?
- 7b: ¿Con qué frecuencia organizas el vocabulario por campos semánticos?
- 7c: ¿Con qué frecuencia organizas el vocabulario según las palabras en su contexto?
- 8a: ¿Con qué frecuencia usas las siguientes estrategias para adquirir vocabulario? Tarjetas de vocabulario
- 8b: ¿Con qué frecuencia usas las siguientes estrategias para adquirir vocabulario? Traducción de la unidad léxica
- 8c: ¿Con qué frecuencia usas las siguientes estrategias para adquirir vocabulario? Sinónimos/Antónimos
- 8d: ¿Con qué frecuencia usas las siguientes estrategias para adquirir vocabulario? Gestos
- 8e: ¿Con qué frecuencia usas las siguientes estrategias para adquirir vocabulario? Dibujos
- 9: ¿Con qué otros aspectos de la lengua relacionas el vocabulario adquirido?
- 10a: ¿Con qué frecuencia usas las siguientes técnicas específicas para adquirir vocabulario? Ejercicios tradicionales
- 10b: ¿Con qué frecuencia usas las siguientes técnicas específicas para adquirir vocabulario? Exposiciones orales
- 10c: ¿Con qué frecuencia usas las siguientes técnicas específicas para adquirir vocabulario? Juegos
- 10d: ¿Con qué frecuencia usas las siguientes técnicas específicas para adquirir vocabulario? Simulaciones de rol
- 10e: ¿Con qué frecuencia usas las siguientes técnicas específicas para adquirir vocabulario? Imágenes
- 10f: ¿Con qué frecuencia usas las siguientes técnicas específicas para adquirir vocabulario? Vídeos
- 11: ¿De los siguientes materiales, ¿dónde consideras que se trata mejor el aspecto del vocabulario?
- 12: ¿Con qué frecuencia trabajas los contenidos culturales?
- 13a: ¿Con qué frecuencia organizas el componente cultural siguiendo el manual de ELE?
- 13b: ¿Con qué frecuencia organizas el componente cultural en función de referentes culturales?
- 13c: ¿Con qué frecuencia organizas el componente cultural por contacto entre culturas?
- 14a: ¿Con qué frecuencia usas las siguientes estrategias para adquirir conocimiento cultural? Situaciones culturales en contexto
- 14b: ¿Con qué frecuencia usas las siguientes estrategias para adquirir conocimiento cultural? Preguntas sobre el conocimiento de la cultura de la lengua española (L2)
- 14c: ¿Con qué frecuencia usas las siguientes estrategias para adquirir conocimiento cultural? Actividades de investigación
- 14d: ¿Con qué frecuencia usas las siguientes estrategias para adquirir conocimiento cultural? Comparación entre culturas
- 15: ¿Con qué otros aspectos de la lengua relacionas el conocimiento cultural?
- 16a: ¿Con qué frecuencia usas las siguientes técnicas específicas para adquirir conocimiento cultural? Lenguaje visual (publicidad, cine, televisión...)
- 16b: ¿Con qué frecuencia usas las siguientes técnicas específicas para adquirir conocimiento cultural? Análisis y comprensión de estereotipos
- 16c: ¿Con qué frecuencia usas las siguientes técnicas específicas para adquirir conocimiento cultural? Debates de temas culturales
- 16d: ¿Con qué frecuencia usas las siguientes técnicas específicas para adquirir conocimiento cultural? Proyectos por tareas culturales
- 17: ¿De los siguientes materiales, ¿dónde consideras que se trata mejor el componente cultural?

Anexo VI

Propuesta didáctica

UNIDAD DIDÁCTICA EL CUERPO DE LOS SUFIJOS



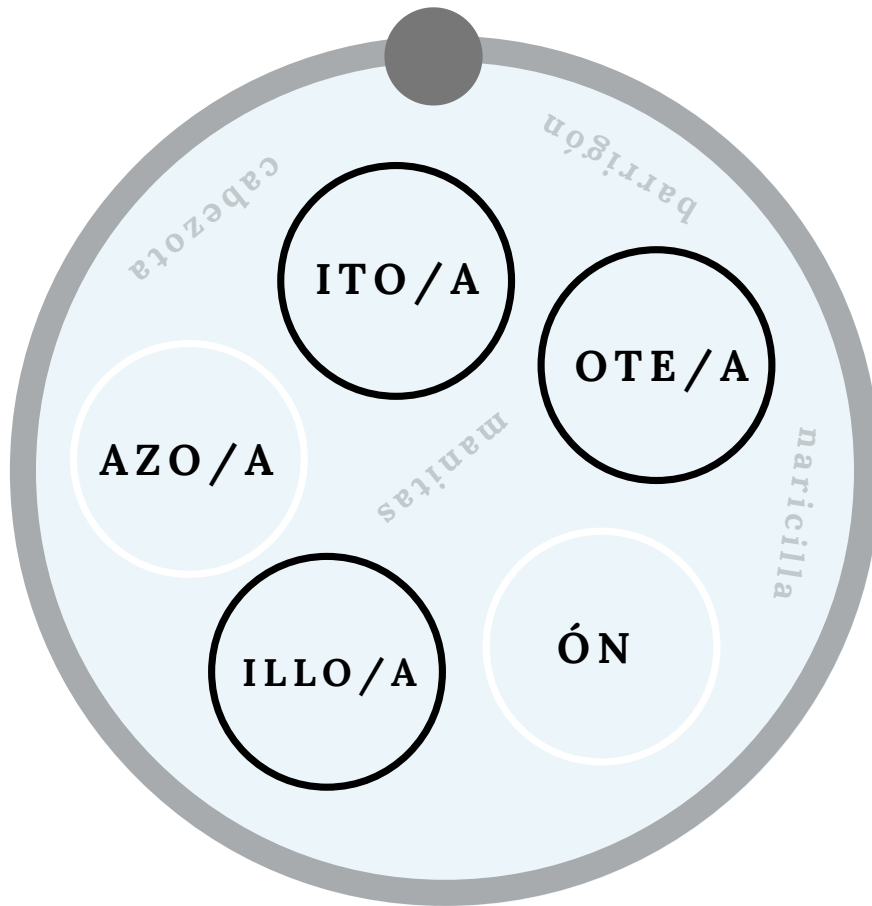
CONTENIDOS TEÓRICO-PRÁCTICOS PRESENTES EN ESTA UNIDAD:

- Léxico referente a las partes del cuerpo.
- Sufijos aumentativos y diminutivos.
- Expresiones idiomáticas de las partes del cuerpo.
- Actitudes y comportamientos asociados a la conversación cuando se usan las expresiones idiomáticas de la unidad.
- Estereotipos culturales asociados a palabras formadas con sufijos.

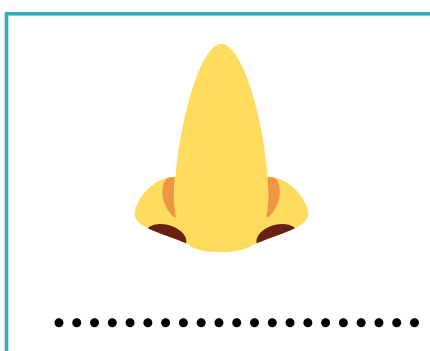
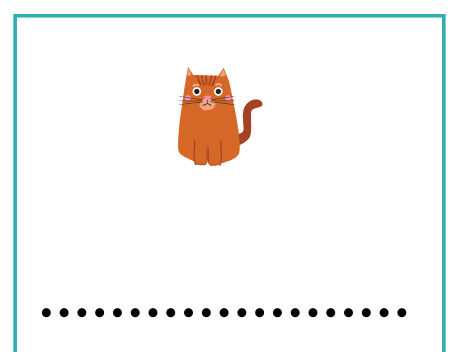
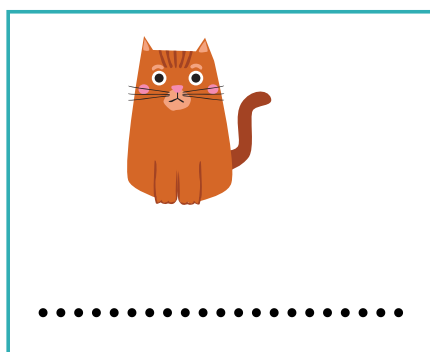
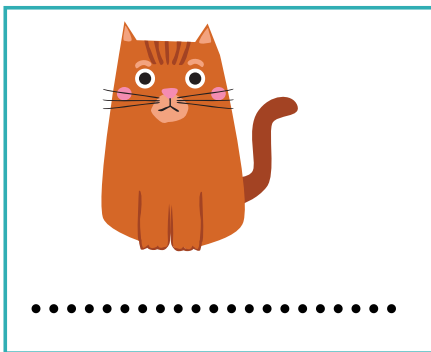
EL CUERPO DE LOS SUFIJOS

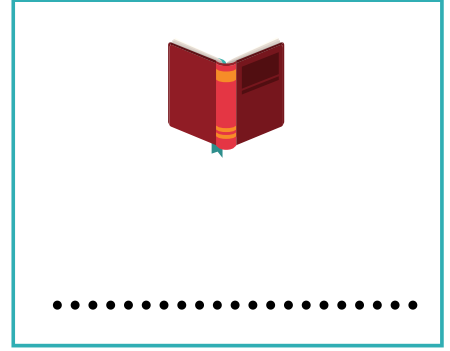
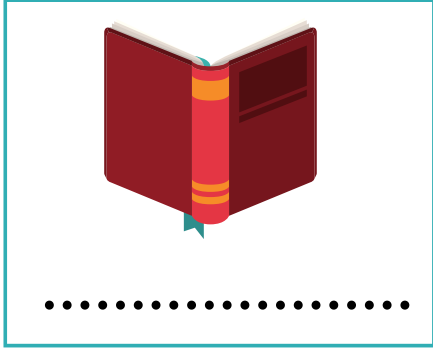
1

En esta unidad aprenderás los sufijos diminutivos y aumentativos con la ayuda de María. Para empezar **colorea** y **ordena** cada bola ¡Mira las pistas escondidas!



¡Qué locura todo ha cambiado de tamaño! Según los sufijos de la actividad anterior **escribe** un nombre para cada uno de ellos.





2

En español los sufijos **cambian** el significado de las palabras. Te presento una tabla con términos que hacen referencia al cuerpo. ¿Qué **diferencias** observas? ¿Cuál puede ser su significado según el sufijo?

MANITAS

CABEZÓN

CABEZOTA

CEREBRITO

MANAZAS

BOCAZAS



Antes de avanzar ¡Reflexiona y practica!



Sufijos diminutivos:

Sufijos aumentativos:

EL CUERPO DE LOS SUFIJOS

3

Algunas de estas palabras se usan en **expresiones idiomáticas** con partes del cuerpo. María te propone un **juego** de preguntas: cada acierto vale por una pista.

Una persona es un **bocazas** si:

- Tiene la boca grande
- Come bastante
- Habla demasiado de los demás

Una persona es un **cabezota** si:

- Es muy inteligente
- Tiene ideas fijas
- Tiene una cabeza enorme

Una persona es un **manitas** si:

- Es hábil con las manos
- Tiene las manos pequeñas
- Tiene poca fuerza en las manos

Una persona es un **manazas** si:

- Tiene mucha fuerza en las manos
- Tiene las manos pequeñas
- Es torpe con las manos

Una persona es un **cabezón** si:

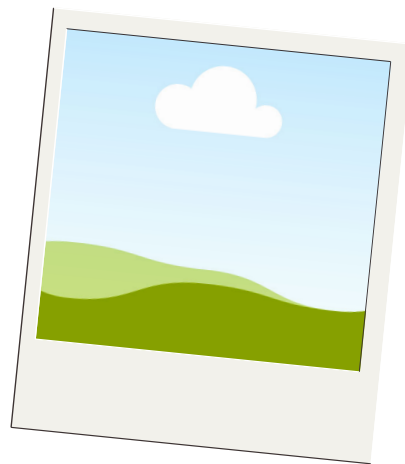
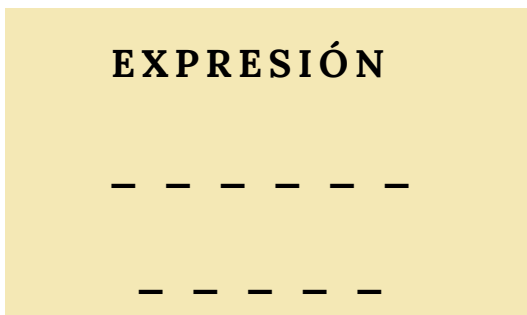
- Es comprensivo
- Tiene las ideas fijas
- Tiene la mente abierta

Una persona es un **cerebritito** si:

- Es torpe
- Es inteligente
- Es simpático

4

¡Eres un experto! Ahora que conoces el significado de las expresiones, busca la **foto** de una persona conocida o familiar y **explica** con tus propias palabras por qué es así.



Y, tú ¿cómo eres? **Marca** las casillas de la tabla y **descubre** si eres el manitas de la familia o el bocazas de tu grupo de amigos.

SÍ NO

	SÍ	NO
Soy un experto en las manualidades y el bricolaje		
No puedo guardar secretos		
Mis ideas son las correctas, nunca las cambio		
¿Cómo piensas que es el compañero?		

5

En la carta de María se han borrado algunas palabras. Completa la historia con los términos que están en azul. Finalmente descubre las expresiones idiomática.



¿Cómo estás? Te escribo para pedirte ayuda ¡Mi casa está hecha un desastre! Como te comenté en la carta anterior estoy viviendo en un piso nuevo y lo estoy amueblando. Pero intenté con mi hermano colocar dos estanterías y hemos abierto un agujero enorme ¡Somos unos _____! El vecino se enfadó con nosotros aunque conseguimos que se calmara. Es un hombre de 62 años que le encanta el bricolaje ¡Un _____! Tuve suerte de convencer a mi vecino y a mi hermano para que me ayudaran. Porque los dos eran muy _____ ¡Las cosas tenían que ser a su modo de pensar!

Al día siguiente mi aventura continuaba. Empecé a trabajar en una oficina nueva y mis compañeros fueron muy cercanos el primer día conmigo. Cuando fue la hora del almuerzo escuché a dos compañeros de trabajo contando chismes de los demás. No me fiaré de ellos porque creo que son unos _____. Al final me senté a almorzar con Juan, un chico muy creativo que me comentó que estaba creando un programa informático para aprender idiomas. ¿No piensas que es un _____?

cerebrito, manitas, cabezotas, manazas, bocazas



¡Cambio de roles! Escoge una de las siguientes situaciones y según el rol que te toque tienes que interpretar la situación de una manera diferente. ¡Recuerda que un manitas no es lo mismo que un manazas!

Tengo la cocina inundada. Es domingo y ningún fontanero me atiende. ¿Cómo soluciono mi problema?

He escuchado como critican mis compañeros a mi jefa. ¿Qué debo hacer?

Mañana tengo mi primera entrevista y estoy muy nerviosa. No sé si encajaré en el equipo pero lo importante es la formación ¿O no?

La pantalla del móvil está destrozada. Me han dicho que mire en Youtube para arreglarla pero creo que es mentira, ¿Qué piensas?

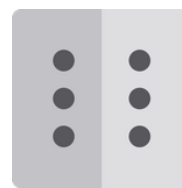
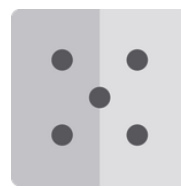
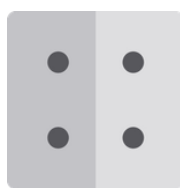
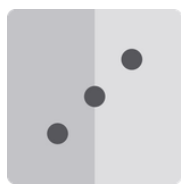
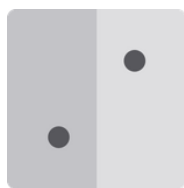
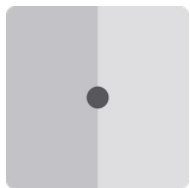
- Cerebrito**
- Manitas**
- Cabezota**
- Manazas**
- Bocazas**

EL CUERPO DE LOS SUFIJOS

6



Para practicar las expresiones idiomáticas con partes del cuerpo vas a jugar a **los dados locos**. Tira el dado y **transforma** la frase en la expresión idiomática correspondiente. Si aciertas, ganas los puntos de cada tirada del dado.



Desde que te conozco eres muy torpe, rompes todo lo que tocas

Nunca vas a cambiar de opinión porque eres una persona terca

Últimamente no puedo decirte ningún secreto, lo cuentas todo

Si necesitas ayuda con el bricolaje llama a Pedro ¡Es un experto!

El examen me ha salido fatal. Pero tú siempre sacas matrícula de honor, eres muy inteligente.

Escribe una frase y el compañero la transforma



**Espera,
espera...**

VARIANTE DEL JUEGO:

SI EL DADO CAE EN EL **COLOR AMARILLO** SE DICE LA EXPRESIÓN **CONTRARIA**

SI EL DADO CAE EN EL **COLOR AZUL** SE DICE LA EXPRESIÓN **SINÓNIMA**

CHULETA GRAMATICAL

SUFIJOS

SUFIJOS

- I T O (A)

Tiene significación diminutiva y, con mucha frecuencia, matices especiales de cariño, menosprecio o ironía

- A Z O (A)


Se usa en sentido despectivo para descalificar o menospreciar lo señalado por la raíz.

- Ó N (A)

Aumenta o intensifica el valor o significado de un sustantivo o adjetivo.

- O T E (A)

Se usa en sentido despectivo para descalificar o menospreciar lo señalado por la raíz.



ANEXO LÉXICOCULTURAL

Expresiones:

Ser un cerebritito: Persona muy inteligente.

Ser un manitas:

Persona que tiene gran habilidad para una actividad manual o un oficio.

Ser un cabezota: Terco, obstinado.

Ser un manazas: Persona torpe de manos, desmañada.

Ser un bocazas:

Persona que habla más de lo que aconseja la discreción.

Reflexiones con las expresiones:

Ser un cerebritito: relación entre cerebro e inteligencia.

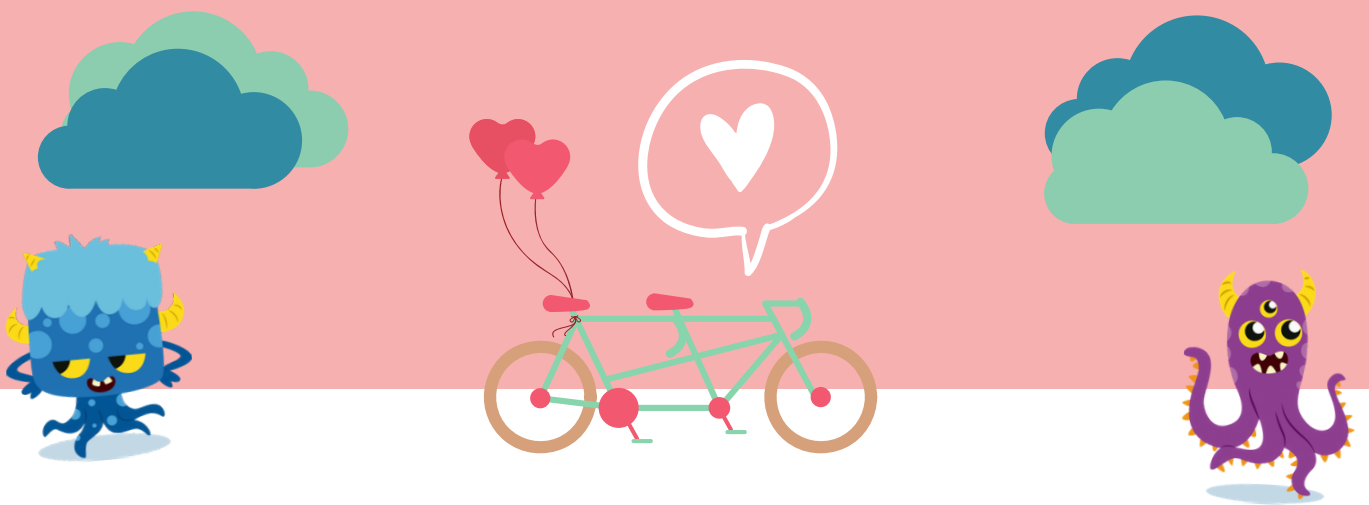
Ser un manitas: relación entre habilidad para las manualidades y las manos.

Ser un cabezota: relación entre la cabeza y la tozudez.

Ser un manazas: relación entre ser más o menos torpe y las manos.

Ser un bocazas: relación entre la boca y la palabrería.

UNIDAD DIDÁCTICA EMOCIÓNATE



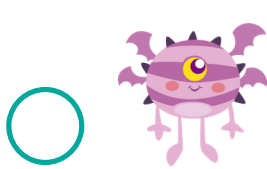
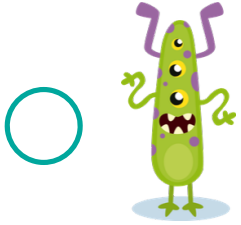
CONTENIDOS TEÓRICO-PRÁCTICOS PRESENTES EN ESTA UNIDAD:

- Léxico referente a las emociones y sentimientos.
- Expresiones y funciones comunicativas para expresar emociones como la alegría, el enfado, la sorpresa o el miedo.
- Rueda de las emociones de Robert Plutchik para relacionar color-emoción.
- Lenguaje no verbal correspondiente a expresiones de alegría, enfado, miedo, etc.

EMOCIÓNATE

1

En esta unidad aprenderás a expresar tus sentimientos a partir de conceptos y estrategias comunicativas. La ciudad ha sido invadida por el virus de las emociones y solamente tú puedes salvarla. Tendrás que **descifrar los mensajes** de cada monstruo para aprender su lengua y conseguir de esta manera el antídoto. **Relaciona** cada monstruo con una emoción por su color.



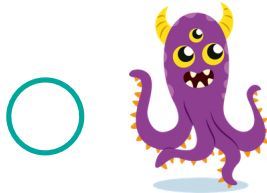
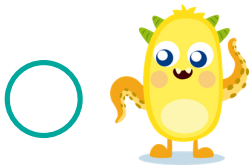
IRA

FELICIDAD



MIEDO

PESIMISMO



TRISTEZA

SORPRESA

2

¡Genial! Ya conoces el sentimiento y el color de cada monstruo. ¿Sabes qué relación existen entre cada uno de ellos? **Busca** y averigua el significado **color-emoción**. Luego **define** con un sentimiento o una expresión cada uno de los siguientes colores.



.....



.....



.....



.....



.....

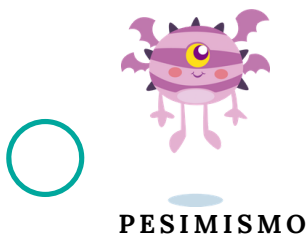
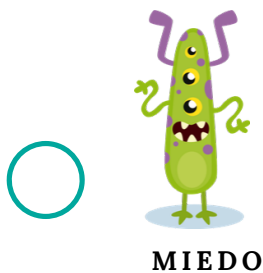


.....

EMOCIÓNATE

3

Todavía no entiendes el idioma de los monstruos pero imagina un objeto, una palabra o una imagen que te ayude a encontrar el antídoto para cada emoción. **Dibuja y relaciona.**



.....



.....



.....

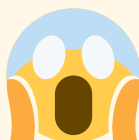


¿Por qué me siento así? Los sentimientos son importantes para relacionarnos con los demás y conocernos nosotros mismos. **Explica** cuando te sientes triste, feliz, enfadado, etc.



ME SIENTO TRISTE CUANDO

.....



SIENTO MIEDO CUANDO

.....



ME SIENTO FELIZ CUANDO

.....



ME SIENTO FURIOSO CUANDO

.....



ME SIENTO NOSTÁLGICO CUANDO

.....



SIENTO ASOMBRO CUANDO

.....

EMOCIÓNATE

¡La oca de las emociones! Para conocer en detalle las emociones en este juego tienes diferentes **retos** que ponen a prueba tus **cinco sentidos**. Tira el dado y sigue las instrucciones.

1 Felicidad 	2 Tristeza 	3 Miedo 	4 Felicidad 
9 Felicidad 	8 Tristeza 	7 Sorpresa 	6 Ira 
10 Ira 	11 Miedo 	LA OCA DE LAS EMOCIONES	
12 Decepción 	13 Tristeza 		
15 Miedo 	14 Sorpresa 	5 Decepción 	15 Miedo 

EMOCIÓNATE

4

ya estás preparado para salvar la ciudad. Pero antes necesitas descifrar dos mensajes que te ayudarán para empezar tu aventura. **Resuelve** la sopa de letras, el crucigrama y podrás **ordenar** la conversación final de esta historia.

C	L	R	A	D	C	E	P	B	A	N	O	M	E	E	N	Z	C	T
S	P	R	T	A	A	I	S	I	C	O	I	R	C	P	O	E	A	S
E	Q	I	A	D	A	S	R	H	S	I	D	G	N	E	T	R	Z	R
T	M	E	A	H	S	R	S	O	P	O	I	A	C	N	O	E	S	N
D	I	N	O	U	Y	R	E	O	M	S	E	C	S	A	O	O	T	N
A	N	T	M	S	A	T	I	S	F	A	C	C	I	O	N	R	O	I
A	M	U	O	P	O	N	S	S	E	O	G	P	A	I	M	I	S	R
A	P	S	H	I	R	O	M	I	D	A	U	O	N	S	C	B	O	T
L	E	I	R	A	S	P	G	E	I	A	I	U	Z	P	A	L	R	Y
O	S	A	S	E	N	O	I	I	U	R	U	I	E	O	O	M	I	O
E	I	S	O	S	C	M	L	A	D	O	R	C	E	D	O	L	S	U
P	M	M	D	I	A	U	L	E	B	R	E	I	N	S	I	T	S	L
A	I	O	M	I	E	N	A	O	D	D	S	O	T	O	Z	S	C	S
N	S	S	R	D	O	P	S	O	I	A	N	A	M	A	L	D	S	I
I	M	I	N	T	O	P	E	A	M	C	D	A	D	S	C	C	U	D
C	O	R	S	O	R	P	R	E	S	A	L	R	O	C	L	I	O	S
O	N	I	S	N	O	S	T	A	L	G	I	A	I	C	S	A	O	D
O	L	Z	C	O	L	E	R	A	D	O	R	N	Z	O	Q	O	I	N
N	O	A	O	O	E	B	R	U	E	A	I	M	U	A	I	A	B	I

Palabras a encontrar:

PENA
NOSTALGIA
GOZO
DOLOR
PESIMISMO
SORPRESA

ASOMBRO
MIEDO
IRA
SATISFACCION
DECEPCION

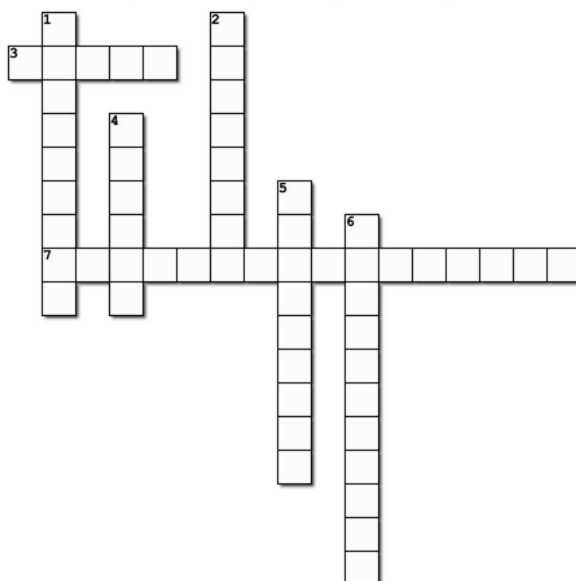
SOLEDAD
ENTUSIASMO
PANICO
IRRITACION
COLERA



Name: _____

EL VIRUS DE LAS EMOCIONES

Completa el crucigrama siguiendo las pistas.



Horizontal

- 3. CUANDO GRITAS DE ALEGRÍA
- 7. MOVIMIENTO DEL CUERPO A CAUSA DEL TERROR

Vertical

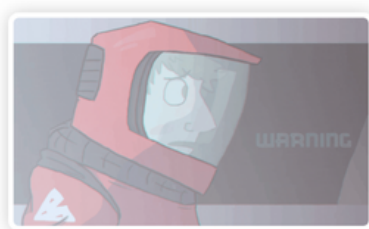
- 1. CUANDO TE DAN UNA SORPRESA TERRORÍFICA
- 2. CUANDO SIENTES TRISTEZA POR LA SITUACIÓN DE UNA PERSONA
- 4. CUANDO ESTÁS ENFADADO CON UNA PERSONA
- 5. CUANDO PIDES PERDÓN
- 6. CUADO ES TU CUMPLEAÑOS

Created using the Crossword Maker on TheTeachersCorner.net

EMOCIÓNATE

5

Salva a la ciudad de "El virus de las emociones" y consigue el antídoto lo antes posible. Queda poco tiempo pero tienes muchas pistas. Si las usas bien, puedes conseguirlo.



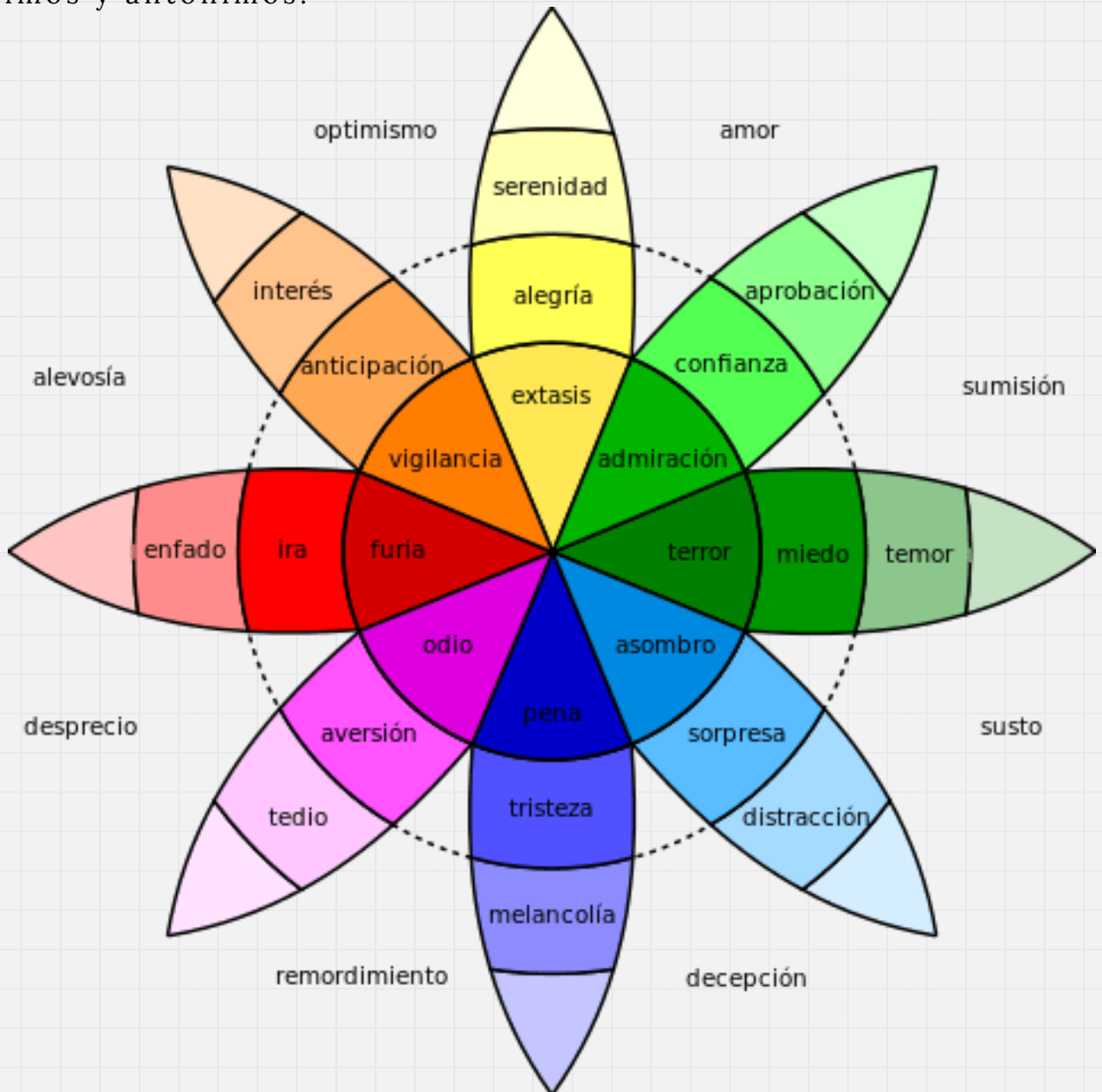
*LA CIUDAD HA SIDO INVADIDA POR UNOS
MONSTRUOS QUE INFECTAN CON UN VIRUS
MORTAL QUE CAMBIA TU PERSONALIDAD*

*TIENES QUE APRENDER SU IDIOMA PARA
QUE TE ENTREGUEN EL ANTÍDOTO
Y SALVAR EL PLANETA*



ANEXO LÉXICOCULTURAL

Primer ejercicio: trabajar con la "rueda de las emociones" de Robert Plutchik y explicar las asociaciones que hace de los colores y las emociones. Además esta rueda ayuda como material léxico de sinónimos y antónimos.



Segundo ejercicio: explicar las diferencias entre **me siento feliz** y **siento miedo**. Cuando es pronominal o no (cuando lleva complemento directo). No es posible decir "me siento miedo" pero si se puede decir "me siento aterrizado".

ANEXO LÉXICOCULTURAL

Segundo ejercicio: crear un mapa ordenado por cajas de colores. Cada color corresponde a una emoción. El alumno tiene que escribir los sustantivos, adjetivos, acciones que conozca acerca de la alegría, la ira, la tristeza, etc.

EMOCIONES		
		
		

Tercer ejercicio: explicar instrucciones.

Estos son los elementos que aparecen en cada casilla:

1. Vivir mi vida de Marc Anthony
2. Las dos hermanas de Picasso (1902)
3. El orfanato de Juan Antonio Bayona
4. Gif Anabel Alonso
5. ¿Qué situación decepcionante has vivido?
6. ¡Fuera de aquí! Significado de expresión verbal - no verbal Gif Javier Cámara
7. Gesto + Gif Divinity
8. Hasta siempre compañero de Amaia Montero
9. Sorolla, Niños en la playa
10. Gestos de ira + Gif de Javier Cámara
11. Saturno devorando a su hijo de Goya
12. GIF Miriam Saavedra, concursante de Gran Hermano (España).
13. La mujer que llora de Picasso.
14. El último regalo sorprendente que has recibido. Explica cómo y cuándo fue.
15. Gif miedo de Operación Triunfo

ANEXO LÉXICOCULTURAL

IMÁGENES:



ENLACES:

<https://giphy.com/gifs/iMQagu1bn0l0VCRwYJ/html5>
<https://giphy.com/gifs/1jWBn4m4ciCSVIM9UD/html5>
<https://media.giphy.com/media/2YeedrLVYDDjaRgLXR/giphy.gif>
<https://giphy.com/gifs/NSqPaMQf0QDKpmqGWW/html5>
<https://giphy.com/gifs/fnE1Hv169bzvAvz7ek/html5>
<https://media.giphy.com/media/2sh5nCpT48fj1lRslH/giphy.gif>

UNIDAD DIDÁCTICA

¿COMEMOS CON LOS CINCO SENTIDOS?



CONTENIDOS TEÓRICO-PRÁCTICOS PRESENTES ESTA UNIDAD:

- Léxico referente a la alimentación.
- Lenguaje no verbal asociado a situaciones cotidianas en un bar o restaurante.
- Expresiones y funciones comunicativas para la interacción oral.
- Conocimientos y comportamientos socioculturales en un bar o restaurante.

¿COMEMOS CON LOS CINCO SENTIDOS?

1

En esta unidad aprenderás como relacionarte en una conversación con tus amigos en un bar, un restaurante o una discoteca. Imagina que tienes una cita ¿Qué haces cuando llegas al restaurante?



- Saludar con dos besos
- Esperar fuera del restaurante hasta que llegue mi cita
- Saludar con un apretón de manos
- Esperar dentro del restaurante hasta que llegue mi cita
- Pedir la bebida nada más llegar al restaurante
- Pedir la bebida cuando llegue mi cita al restaurante

Observa las imágenes y **comenta** los hábitos que normalmente haces cuando estás en un bar o restaurante con amigos.



.....

.....

.....

.....

.....

.....

¿COMEMOS CON LOS CINCO SENTIDOS?

2

En España es el segundo país con más bares por habitante de la Unión Europea. Algunos hablan de "la cultura de los bares" en España. Lee el artículo y responde las siguientes preguntas para conocer más sobre esta cultura.



El bar – un lugar donde se unen las esencias de la cultura española, desde el jamón hasta la música o el fútbol. Algunos bares cumplen con la imagen tradicional de un lugar acogedor con el suelo lleno de basura (la señal de la alta calidad del bar) donde todo el mundo habla con el camarero como si fueran mejores amigos, mientras que la tele en la pared está muda. Hay cosas que no cambian. Los españoles siguen exigiendo unas tapitas para acompañar su cerveza (junto con café el producto más vendido en los bares de España).

Sin embargo, a la gente le gustan cosas nuevas. Por eso el concepto del "bar de toda la vida" retrocede últimamente ante las tendencias "modernas". Poco a poco, desaparece la clasificación cafetería / restaurante / bar y el horario de los locales se vuelve más europeo. Los españoles ya no salen de copas solamente después de la cena, sino que adoptan con mucho gusto la costumbre de tomarse un par de ellas a la hora de salir del trabajo (así llamado afterwork).

-Interigual (2016)



¿Por qué a los españoles les gusta ir a un bar?

Según el texto ¿Qué es un bar español?

¿Cuál es la imagen tradicional de un bar en España? ¿Coincide con la imagen de bar de tu país?

¿Qué es una tapa?

Después de leer el texto ¿Qué quiere decir un "bar de toda la vida"?

¿Los españoles prefieren la tradición o las tendencias modernas?

¿Cómo definirías el concepto "afterwork"? ¿Cómo se podría definir en español?

¿COMEMOS CON LOS CINCO SENTIDOS?

3

Ahora que sabes que en España existe "la cultura de los bares" en esta actividad vas a aprender **expresiones** para relacionarte con los demás. Imagina que estás en el restaurante "El Bocazas" con un amigo que hace mucho tiempo que no ves. **Escoge** cinco platos y **elabora** un diálogo con tu amigo.

INSTRUCCIONES

SALDO: 15€, 20€ y 30€

PLATOS: Una bebida, una tapa, un plato de pescado, un plato de carne, un postre.

TOTAL DE PLATOS: Cinco

RESTAURANTE EL BOCAZAS

BEBIDAS

TINTO DE VERANO 2€

(¡Buenas!, ¿Qué tal?)

SANGRÍA 2€

(¡Buenas!, ¿Qué hay?, ¿Cómo estás?)

CAÑA DE CERVEZA 1€

(¡Cuánto tiempo sin verte!)



TAPAS

JAMÓN Y QUESO 2€

(¡Mucho gusto!, ¡Encantado!)

TORTILLA DE PATATAS 2€

(¡Tanto gusto!, Es un placer)

CALAMARES 2€

(¡Ah, me parece que nos conocemos!)



PESCADO

BOQUERONES 8€

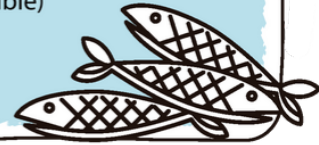
(Estoy perfectamente)

SARDINAS 10€

(¡Como siempre!)

CAZÓN 12€

(Peor, imposible)



CARNES

PINCHITOS 12€

(Oye, por cierto)

CALLOS 16€

(¡Ah! otra cosa, Perdón pero)

CARNE EN SALSA 18€

(Ahora que me acuerdo)



POSTRES

PIONONOS 3€

(Un placer)

HELADO 2€

(Nos vemos pronto)



¿COMEMOS CON LOS CINCO SENTIDOS?

4

Algunas de estas expresiones están acompañadas de **gestos**. Cuando ves a un amigo ¿haces algún gesto especial? **Responde** el siguiente test y conoce como es el lenguaje no verbal en España.

Se dan dos besos:

- **Mujeres entre mujeres**
- **Hombres entre hombres**
- **Mujeres entre hombres**
- **Todas son correctas**

En contextos formales:

- **Se dan dos besos**
- **Se da un beso**
- **Se da un apretón de manos**
- **Ninguna es correcta**

El beso en España empieza:

- **Girando la cabeza a la derecha**
- **Girando la cabeza a la izquierda**

¿Es normal saludar a desconocidos?

- **Por educación se saluda siempre**
- **Si no conoces a alguien no le dices "hola" ni "adiós"**

Al pagar la cuenta:

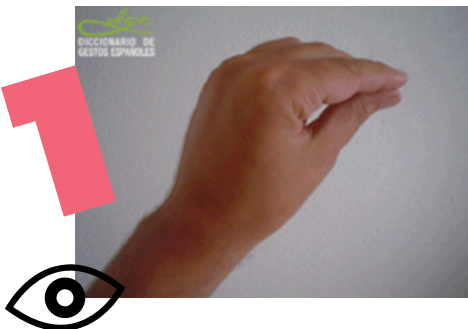
- **Firmas al aire**
- **Levantas la mano y gritas "Jefe, la cuenta"**
- **Ambas son correctas**

Cuando te despides en un bar:

- **Das dos besos a cada amigo**
- **Mueves la mano derecha diciendo adiós a todos**
- **Ambas son correctas**



Mira las siguientes imágenes. Cada una de ellas son **gestos** que se hacen cuando estás en un bar o un restaurante. **Relaciona** el lenguaje no verbal con el diálogo correspondiente.



¿COMEMOS CON LOS CINCO SENTIDOS?

- ¡Lárgate de aquí! Eres un ladrón.
- No he robado nada. Eso es mentira.
- Fuera de aquí ¡No quiere verte más!

- ¿Pedimos la cuenta?
- Sí, nos están esperando Juan y Ana.
- Camarero ¿nos traes la cuenta?
- Ahora mismo, muchacho

- Oye, tienes que pagarme el mes anterior de alquiler.
- No te preocupes, cuando saque dinero te lo doy.
- Vale, pero págame esta semana sí o sí.

- Pasa, pasa, pasa.
- Gracias, estaba esperando fuera a mis amigos.
- Siéntate donde te guste más. Luego os tomo nota.
- Perfecto, gracias.

- Pfff... Qué cansancio tengo.
- ¿No dormiste bien anoche?
- No, solamente tres horas. Así que me voy a ir a descansar.
- ¿No te quedas un poco más?
- Paso de la fiesta. Necesito dormir. ¡Adiós!

- ¡Madre mía qué hambre tengo!
- He visto que han abierto un sitio de tapas en Gran Vía ¿Vamos?
- ¡Sí! Quiero comer lo que sea porque me muero de hambre.

5 En algunos contextos las fórmulas de saludo y de despedida encierran un cumplido, desánimo o interés entre los interlocutores. Lee la historia entre Juan y Marta y **relaciona** los conceptos en azul con sus correspondientes parejas.

- ¡Dichosos los ojos que te ven! - dijo Juan cuando vio a Marta acercarse al bar.
- Hace mil años que no nos veíamos. Desde el instituto ¿no? Pero bueno, cuéntame ¿todo bien? - preguntó Marta a Juan.
- Voy tirando con el trabajo de camarero y la familia. Y ¿tú? ¿Cómo andas?- contestó Juan.
- ¡Pse! Agobiada buscando trabajo pero bueno... En casa ¿bien? - preguntó Marta inmediatamente a Juan.
- Pfff... Es complicado de explicar. ¿Tienes tiempo para tomar algo y te lo cuento? - propuso Juan a Marta.
- Mmmm... Lo siento, Juan. Mis amigos me están esperando. Otro día ¿vale?- contestó Marta con poco entusiasmo.
- Espero que no estés diciéndome "hasta nunca". - contestó Juan.

¿COMEMOS CON LOS CINCO SENTIDOS?



En algunos contextos las fórmulas de saludo y de despedida encierran un cumplido, desánimo o interés entre los interlocutores. **Relaciona** los siguientes conceptos con sus correspondientes parejas.



- | | | | |
|----------------------------------|-----------------------|-----------------------|--------------------------------------|
| ¡Dichosos los ojos (que te ven)! | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Regular |
| ¡Hasta nunca! | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Me alegro verte |
| En casa ¿bien? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Poco entusiasmo |
| ¿Todo bien? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Espero que tus padres estén bien |
| ¡Pse! | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | ¡Esta es la última vez que nos vemos |
| Voy tirando | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Espero que estés genial |



Ahora que conoces las expresiones en diferentes situaciones comunicativas ¿Qué significado oculta el uso de estos términos en el habla real? **Selecciona y comenta** con el compañero las opciones correctas de la siguiente tabla:

	DESINTERÉS	DESÁNIMO	ALEGRÍA	PESIMISMO	IRONÍA
¡Dichosos los ojos (que te ven)!					
¡Hasta nunca!					
En casa ¿bien?					
¿Todo bien?					
¡Pse!					
Voy tirando					

¿COMEMOS CON LOS CINCO SENTIDOS?

6

¡El casino de las palabras! El restaurante "El Bocazas" organiza una partida de póker donde puedes ganar o perder dinero. **Apuesta** una de las cuatro fichas y **compra** cinco platos con los que puedes **crear** una conversación ¡Empieza el juego!

50 €

60 €

90 €

100 €

MENÚ COMUNICATIVO

Entrantes

Oye 0,80€
Vamos 0,95€

Segundo

¡De eso nada! 22,80€
¡Ni hablar! 20,95€
¡No, no y no! 14,80€

Principal

Claro que si 10,80€
Si, hombre, si 20,95€
Di que si 9,80€

Postre

En fin 10,80€
¡Y punto! 20,95€
Para acabar 9,80€

BEBIDAS


Bueno, pues 2,80€
Hum, hum 1,95€
Esto 2,80€

CANTIDAD TOTAL

--- €

¿COMEMOS CON LOS CINCO SENTIDOS?

FICHAS DE PALABRAS



50€

A: Eres vegano y el restaurante no tiene ningún plato que se adapte a lo que pides.
B: Te encanta este restaurante y ha sido muy difícil reservar mesa.



60€

A: En la primera cita normalmente eres una persona tímida que le cuesta decidirse por algo.
B: Tu pareja ideal tiene que hablar de todo y tener claro lo que quiere en la vida.



90€

A: Es tu primera vez en un restaurante de comida china. No te sorprende gratamente.
B: Eres amante de la comida china. No puedes vivir sin ella desde que la probaste.



100€

A: Has abierto un restaurante y le pides a tu mejor amigo que trabaje contigo de camarero.
B: Te alegras por tu amigo pero no te parece bien la oferta. Prefieres jefe de cocina.

ACTIVIDAD 5: HISTORIA ENTRE JUAN Y MARTA

¡DICHOSOS LOS OJOS!:

- Se trata de una fórmula de saludo que encierra un cumplido. Hay elipsis de una frase: que te ven. El adjetivo dichoso es sinónimo de feliz, salvo en contextos en los que equivale a pesado o fastidioso. (Gelabert; et al, 1996: 15)

¡HASTA NUNCA!:

- La fórmula ¡Hasta nunca! se ha creado en oposición a la muy corriente Hasta pronto. El hecho de que el adverbio nunca implique un reencuentro imposible en cualquier tiempo, convierte a esa fórmula en irónica o hiriente. (Gelabert; et al, 1996: 18)

EN CASA ¿BIEN?

- La fórmula traduce el interés por el estado, no del interlocutor, sino de alguien relacionado con él. (Gelabert; et al, 1996: 21)

¿TODO BIEN?

- Esta fórmula, que presenta elipsis de ir, no siempre se emite deseando recibir información, sino que se da de una forma automática. Sería impensable la sustitución de bien por mal. (Gelabert; et al, 1996: 21)

¡PSE!

- Esta interjección, traduce un cierto desagrado o desánimo. También equivale a regular. (Gelabert; et al, 1996: 22)

¡VOY TIRANDO!

- Aunque el significado fundamental de tirar es parecido al de lanzar, junto al auxiliar ir describe la acción de vivir vista con poco entusiasmo. A veces es una respuesta mecánica a una pregunta de saludo. (Gelabert; et al, 1996: 22)

ACTIVIDAD 6: EL CASINO DE LAS PALABRAS

OYE:

- Forma de imperativo de segunda persona de singular del verbo 'oír' usada para llamar la atención de alguien.
"oye, que no es por ahí; oye, ven, os voy a presentar"
- Forma de imperativo de segunda persona de singular del verbo 'oír' usada para atraer la atención sobre lo que se va a decir, en general en tono de enfado, de extrañeza o de protesta.
"oye, que vas a asesinar a esa pobre planta; ¡oye, rico, aquí el único que no entiendes eres tú!"

VALE:

- interj. U. alguna vez para despedirse en estilo cortesano y familiar.

NI HABLAR:

- ¡Ni hablar! y ¡Ni hablar de eso! Son formas bruscas de negar o rehusar lo dicho previamente. Ni hablar puede completarse con de eso. Una variante para ni pensarlo es ni soñarlo. (Gelabert; et al, 1996: 46)

Y PUNTO:

- El sustantivo punto se utiliza como denominación del signo ortográfico que indica una pausa. El punto final es que con el que se cierra un párrafo. En sentido figurado, punto final son las palabras con las que se cierra y se da por terminada una intervención oral. Actualmente se está usando mucho el sustantivo aislado, es decir, punto, pero precedido de la conjunción, y. La emisión suele hacerse en un tono rotundo y enfático. (Gelabert; et al, 1996: 63)

BUENO, PUES:

- El adverbio pues, al principio de una emisión, sirve para ganar tiempo antes de seguir hablando. (Gelabert; et al, 1996: 64)

ESTO:

- El pronombre demostrativo neutro esto, se utiliza como recurso momentáneo en atascos, cuando un está discurrendo lo que ha de decir a continuación. (Gelabert; et al, 1996: 64)

UNIDAD DIDÁCTICA

TRABAJAR DE SOL A SOL



CONTENIDOS TEÓRICO-PRÁCTICOS PRESENTES ESTA UNIDAD:

- Léxico referente al trabajo.
- Transmitir información y probabilidad.
- Expresiones idiomáticas y refranes relacionados con el mundo laboral.
- Estereotipos asociados a algunas profesiones laborales en España.
- Conocimientos y comportamientos socioculturales en el trabajo.

Trabajar de sol a sol

1



En esta unidad vas a aprender el **mundo laboral** español a partir de algunas **expresiones** referentes al trabajo. Vamos a conocer la jornada laboral del protagonista de este **cortometraje**. Después de ver el vídeo **explica** cuál es.



2

El protagonista se despierta temprano para comenzar su jornada laboral (0,44"). Según su vestimenta. ¿Qué trabajo **piensas** que tiene?

Funcionario en un banco conocido de la zona
Abogado de buena reputación
Jefe de ventas con gran éxito
No tiene trabajo
Actor de teatro



¿Sabes que son los **estereotipos profesionales**? En España algunas personas según su aspecto es **etiquetado** a un empleo. ¿Dónde vives ocurre lo mismo?

ESTEREOTIPO
PROFESIONAL

¿CUÁL ES LA VISIÓN DE
LA GENTE SOBRE MI
ASPECTO Y MI PUESTO?





Algunos estereotipos sobre las profesiones se pueden observar en el refranero español. **Clasifica** y **explica** el significado estereotipado que hay en cada uno de los refranes de la tabla.

REFRÁN

Quien tiene el padre alcalde no espere que le falte.

Ser mercader más va en el cobrar que en el vender.

Manos de maestro son unguento.

JUVENTUD

ASTUCIA

VEJEZ

HUMILDAD

POSITIVO

NEGATIVO

Trabajar de sol a sol

3

Nuestro protagonista antes de empezar su jornada laboral (1.09') ¿Por qué **para** en un quiosco?



Para comprar agua porque tiene mucha sed
Para comprar el periódico y buscar ofertas de trabajo
Para comprar tabaco y una Coca-Cola
Para comprar revistas de economía porque invierte en bolsa

4

¡Es muy tarde! Se sienta en un banco con el periódico en la mano (1.32') ¿Qué **piensas** que saca de su maletín?



Un bocadillo de tomate y jamón serrano
Un ordenador de última generación
Un currículum personal
Un libro de ciencia ficción

Finalmente, hemos descubierto que el protagonista **está en paro** y busca trabajo. Vamos a ayudarlo con el **currículum vitae** (1.42'). **Rellena** el CV respondiendo a las siguientes preguntas:

CURRICULUM VITAE


Datos personales:

- Nombre: Rodrigo
- Apellidos: Marín Calvo
- Fecha de nacimiento: 18/11/1986
- Teléfono: 699 666 890
- Email & MSN: rmc@gmail.com
- Carnet de conducir: Permiso B (expedido el 21/12/2004)

Formación Académica:

- Título de Bachillerato (2002 - 2004)
- Ingeniero Superior Agrónomo (2004 - 2009)

Otra formación:



¿Qué formación académica tienes?

¿Qué experiencia tienes?

¿Cuál es tu trabajo actual?



Nombre
Apellidos
Teléfono
Email

Redes sociales

Idiomas




Formación Académica

Experiencia Laboral

Proyectos y Colaboraciones


Trabajar de sol a sol

 Has creado tu primer CV y el protagonista del cortometraje gracias a tu ayuda está en busca de empleo. Pero antes de comenzar en el mundo laboral es importante conocer algunas **expresiones** que ayudarán a ser el mejor profesional. **Ordenálas** en parejas.:

TRABAJAR DE SOL A SOL	Trabajar en equipo con un compañero de trabajo.
BUSCARSE LA VIDA	Trabajar a un ritmo muy fuerte, sin descanso.
TOCARSE LAS NARICES	Luchar para sobrevivir todos los días.
TRABAJAR CODO CON CODO	Estar sin hacer ninguna tarea.

Relaciona las expresiones anteriores con sus correspondientes sinónimos. Te ayudarán a comprender su significado en contexto.

<input type="checkbox"/> TRABAJAR CODO CON CODO	<input type="checkbox"/> <i>Pedro siempre se escaquea del trabajo ¡Es un vago!</i>
<input type="checkbox"/> TOCARSE LAS NARICES	<input type="checkbox"/> <i>Los egipcios construyeron las pirámides día y noche.</i>
<input type="checkbox"/> BUSCARSE LA VIDA	<input type="checkbox"/> <i>Los trabajadores de una empresa tienen que arrimar el hombro para alcanzar el éxito</i>
<input type="checkbox"/> TRABAJAR DE SOL A SOL	<input type="checkbox"/> <i>En la época de la guerra mis abuelos eran dos supervivientes.</i>

 **¡Toca hablar!** Responde a las siguientes preguntas para conocer más tu vida profesional.

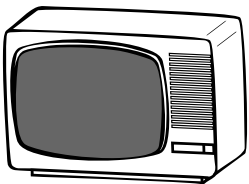
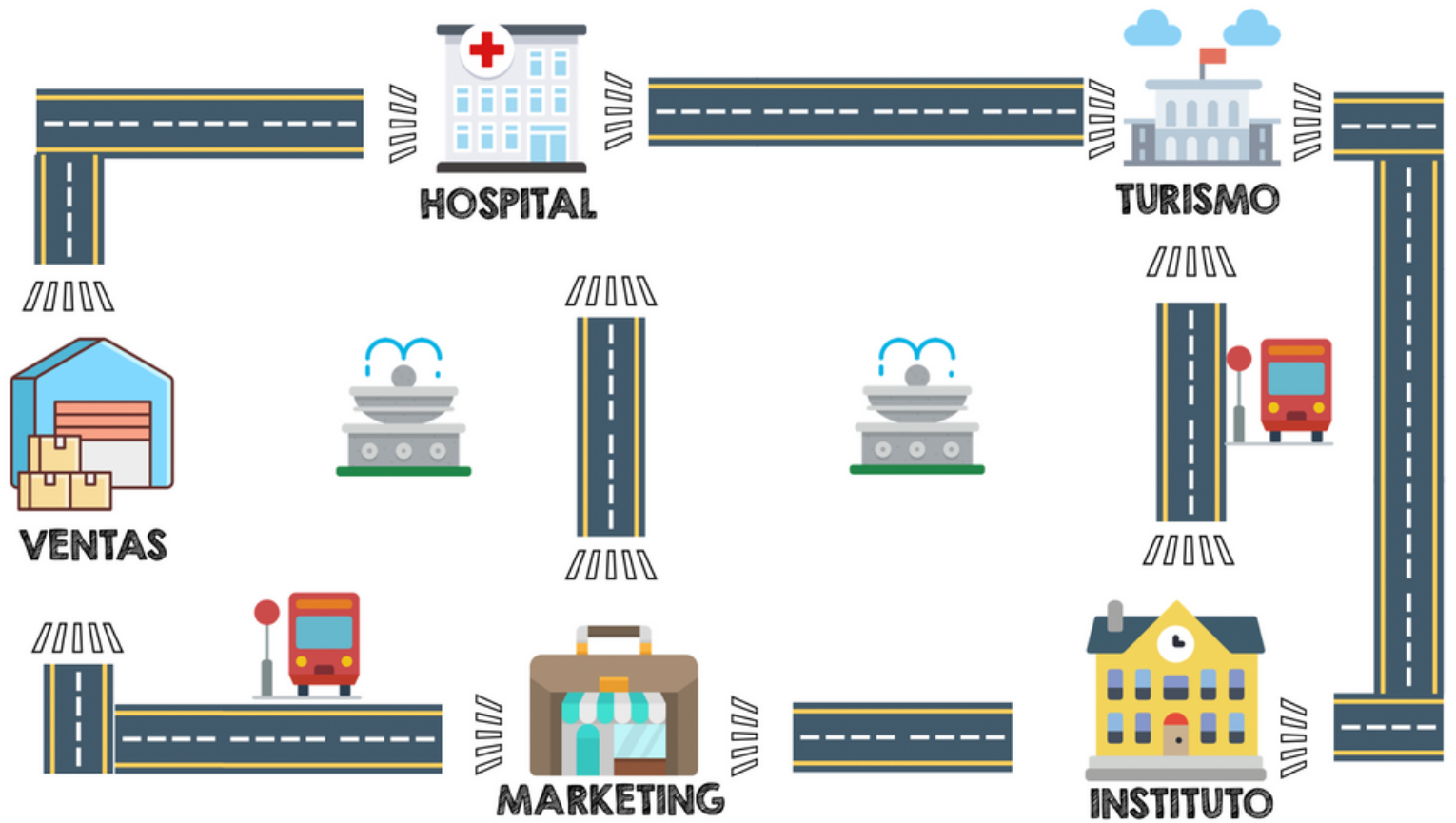
¿Con quién has trabajado codo con codo?

¿Conoces a alguien que trabaje de sol a sol?

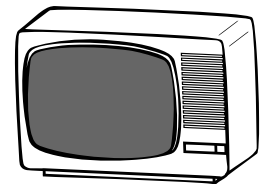
Trabajar de sol a sol



El mapa de las profesiones desafiará todos tus conocimientos sobre el mundo laboral y te ayudará a aprender expresiones léxicoculturales nuevas. Cada parada esconde un reto que tienes que superar para continuar este viaje profesional.



¿Qué dice la publicidad?



SOÑAR ES GRATIS



EL DINERO NO TE DA LA FELICIDAD



HAY COSAS QUE EL DINERO NO PUEDE COMPRAR



Trabajar de sol a sol

Conoce las costumbres, los hábitos y el perfil del empleado ideal en España con el juego del **Bingo**.



EL EMPLEADO IDEAL

Selecciona las casillas que te representen como candidato a la solicitud de empleo

Trabajo en equipo	Flexibilidad	Seguridad	Iniciativa	Sociable
Motivación	Empatía	Saber estar	Creatividad	Capacidad de aprendizaje
Alto nivel de experiencia	Capacidad de planificación	Puntual	Buena expresión escrita	Interés en otras áreas profesionales
Polivalencia	Facilidad con los idiomas	Responsabilidad	Buen clima laboral	Alto nivel tecnológico
Buena expresión oral	Escucha activa	Respeto hacia el equipo	Personalidad positiva	Visión estratégica

Otras cualidades y conocimientos:

Trabajar de sol a sol

¿Las vacaciones son un derecho o una obligación? **Lee** el siguiente texto y **comenta** con tu compañero que te parece la laboral en España. ¿En tu país las condiciones son diferentes?

Diario Ahoraele

El Estatuto de los Trabajadores señalan que las vacaciones son una obligación y un derecho.

La presidenta de la Comunidad de Madrid, **Cristina Cifuentes**, anunció esta semana que no se va a ir de vacaciones. "Son una cosa muy buena, pero **tiene que ser voluntario**," explicaba el martes, unas palabras que han generado polémica.

Por su parte, el secretario general de Comisiones Obreras (CCOO), **Unai Sordo**, dejó claro que las vacaciones "**son un derecho conquistado por los trabajadores**".



¿Es legal renunciar a las vacaciones?

El Estatuto de los Trabajadores en su artículo 38., establece que todos los trabajadores están **obligados a tener un periodo mínimo de 30 días naturales de descanso anuales**. Solamente existe excepción de "**incapacidad temporal**" en el embarazo, el parto o la lactancia natural.

¿Son voluntarias las vacaciones?

López Reillo destaca que UGT recomienda que "las vacaciones sean en el **periodo estival** o por lo menos que **la mitad sean en ese tiempo**".

A continuación, el siguiente vídeo trata como son de las vacaciones en España y compara esta situación con la de otros países del mundo. **Responde** a las preguntas de la actividad y **comenta** con tu compañero.

Las vacaciones en el mundo

0 PUNTOS

00:14 TIEMPO

YouTube

00:07 00:14 00:21 00:41 01:04 01:32 01:40

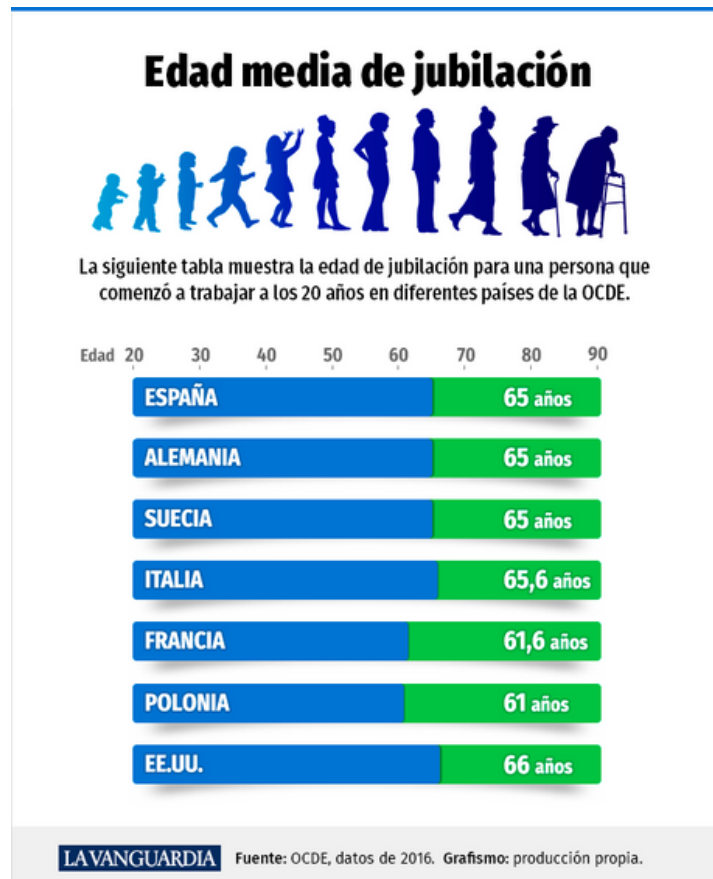
Trabajar de sol a sol



Juan y Marta han recibido cartas de felicitación por su jubilación ¿Sabés qué significa esta etapa laboral? Ellos están muy felices por no trabajar más pero ¿en todos los países se celebrará igual? **Busca** y **compara** cómo es la jubilación en otras culturas.



¿Cómo es la jubilación en otros países de Europa? **Observa** la imagen y **reflexiona** sobre las siguientes expresiones: *calidad de vida, retirarse a tiempo, descansar en paz, estar en la gloria.*



Trabajar de sol a sol



¡STOP! ¿Sabes qué está prohibido cruzar la acera si el semáforo está en rojo? En esta actividad vas a aprender señales de prohibición y comportamientos culturales en este tipo de situaciones. **Observa** y **señala** cada imagen con su pareja correspondiente.

- No se admiten mascotas dentro del instituto.
- Prohibido fumar.
- Se ruega silencio en la sala de espera.
- Prohibido el paso.
- No está permitido aparcar en la entrada del hospital.
- Es obligatorio desconectar el móvil en horario laboral.
- Está prohibido comer fuera de los comedores.
- No se permiten bicicletas fuera de su aparcamiento.



Ahora que has aprendido más sobre los comportamientos culturales en España ¿Cuánto sabes de las rutinas laborales? **Responde** las preguntas del juego "verdadero o falso" y supera este desafío.

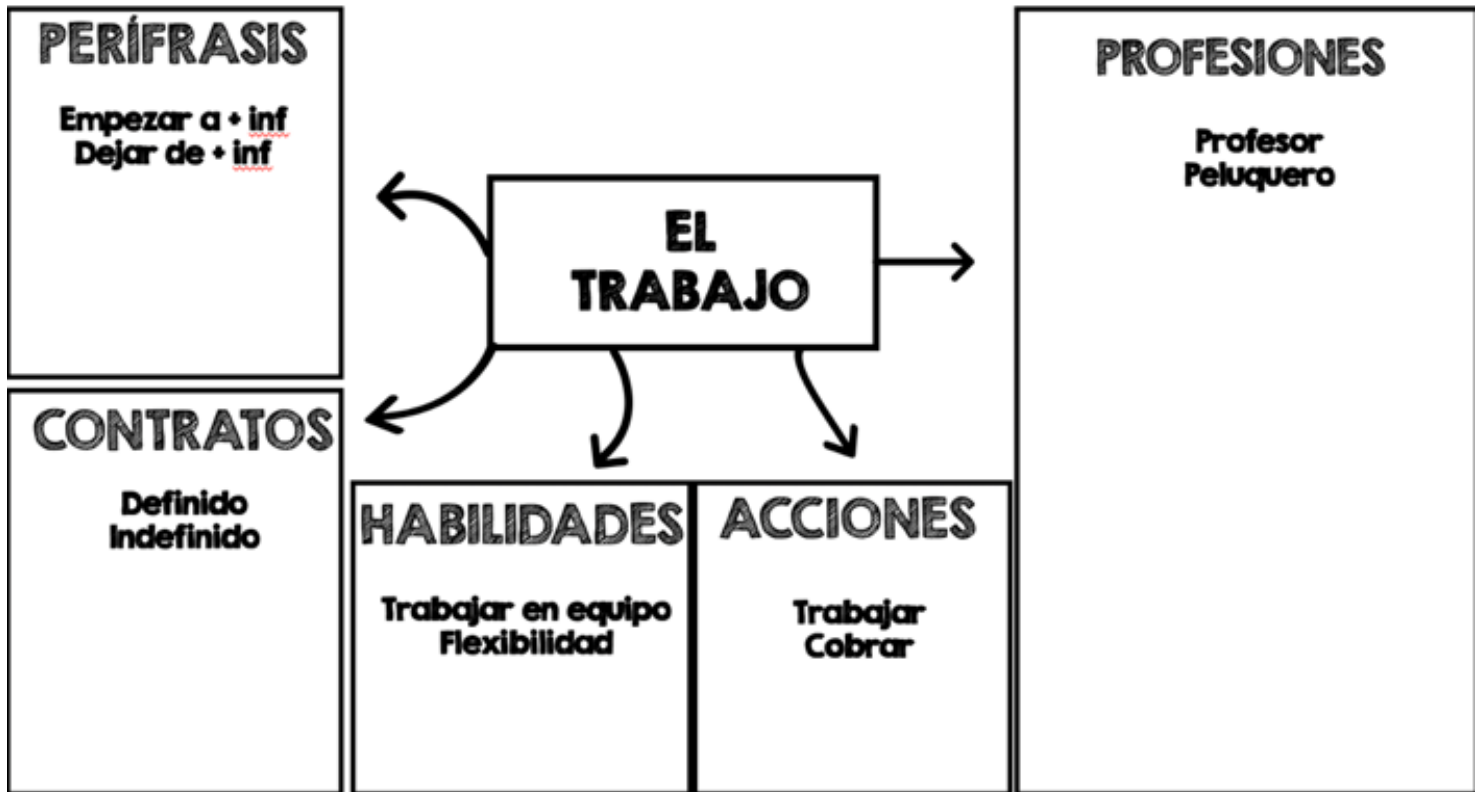
VERDADERO

FALSO

Trabajar de sol a sol



Con tu compañero **rellena** el siguiente mapa mental del trabajo para recordar los conceptos aprendidos a lo largo de la unidad.



¡Cambio de roles! **Selecciona** uno de los personajes (Juan o Raquel) y **llega a un acuerdo** para solucionar el problema. Utiliza todos los recursos y las expresiones de la unidad.

JUAN DECIDE PEDIR UN **AUMENTO DE SUELDO** PORQUE ESTÁ TRABAJANDO MÁS HORAS DEL CONTRATO Y LOS BENEFICIOS DE LA EMPRESA HAN AUMENTADO GRACIAS A SU AYUDA.

RAQUEL DIRECTORA DE UNA EMPRESA **NO ACEPTA LAS CRÍTICAS** Y PIENSA QUE SUS EMPLEADOS TRABAJAN EN LAS MEJORES CONDICIONES.

JUAN ESTÁ APRENDIENDO ALEMÁN PORQUE TRABAJA CON COMERCIALES DE ALEMANIA. LE GUSTARÍA QUE SU EMPRESA ORGANIZARA UNAS **JORNADAS INTERNACIONALES** PARA MEJORAR EL IDIOMA Y LAS RELACIONES INTERNACIONALES.

RAQUEL DIRECTORA DE UNA EMPRESA CONTRATA A EMPLEADOS QUE HABLEN MÁS DE DOS IDIOMAS PORQUE SU EMPRESA ES INTERNACIONAL. TODOS TIENEN QUE LLEGAR A LA EMPRESA **CON CIERTO NIVEL**.


Trabajar de sol a sol



Rellena tu perfil profesional de LinkedIn para encontrar empleo. Recuerda ser preciso y usar palabras clave. ¿Cómo es el perfil de tu compañero?

in

[Inicio](#) [Mi red](#) [Empleos](#) [Mensajes](#) [Notificaciones](#) [Yo](#) [Productos](#) **Premium** gratis durante 1 mes



María Dolores Rodríguez
Asesora de Recursos Humanos


[Añadir sección](#) Más...

[Ver información de contacto](#)
[Ver contactos \(más de 500\)](#)

[Mostrar más](#)

[Editar URL y perfil público](#)

[Añadir perfil en otro idioma](#)



[Follow](#)

Otros perfiles vistos

Mejora tu perfil

Mantén tu perfil actualizado para que la gente te encuentre y conecte contigo.

No [Sí](#)

Tu panel [Estelar](#)

Solo para ti

54 Quién ha visto tu perfil	122 visualizaciones de publicaciones	11 apariciones en búsquedas
---------------------------------------	--	---------------------------------------

Asesoramiento profesional
Participa en la plataforma de asesoramiento profesional: **Desactivado**
Obtén asesoramiento profesional de otros usuarios de LinkedIn que son expertos en su sector

Trabajar de sol a sol



Mira los siguientes planes y **averigua** por qué se celebran. ¿Son festivales internacionales o solamente se celebran en España?

En España se celebran **8 días de festivales nacionales** como el día de Navidad. **Relaciona cada festividad con la fecha de su celebración** ¿Conoces todos los festivales?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> AÑO NUEVO | <input type="checkbox"/> 19 DE ABRIL |
| <input type="checkbox"/> FIESTA DEL TRABAJO | <input type="checkbox"/> 6 DE DICIEMBRE |
| <input type="checkbox"/> VIERNES SANTO | <input type="checkbox"/> 1 DE NOVIEMBRE |
| <input type="checkbox"/> TODOS LOS SANTOS | <input type="checkbox"/> 12 DE OCTUBRE |
| <input type="checkbox"/> NAVIDAD | <input type="checkbox"/> 25 DE DICIEMBRE |
| <input type="checkbox"/> ASUNCIÓN DE LA VIRGEN | <input type="checkbox"/> 1 DE MAYO |
| <input type="checkbox"/> FIESTA NACIONAL DE ESPAÑA | <input type="checkbox"/> 15 DE AGOSTO |
| <input type="checkbox"/> DÍA DE LA CONSTITUCIÓN | <input type="checkbox"/> 1 DE ENERO |

¿En tu país celebran estos festivales nacionales?

Investiga las diferencias y realiza una exposición oral en clase.



DOMINÓ

(PARADA DE FUENTE DE AGUA)

MANGUERA
ESCALERA
SIRENA



PEINE
RULO
TIJERAS



MASCARILLA
BISTURÍ
CAMILLA



ESCOBA
PLUMERO
TRAPO



QUIÉN ES QUIÉN + TABÚ
(PARADA DE FUENTE DE AGUA)

ENSEÑAR
ALUMNO
CLASE
INSTITUTO
PROFESOR
APRENDER
CONOCIMIENTOS



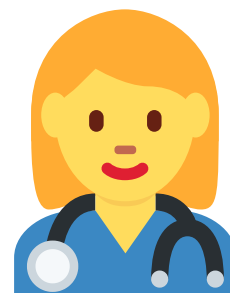
VENTAS
VENDER
COMERCIO
EMPRESA
CLIENTE
AGENTE
PRODUCTO



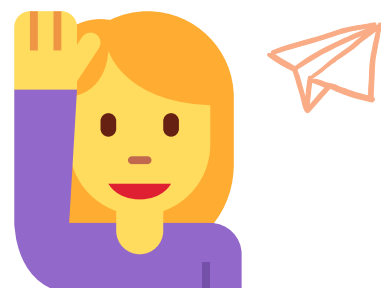
EMPRESA
COMERCIAL
TECNOLOGÍA
SOCIAL MEDIA



MASCARILLA
BISTURÍ
CAMILLA
CURAR
HOSPITAL
JERINGUILLA
MEDICINA



TURISMO
HOSTELERÍA
VIAJE
AGENCIA
IDIOMAS



CUADERNO LÉXICO - CULTURAL

1.EJERCICIO: EJEMPLOS DE ESTEREOTIPOS NEGATIVOS



[HTTPS://WWW.ELTORNBARCELONA.COM/WP-CONTENT/UPLOADS/2018/09/QQ-CURSO-ESP.JPG](https://www.eltornbarcelona.com/wp-content/uploads/2018/09/QQ-CURSO-ESP.JPG)

2.EJERCICIO: REFRANES Y ESTEREOTIPO

QUIEN TIENE EL PADRE ALCALDE NO ESPERE QUE LE FALTE:

cuando una persona tiene como padre el alcalde de un municipio se espera que no le faltará trabajo, por la posición política y social de su padre.

Aquí el estereotipo de político es negativo.

SER MERCADER MÁS VA EN EL COBRAR QUE EN EL VENDER:

Ser buen comerciante, más está en saber comprar que en saber vender.

Aquí el estereotipo de político es negativo.

MANOS DE MAESTRO SON UNGÜENTO:

Los conocimientos de un profesor son medicina para el alma y el cuerpo.

Aquí el estereotipo de político es positivo.



CUADERNO LÉXICO - CULTURAL

3.EJERCICIO: EXPRESIONES

Tocarse alguien las narices: Estar sin hacer nada o sin trabajar.

Buscarse la vida: Intentar lograr algo empleando todos los medios a su alcance.

Trabajar de sol a sol: Desde que nace el sol hasta que se pone.

Trabajar codo con codo: Juntamente, en compañía o cooperación.

EJERCICIO MAPA DE LAS PROFESIONES: EXPRESIONES

Estar en la gloria: Estar muy a gusto, cómodamente.

Retirarse a tiempo:

Abandonar un trabajo, una competición, una empresa en el momento preciso.

Jubilarse:


Disponer que, por razón de vejez, largos servicios o imposibilidad, y generalmente con derecho a pensión, cese un funcionario civil en el ejercicio de su carrera o destino.

Descansar en paz:

Haber muerto o estar depositado en su lugar definitivo.

ENLACES RECURSOS

[HTTPS://VIEW.GENIAL.LY/5AF410DD44F5DC7772708BB7/INTERACTIVE-CONTENT-CLASE-CULTURA-COPIA](https://view.genial.ly/5AF410DD44F5DC7772708BB7/INTERACTIVE-CONTENT-CLASE-CULTURA-COPIA)





ENLACES RECURSOS

CORTOMETRAJE


[HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=F21HORV48PU](https://www.youtube.com/watch?v=F21HORV48PU)

ACTIVIDAD VÍDEO VACACIONES EN ESPAÑA Y EN EL MUNDO

[HTTPS://ES.EDUCAPLAY.COM/RECURSOS-EDUCATIVOS/4553474-LAS_VACACIONES_EN_EL_MUNDO.HTML](https://es.educaplay.com/recursos-educativos/4553474-las_vacaciones_en_el_mundo.html)

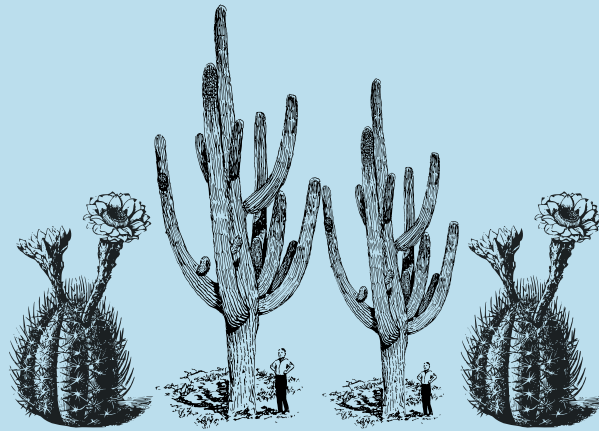
JUEGO VERDADERO O FALSO

[HTTPS://VIEW.GENIAL.LY/5AF410DD44F5DC7772708BB7/INTERACTIVE-CONTENT-CLASE-CULTURA-COPIA](https://view.genial.ly/5af410dd44f5dc7772708bb7/interactive-content-clase-cultura-copia)



UNIDAD DIDÁCTICA

CRUZAR EL CHARCO

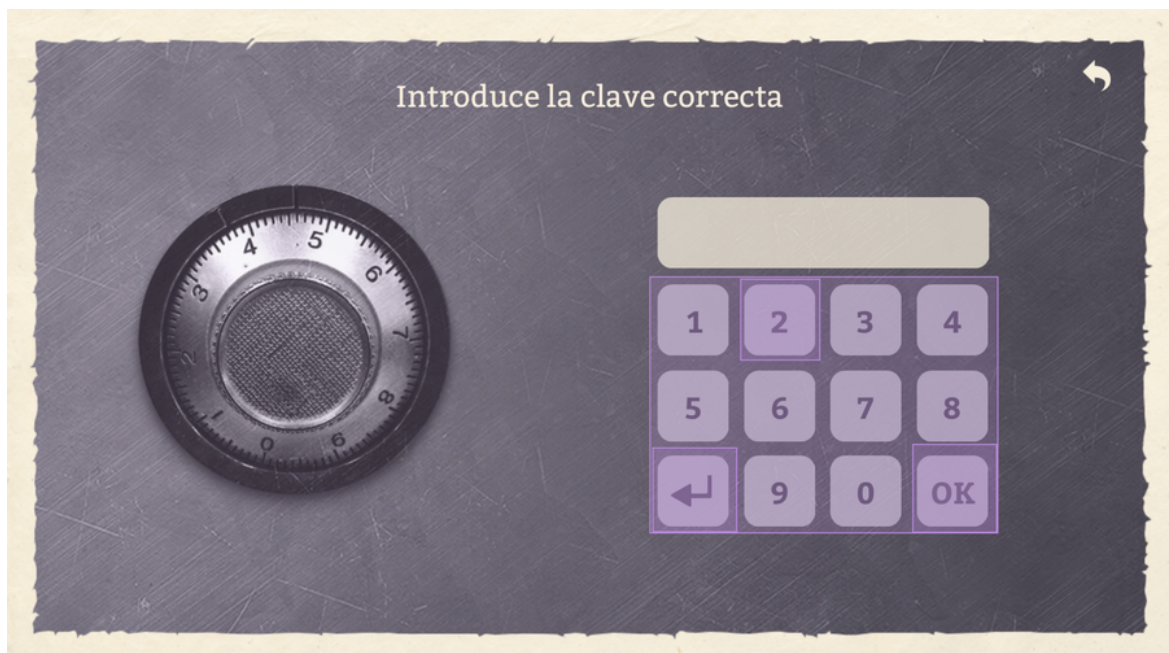
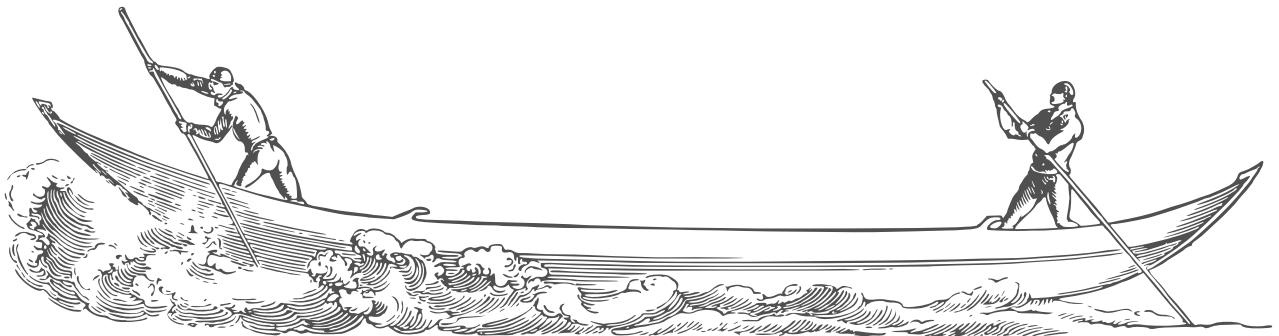


CONTENIDOS TEÓRICO-PRÁCTICOS PRESENTES EN ESTA UNIDAD:

- Conocimientos, saberes y comportamientos culturales acerca de Chile.
- Expresiones con animales del español de Chile.
- Asociaciones de algunas expresiones del español de Chile con el español de España.
- Términos léxicos presentes en la variedad del español chileno.
- Leyenda cultural-mitológica chilena "*El Caleuche*".



En esta unidad vas a **cruzar el charco** con María para conocer **Chile** en un viaje léxico-cultural. Pero antes tienes que **salir** del barco fantasma "**El Caleuche**" y superar todos los **retos** que tienen preparados los piratas, brujos, lobos y sirenas ¡Comienza la aventura!



CRUZAR EL CHARCO

1

En esta unidad vas a **cruzar el charco** con María para conocer **Chile** en un viaje léxico-cultural. ¿Preparado para la aventura? Durante el vuelo averigua cuánto conoces del país.



	SÍ	NO
Los hombres se dan la mano para saludarse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las mujeres se saludan entre ellas solo con un beso en la mejilla derecha.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Llegar tarde 15 minutos a una cita es aceptado socialmente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Usan ropa interior de color amarillo para el Año Nuevo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La entonación del español chileno se caracteriza por ser rápida,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Emplean préstamos léxicos de origen quechua como "guagua" (bebé)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En Chile normalmente si la desinencia verbal termina en -áis se vuelve en -ái. Ejemplo ¿Cómo estái?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El pisco es una de las bebidas más conocidas del país.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si escuchas "al tiro" quiere decir "de inmediato".	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



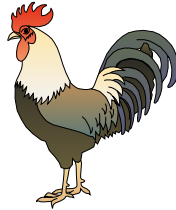
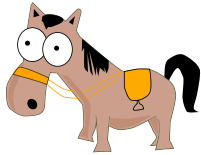
¿Por qué decimos "cruzar el charco"?



CRUZAR EL CHARCO

2

En Chile es normal escuchar **expresiones con animales** para hacer referencia a situaciones o personas. Observa las imágenes ¿Por qué se caracterizan esos animales? En esta actividad asocia las cualidades de los siguientes animales que relacionamos para calificar físicamente a las personas:



CABEZA DE POLLO

PERSONA DE ROSTRO HÓSTIL

OREJAS DE BURRO

PERSONA CON ARRUGAS FACIALES

PATAS DE GALLO

PERSONA QUE DICE TONTERÍAS

CABEZA DE PESCADO

PERSONA CON OREJAS GRANDES

CARA DE PERRO

PERSONA DISTRAÍDA



Completa las siguientes oraciones con la ayuda de las expresiones del ejercicio anterior:

- Mi madre está obsesionada con las _____. Se va a hacer un tratamiento estético para eliminarlas.
- El colegio no es **bacán**. Todos se ríen de mi y me dicen que tengo _____.
- Algunas personas nunca sonríen. Siempre tienen _____.
- Luis seguro olvida el examen de Física ¡Es un _____!
- No entiendo la gente que ve los programas de televisión sobre la vida de los demás. Solamente gritan y conversan _____.

CRUZAR EL CHARCO

2

Las expresiones con animales en Chile son comunes en el habla coloquial y para comprender esta conexión léxico-cultural nos centramos en cuatro animales. En esta actividad aprenderás algunas de las expresiones mediante tu propio **pasaporte cultural**.

 **Pon un sello a los animales que conozcas**

Pato Sapo

Chancho Vaca



Soy famoso por mi pico coloreado, aunque mis plumas son negras. Vivo en América Central y del Sur.

Tengo hocico, una cabeza grande y unas patas muy cortas. Mi color preferido es el rosa. Vivo en las granjas de América del Sur.

La gente dice que soy parecida al loro. Mis plumas son blancas y puedo abrirlas en forma de abanico.

Todo el mundo me conoce por ser la leche. Pero me gusta estar tranquila rumiando en el campo.



¿Imaginas cuáles pueden ser las expresiones chilenas que vamos a aprender?

**MÁS RICO QUE PAN CON
CHANCHO**

¿Qué es un chancho?

¿Por qué en Chile dicen chancho cuando se refieren al cerdo?



Analiza la comparación de la expresión

MÁS RICO QUE PAN CON CHANCHO

QUÉ

PORQUÉ

CÓMO

Buscas otras expresiones parecidas

CRUZAR EL CHARCO

HACER UNA VACA

La vaca es un animal pero en Chile tiene otro significado con el verbo "hacer"

Para el regalo de cumpleaños de Ana tenemos que **hacer una vaca** entre todos los amigos. ¡Una moto cuesta mucho dinero!

¿A qué hace referencia la expresión?

Busca el origen de la expresión



En España se dice

HACER UN BOTE



QUÉ

PORQUÉ

CUÁNDO

Encuentra otras expresiones parecidas



SER SAPO

El sapo es un anfibio ¿Por qué se caracteriza?

COLOR

CUALIDADES

SENSACIÓN

Encuentra el origen de la expresión

¿Por qué relacionan al sapo con el adjetivo "delator"? Crea una analogía con sus rasgos físicos y encuentra la respuesta.

Lengua

Postura

Ojos

Sonido

Buscas otras expresiones parecidas



CRUZAR EL CHARCO

ESTAR PATO

El pato es un animal conocido por todo el mundo pero cuando una persona está pato ¿Qué quiere decir?

- Milena, vamos a comer helado ¿Vienes con nosotros?
- No puedo **estoy pato**.

¿A qué hace referencia la expresión?

¿Es positiva o negativa?

Busca el origen de la expresión

En España se dice otra expresión con un animal doméstico

ESTAR

QUÉ

PORQUÉ

CUÁNDO

Encuentra otras expresiones parecidas



3

¡Ponte a prueba! En los pasaportes culturales han aparecido varios errores. Encuentra la **palabra intrusa** y explica porqué.

A

GUARDAR
RESERVAR
DESPILFARRAR
RECOGER

B

HUMILDE
ESCASO
POBRE
ABUNDANTE

C

AGRADABLE
SOSO
DELICIOSO
EXQUISITO

D

DELATAR
ENCUBRIR
INCULPAR
TRAICIONAR

E

RANA
SAPO
SALAMANDRA
CARACOL

F

HACER
REALIZAR
TENER
ELABORAR

CRUZAR EL CHARCO

4

Completa los diálogos que tiene María con los **chilenismos** de las actividades anteriores.



- Mmmm ¡No había probado una empanadilla igual!-dijo María.
- Son las mejores valoradas en el mundo con 3 estrellas Michelin.- contestó Julio.
- ¡Bacán! - respondió María.
- Están [redacted] -dijo Julio.
- Me encantan. -respondió María a Julio.



- Quiero comprarle algo especial a Karina. Es una amiga que ha hecho mucho por todos.- comentaba Luisa.
- Tienes razón ¿Vamos al mercado a ver qué encontramos?- propuso María.
- Vamos al tiro.- respondió Luisa.
- Pero escríbeles a los demás para [redacted] ¿No? El regalo es de parte todos.- comentó María.
- Me parece la mejor idea. - dijo Luisa.



- No hables más con Miguel porque [redacted] sapo ¿Cachái?- gritó Francisco.
- ¿Por qué? ¿Qué ha pasado? -preguntó María.
- Le conté un secreto sobre una mina que conocí anoche y se lo ha contado a todo el mundo ¡Grrr!-contó enfadado Francisco.
- ¡Qué penca! No te puedes fiar de nadie.-contestó María.

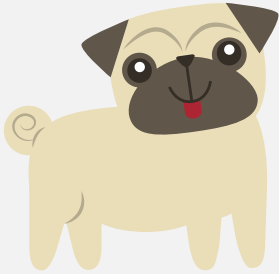


- ¿Sabes quién viene a Santiago?- preguntó María a Viviana.
- No ¿Quién? - dijo Viviana.
- Robbie Williams! - respondió María.
- El concierto será la raja. -comentó Viviana.
- Voy a comprar la entrada ¿Te animas?- preguntó María.
- Pfff... me encantaría pero [redacted] .. En otra ocasión me apunto. -respondió Viviana.

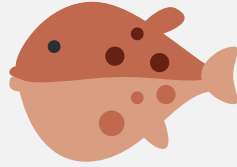
5

¿Quién tiene ese animal? Descubre el animal de tu compañero preguntado por las cualidades y ayudándote de los conceptos que has aprendido en la unidad.

PERRO



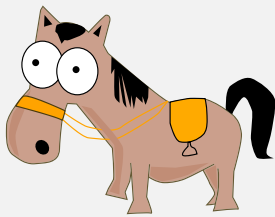
PESCADO



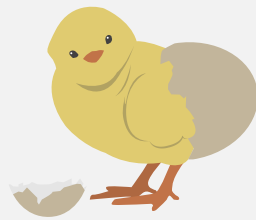
CHANCHO



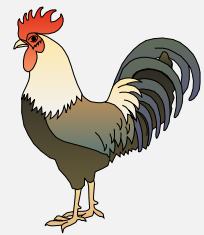
BURRO



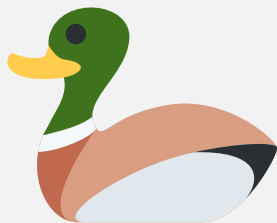
POLLO



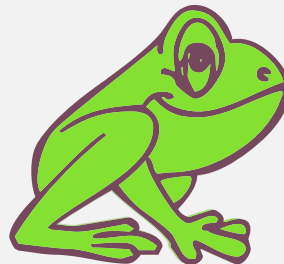
GALLO



PATO



SAPO



hocico, pico, alas, pezuñas, bigotes, orejas, cola, branquias, plumas, pelo, etc. / chismoso, pobre, distraído, viejo, bobo, hóstil, orejudo, etc.



ANEXO LÉXICOCULTURAL

Cuaderno cultural

Cara de perro: esta locución significa 'persona de rostro hostil'.

Cabeza de pescado: corresponde a una expresión necia e inoportuna, o sin base alguna en la realidad. Por ejemplo: "Te llevai hablando puras cabezas de pescado".

Cabeza de pollo: referente a una persona olvidadiza o mente olvidadiza. Por ejemplo: "El abuelo se ha puesto muy cabeza de pollo"

Patatas de gallo: referente a arrugas que surgen con los años en el ángulo externo de cada ojo.

Orejas de burro: persona con orejas grandes. Asociado al tamaño de las orejas del animal.

Más rico que pan con chanco: el chanco es un sustantivo masculino que significa 'carne de cerdo' o 'embutido de carne'.

Hacer una vaca: esta expresión hace referencia a recoger dinero para "hacer un bote" o "recolecta" y pagar / comprar algo con lo recaudado.

Ser sapo: adjetivo despectivo que significa intruso, curioso, mirón e incluso espía.

Andar pato: expresión hace referencia cuando una persona no tiene dinero o está mal económicamente.



ANEXO LÉXICOCULTURAL

Cuaderno cultural

Bacán: (del genovés bocón, 'patrón, jefe'). Persona adinerada o de aspecto elegante. Cuando es adjetivo hace referencia a esta clase de gente: "Andaba con un traje bien bacán".

Cachai: (del inglés to catch 'coger' y fig. 'comprender'). Por ejemplo: "Es que tu no cachai las cosas que digo".

Al tiro: adverbio en uso que corresponde a "inmediatamente". Por ejemplo: "Algunos caballos salen muy habilosos y aprenden al tiro".

Mina: en Chile coloquialmente se llama a una joven o mujer con este término.

Qué penca: expresión para hacer referencia a una situación que produce decepción, enfado o tristeza.

La raja: esta expresión quiere decir "estupendamente o fantástico" para una situación.

UNIDAD DIDÁCTICA

MI PASAPORTE LITERARIO



CONTENIDOS TEÓRICO-PRÁCTICOS PRESENTES ESTA UNIDAD:

- Léxico referente al físico de un individuo.
- Creación de mapas mentales.
- Metáforas conceptuales sobre el amor.
- Expresiones idiomáticas relacionadas a personajes de la literatura española: Celestina de la Tragicomedia Calisto y Melibea escrita por Fernando de Rojas. Don Juan del Burlado de Sevilla escrita por Tirso de Molina. Macías, trovador gallego del siglo XIV.
- Expresiones referentes al físico o a la personalidad de un individuo.

MI PASAPORTE LITERARIO

1

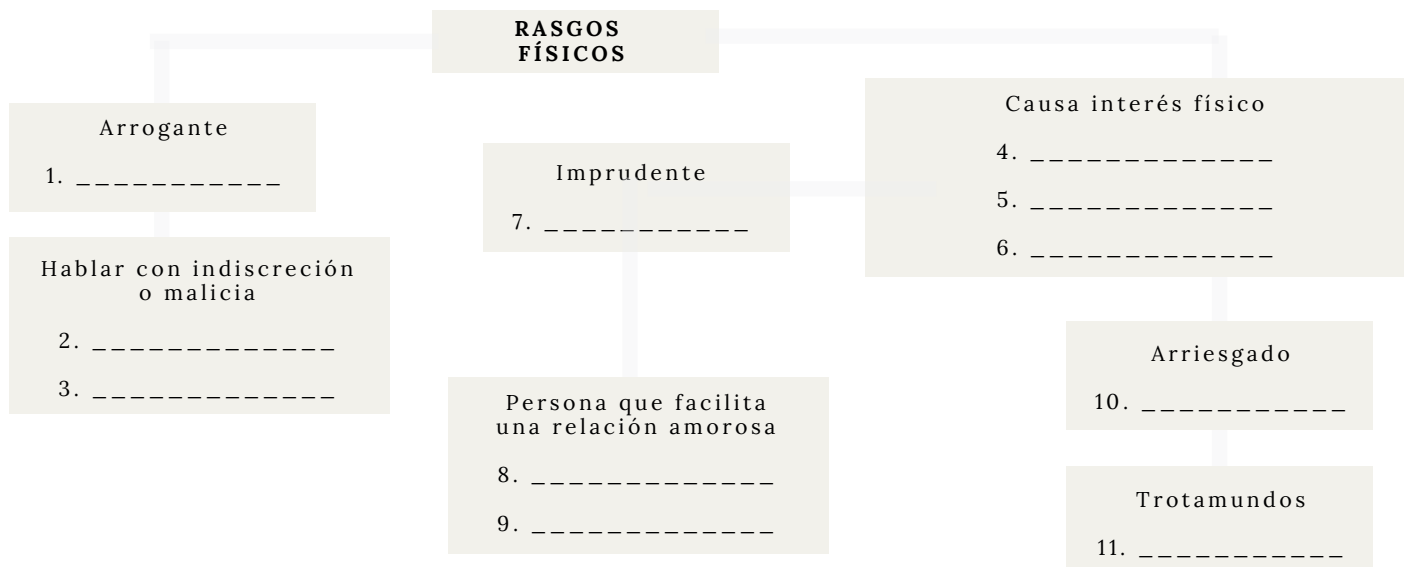
En la literatura española algunos personajes son famosos por sus **rasgos físicos** y existen expresiones que hacen referencia a ellos. **Marca** el significado que corresponde a cada adjetivo referente al físico en la siguiente tabla:

	Atractivo	Cotilla	Valiente	Ligón	Aventurero
1. Término coloquial.					
2. Su físico despierta interés y agrado en los demás.					
3. Voluntariamente toma parte en las justas.					
4. Persona amiga de chismes y cuentos.					
5. Capaz de acometer una acción a pesar del peligro el posible temor que suscita.					

¡Hora de hablar! Cuéntame si conoces a alguien con algún rasgo físico del ejercicio anterior ¿Cómo es esa persona?

2

¿Conoces los **mapas mentales**? Vamos a crear uno con adjetivos relativos al físico para conseguir las primeras pistas de nuestro pasaporte literario.



valentón, chismoso, cotilla, ligón, atractivo, irresistible, temerario, celestina, alcahueta, valiente, aventurero.

MI PASAPORTE LITERARIO

3

En ocasiones algunas palabras o expresiones se relacionan con **metáforas**. Siguiendo la idea del amor en la literatura aprenderás más pistas de nuestros personajes. Intenta **relacionar** cada expresión con una metáfora conceptual.

A

EL AMOR ES
UNA LOCURA

B

EL AMOR ES
MAGIA

C

EL AMOR ES
GUERRA

Estoy loco por él / ella

Me hechizó

La conquistó

Me embruja

Luchó por él / ella

Me trastorna

A continuación relaciona las siguientes **personalidades** (según sus rasgos físicos) con una de las **metáforas conceptuales del amor** de la actividad anterior.

Ligón

Aventurero

Celestina

Enamoradizo

Valiente

El amor es una locura

El amor es guerra

El amor es magia

Me embruja

Lucho por él/ella

La conquistó

Me trastorna

Estoy loca por él /ella

MI PASAPORTE LITERARIO

4

Ya estás preparado para conocer a las expresiones idiomáticas. Pero antes te presento los **pasaportes** de los personajes literarios. Sigue las instrucciones y descubre el código.

NOMBRE

EDAD

NACIONALIDAD

PISTA: LIGAR
CÓDIGO:

VISA
SEVILLA, 1630

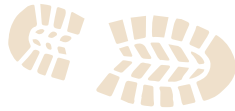
¿Por qué el sospechoso es conocido como el "Don Juan" de Sevilla?

Rasgos físicos

Relación con las mujeres

Antecedentes literarios

DECLARACIÓN VÍCTIMA N° 4
"No pude resistirme a sus encantos ¡Se lo juro! Es un Don Juan porque su talento oculto es ligar a la mujer que desee."



Después de conocer el **origen del nombre literario** "donjuán", escribe algunos **valores** relacionados a este mito de la literatura hispana. **Dibuja** la siguiente imagen con las palabras que definan para ti lo que es un "donjuán".



MI PASAPORTE LITERARIO

Sigue las instrucciones y descubre el segundo código.

	NOMBRE
	EDAD
	NACIONALIDAD

PISTA: EMPAREJAR
CÓDIGO:



¿Por qué la sospechosa es la celestina del pueblo?

Rasgos físicos

Finalidad de la sospechosa con las parejas



Antecedentes literarios



DECLARACIÓN VÍCTIMA N° 2

La mayoría de los novios se han conocido gracias a ella. Es una celestina interizando emparejar a la gente del pueblo. Sus consejos son esenciales



Después de conocer el origen del nombre literario "celestina", escribe algunos valores relacionados a este mito de la literatura hispana. **Dibuja** la siguiente imagen con las palabras que definan para ti lo que es una "celestina".



MI PASAPORTE LITERARIO

Sigue las instrucciones y descubre el tercer código.

NOMBRE

EDAD

NACIONALIDAD

PISTA: LOCURA
CÓDIGO:

VISA
GALICIA, 1300

¿Por qué el sospechoso siente el amor con una locura?

Rasgos físicos

¿Quién es Macías?

Relación con el personaje literario

DECLARACIÓN VÍCTIMA N° 6
Desde que se enamoró de Laura no habla de otra cosa.
Solamente quiere estar con ella.
Su amor la define como una pasión sin límites.



Después de conocer **el origen del nombre literario** "Macías", escribe algunos **valores** relacionados a este mito de la literatura hispana. **Dibuja** la siguiente imagen con las palabras que definan para ti lo que es un "Macías".



MI PASAPORTE LITERARIO



¡Has conseguido todos los códigos! Tienes todos los pasaportes pero falta el tuyo. En la literatura que conoces ¿Existe algún personaje o mito parecido como donjuán o celestina? **Busca y comenta** las diferencias entre culturas.

Recuerda

- Busca obras de la literatura en la cultura de tu país.
- Personajes y mitos de la literatura que conozcas.
- Estereotipos y valores relacionados con algunos nombres literarios,
- Identifica semejanzas y diferencias culturales en tópicos y comportamientos.

5

¡Has conseguido todos los códigos! Ahora que conoces algunas expresiones referentes a personajes de la literatura española vamos a **relacionarlas** con significados contrarios:

Ser un solterón

Persona que no expresa o siente las emociones y/o el amor.

Ser un pagafantas

Persona que se caracteriza por tener años y no casarse con una pareja.

Tener el corazón de piedra

Persona que no produce interés o atractivo en el otro. Solamente consigue amistad.

¿De dónde viene el origen de cada una de las expresiones? Descubre el contenido cultural que oculta cada concepto. Utiliza la siguiente tabla como guía.





En esta tabla tendrás que organizar los valores de cada una de las expresiones anteriores y finalmente colocarlas en su correspondiente casilla.

CONCEPTO	ORIGEN	ADJETIVO	VALOR
	COLOQUIAL	SOLEDAD	NEGATIVO
	RELIGIOSO	CONFIANZA	POSITIVO
	CINE	TONTO	NEGATIVO
	LITERARIO	ATRACTIVO	NEGATIVO
	LITERARIO	HEROICO	POSITIVO
	LITERARIO	ENREDADORA	NEGATIVO

Los siguientes **elementos interactivos** te ayudarán para confirmar tus respuestas.

DONJUÁN



MACÍAS



CELESTINA



SOLTERÓN



PIEDRA



PAGAFANTAS



MI PASAPORTE LITERARIO

6

Algunas expresiones guardan relación con la **cultura** y es importante conocer su origen para comprender el significado. A continuación **empareja** cada carta con el significado en forma de diálogo ¡Busca de nuevo el origen de la expresión!

SER UN SOLTERÓN



SER UN PAGAFANTAS



SER UN MACÍAS



TENER EL CORAZÓN DE PIERDA



SER UN DONJUAN



SER UNA CELESTINA



MI PASAPORTE LITERARIO

NO ENTIENDO A JUAN.
ACABA DE DEJARLE LA
NOVIA Y PARECE QUE NO
SUFRE O SIENTE. NO HE
VISTO QUE EXPRESE
DOLOR O EMOCIÓN.
¡TIENE EL CORAZÓN DE
PIEDRA!

DESDE EL DÍA QUE
CONOCÍ A LAURA MI
VIDA GIRA EN TORNO A
ELLA.
¡LA AMO CON LOCURA!

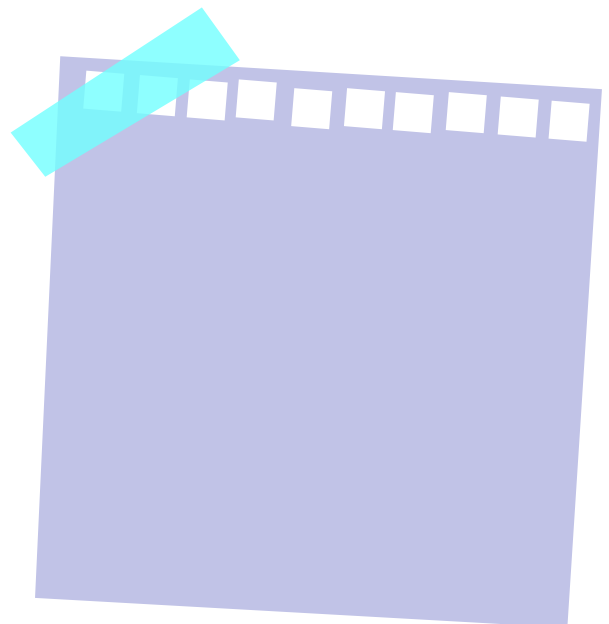
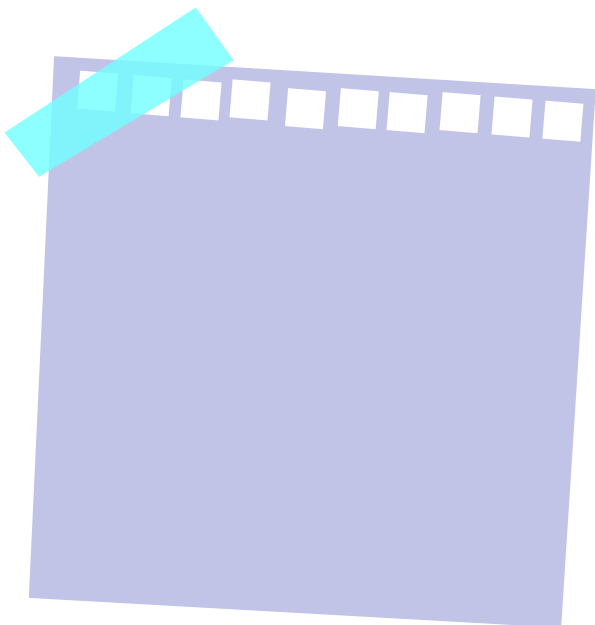
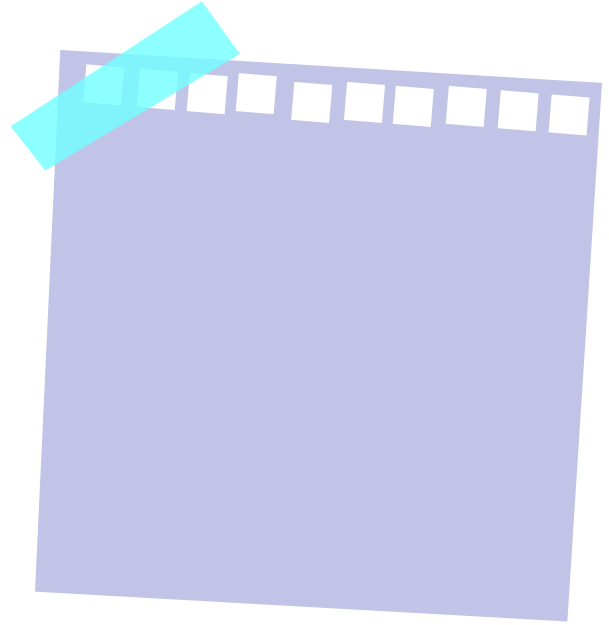
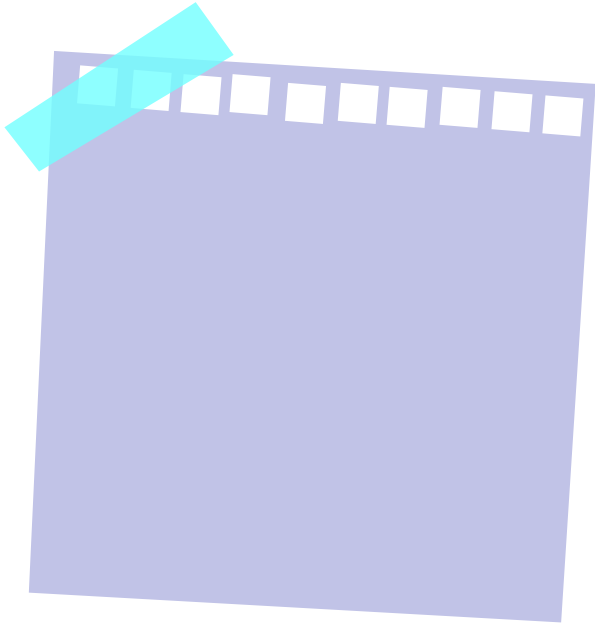
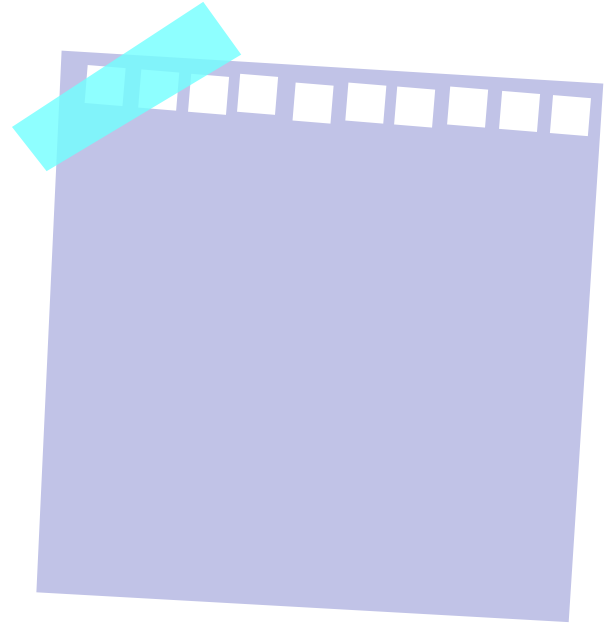
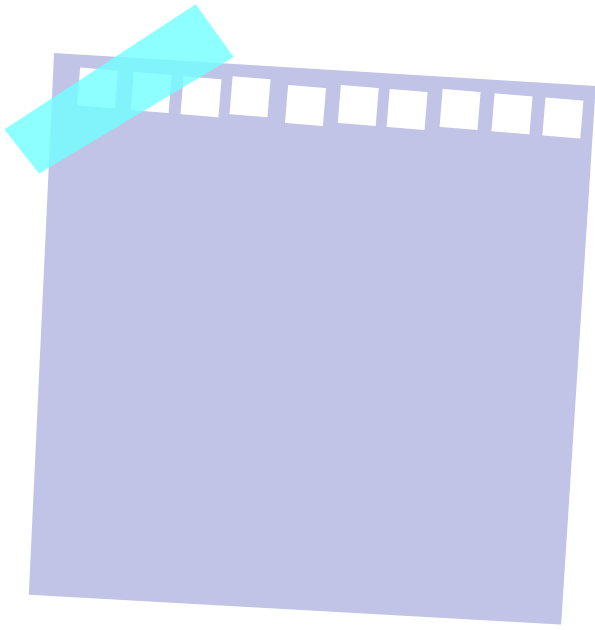
TODOS MIS AMIGOS
TIENEN PAREJA O
ESTÁN CASADOS.
PARECE QUE NUNCA
ENCONTRARÉ EL AMOR
DE MI VIDA Y SERÉ EL
SOLTERÓN DEL GRUPO.

NUNCA ENTENDERÉ
QUE LAURA INTENTE
MEDIAR EN MI
RELACIÓN CON LUIS.
PIENSA QUE ES UNA
CELESTINA Y NO ES
ASÍ.

TODAS LAS MUJERES
DEL PUEBLO ESTÁN
LOCAS POR ÉL. QUIERO
SABER CUAL ES EL
SECRETO PARA SER UN
DONJUÁN Y TENER
ÉXITO CON LAS
CHICAS.

EN EL GRUPO DE
AMIGOS CARLOS
PIENSA QUE ES EL
LISTO Y EL LIGÓN
PERO ES EL
PAGAFANTAS ¡TODOS
DICEN QUE ES EL
AMIGO DE LAS CHICAS!

¿Y EN LA ACTUALIDAD? DIBUJA COMO PIENSAS QUE SON ESTAS PERSONAS SEGÚN LOS RASGOS QUE DEFINEN LAS EXPRESIONES:





CUADERNO LÉXICO - CULTURAL

4. EJERCICIO.

SER UN DONJUÁN: Dicho de un hombre que seduce a mujeres. El origen de esta expresión proviene de la obra de El Burlador de Sevilla, de Tirso De Molina.

SER UNA CELESTINA: Referente a una alcahueta o mujer que concierta una relación amorosa. El origen de esta expresión se encuentra en la Tragicomedia de Calisto y Melibea, popularizada también como La Celestina, atribuida a Fernando de Rojas.

SER UN MACÍAS: Dicho de un hombre locamente enamorado de una mujer. Proviene de la expresión "más enamorado que un Macías" haciendo alusión al poeta gallego de fines del siglo XIV, así llamado, célebre por sus amores con una doncella del famoso Marques de Villena.


5. EJERCICIO.


SER UN SOLTERÓN:

Dicho de una persona: Entrada en años y que no se ha casado.

SER UN PAGAFANTAS: Dícese del hombre que busca una relación sexual con una chica que sólo lo ve como amigo. Surge de la comedia de Borja Cobeaga.

TENER EL CORAZÓN DE PIEDRA: Dicho de una persona que no expresa o siente emociones.





ENLACES RECURSOS

CELESTINA

[HTTP://WWW.RTVE.ES/ALACARTA/VIDEOS/GRANDES-OBRAS-UNIVERSALES/GRANDES-OBRAS-UNIVERSALES-CELESTINA/976540/](http://www.rtve.es/alacarta/videos/grandes-obras-universales/grandes-obras-universales-celestina/976540/)

DONJUÁN

[HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=ZLD2-BIKP0W](https://www.youtube.com/watch?v=ZLD2-BIKP0W)

MACÍAS

[HTTPS://WWW.ECURED.CU/MACIAS_EL_ENAMORADO](https://www.ecured.cu/macias_el_enamorado)

SOLTERÓN

[HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=EADVFT7Y_JC](https://www.youtube.com/watch?v=EADVFT7Y_JC)

PIEDRA

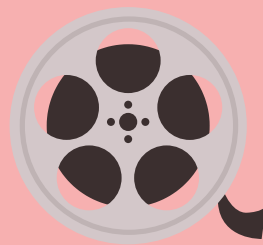
[HTTPS://I.PINIMG.COM/ORIGINALS/7D/74/6E/7D746ED5DCED85E2EC96C5B3B7A4A1C1.JPG](https://i.pinimg.com/originals/7d/74/6e/7d746ed5dc85e2ec96c5b3b7a4a1c1.jpg)

PAGAFANTAS

[HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=O0H8WS9Z7YA](https://www.youtube.com/watch?v=O0H8WS9Z7YA)



UNIDAD DIDÁCTICA ¡ D E P E L Í C U L A !



CONTENIDOS TEÓRICO-PRÁCTICOS PRESENTES EN ESTA UNIDAD:

- Funciones comunicativas de expresiones coloquiales con el cine que definen sentimientos positivos y/o negativos.
- Expresiones o frases relacionadas con el mundo del cine.
- Conocimiento cultural sobre el cine hispano.
- Lenguaje no verbal para transmitir información correspondiente al cine.
- Origen cultural de las expresiones o modismos de la unidad.

¡De película!

1

En esta unidad vas a aprender expresiones y modismos que mantienen una relación con el mundo del **cine**. A continuación hay diferentes expresiones que ha dicho María cuando ha visto una película ¿Qué quiere decir María con cada una de ellas?



EXPRESIONES

POSITIVO

NEGATIVO

2

Cuando vemos una película hacemos valoraciones positivas o negativas. ¿Qué otras expresiones conoces? **Escribe** una crítica de la última película que has visto.

No me gusta.



¡QUÉ RISA!



¡De película!

3

Clasifica las expresiones según los tipos de películas (miedo, aburrimiento y risa). Luego **responde** a las preguntas para descubrir su origen cultural.

¡AL CINE!

MIEDO

ABURRIMIENTO

FELICIDAD



CUADERNO CULTURAL

- ★ **Aburrido como una ostra** ¿Por qué las ostras son aburridas?
- ★ **¡Qué sosa!** ¿Por qué lo soso es aburrido?
- ★ **¡Bárbaro!** ¿Por qué
- ★ **¡Qué lata!** ¿Por qué una lata es aburrida?
- ★ **¡Qué rollo!** ¿Un rollo produce aburrimiento?

¡De película!

4

El cine traspasa la pantalla hasta el lenguaje coloquial del español. **Clasifica** las siguientes palabras con la expresión y el sinónimo correspondiente.

Ir a cámara lenta

Sátiro

Tener humor negro

Lento

Morirse de miedo

Cobarde

De película

Maravilloso

Ser un antihéroe

Inolvidable

Amor de película

Diferente

De cine

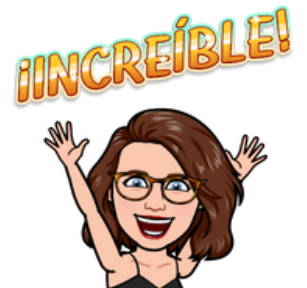
Negativo

Gustar el drama

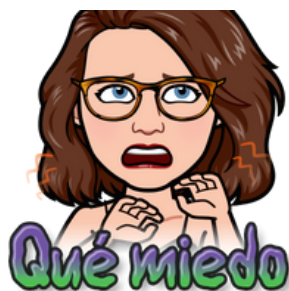
Idealista

¡A practicar! **Relaciona** las siguientes frases de María con las expresiones anteriores y **explica** el por qué.

Te quiero
incondicionalmente



viva
la VIDA



ES CON B
DE BURRO



¡De película!

5



En esta unidad hemos aprendido el significado de algunas expresiones relacionadas con el cine. Para conocer el **contexto** en el que normalmente se usan tendrás que **deducir** y **ordenar** cada palabra en la siguiente historia.

Desde hace una semana Marcos [redacted] que en la película **gore** que vio con sus amigos en el cine. Juan, el mayor del grupo comentaba entre risas:

- ¡Sois unos cobardes! Estáis todos [redacted] por una película. La próxima vez os invito a una de **animación** - dijo con un tono **chistoso**.

- Te crees muy valiente, pero he leído en Twitter que mucha gente [redacted] después de ver este tipo de películas ¡Conmigo no contéis más! - replicó Óscar.

- Óscar no seas **aguafiestas** ¡La noche ha sido [redacted]! No la olvidaremos jamás. -añadió Marta.

-Pfff... Chicos [redacted] para cualquier cosa. Solamente es una peli de miedo. Id a dormir y mañana nos vemos en casa de Marta. -dijo Clara y los demás se fueron.

Al día siguiente todos se reunieron en casa de Marta pero sus caras reflej [redacted] **s de miedo** ¡Algo terrorífico ocurrió anoche!

- Chicos ayer soñé que estaba en Nueva York con el hombre de mi vida donde todo era perfecto. ¡Parecía un [redacted]! - contaba Clara.

- ¡[redacted]! Esa historia es [redacted] ¿Podemos hablar del partido de fútbol de ayer? - dijo Juan.

-¡Cállate, Juan! Queremos escuchar a Clara porque nosotros también hemos tenido un sueño parecido. - contestaron los demás del grupo.

- ¿En serio? - asintieron todos y prosiguió Clara. - En el sueño todo [redacted] [redacted]: mi voz, mi cuerpo, la voz del hombre... Parecía atrapada en una película antigua donde ese hombre me miraba fijamente y hablaba con un [redacted] que no **me hacía gracia**. - dijo Clara pero le interrumpió Óscar.

- Y luego en el sueño me contó que salvaría el mundo en nombre del amor y la justicia como [redacted] **éroe**. Pero de repente su cara cambió y sacó un cuchillo de su mochila. - contó Óscar.

- ¡Era un asesino! -gritaron todos a la vez.

- ¡[redacted]! ¡[redacted]! Mis amigos están locos ¿Pensáis que me voy a creer esta historia? Es una pesadilla por la peli de ayer, **miedicas**. - dijo Juan.

- ¡[redacted]! Siempre eres el **guay** del grupo. [redacted] si ves al hombre del que hablamos, **listillo**. - contestó Clara.

- ¡Chicos, Chicos! Mirad en la ventana ¿No es ese el **tío** que decíais en el sueño?- gritó Juan.

- ¡Corred!- gritaron todos.

¿Cómo piensas que acaba la historia? Imagina y escribe el final de la historia de miedo de estos amigos.

¡De película!

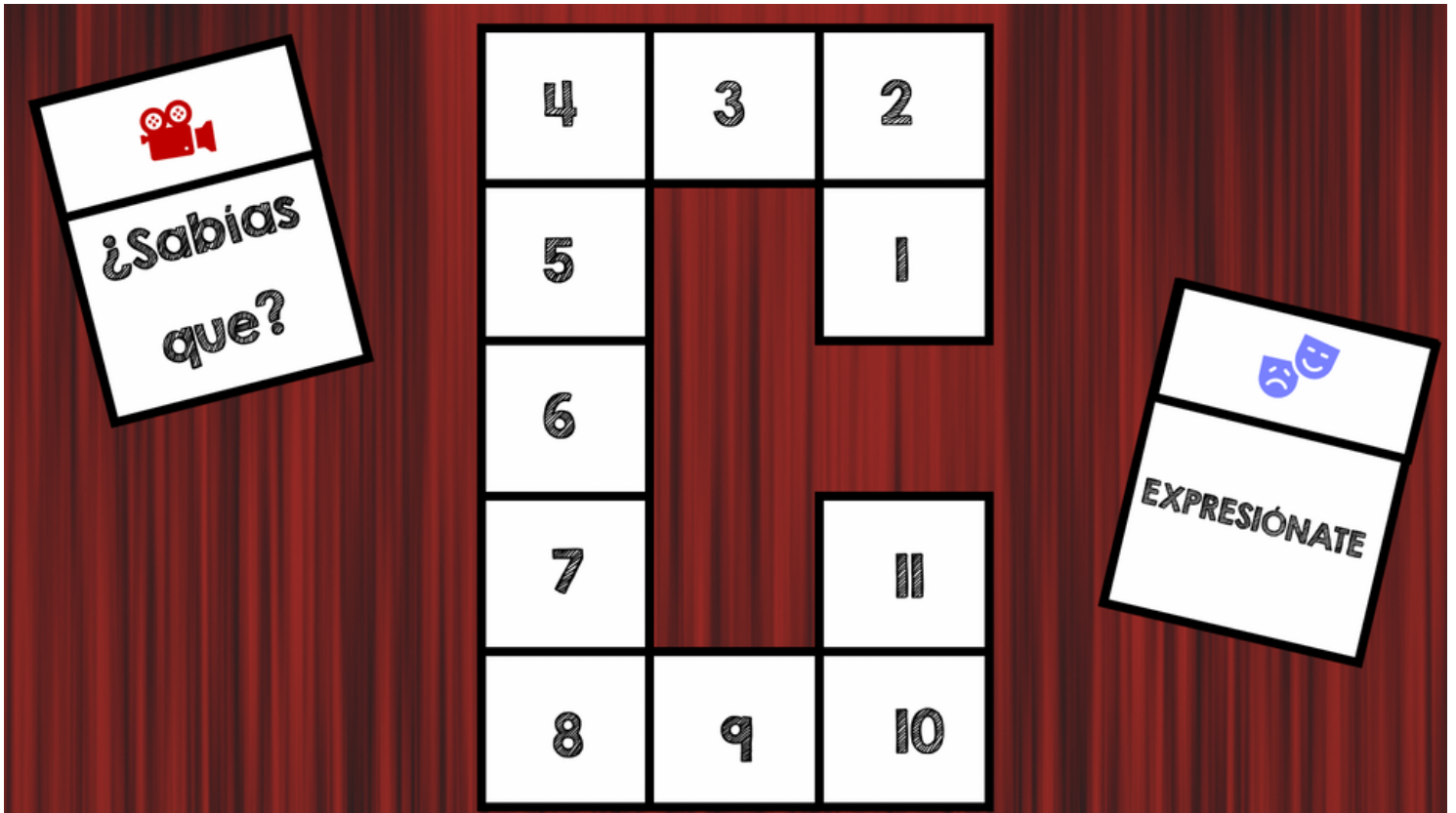


En la actividad anterior aparecen palabras en azul porque son términos coloquiales que se utilizan en situaciones cotidianas. Rellena la siguiente tabla para conocer el origen, el significado y el contexto de cada una de las palabras.

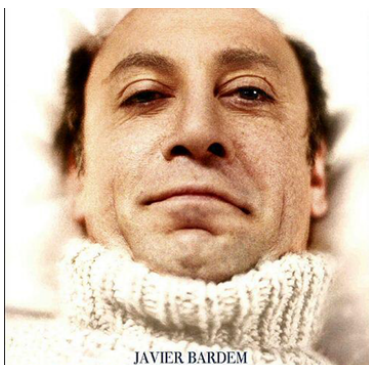
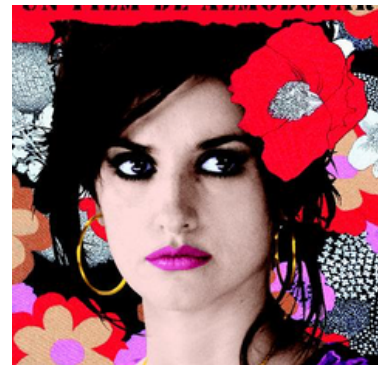
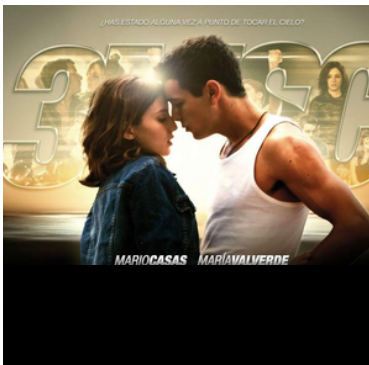
	<i>Coloquial</i>	<i>Positivo</i>	<i>Irónico</i>	<i>Despectivo</i>	<i>Divertido</i>	<i>Negativo</i>
Ser un aguafiestas						
Película gore						
Chistoso						
Película de animación						
Hacer gracia						
Ser un miedica						
Ser guay						
Listillo						
Tío						

¡De película!

6 Vamos a trabajar más en detalle las expresiones anteriores mediante el juego "C de cine". Hay dos barajas, un tablero y diez casillas hasta la meta ¡Tira el dado y juega!



En las barajas de cartas del juego "C de cine" aparecen películas españolas románticas, de terror o de comedia. Mira la **portada** de cada película y según los elementos que veas (expresiones faciales de los actores, vestuario, entorno...) **deduce** el título de la película y **explica** el por qué.



MATERIALES Y RECURSOS

BARAJA ¿SABÍAS QUÉ?

BARAJA EXPRESIÓNATE

Ese hombre parece que se mueve a cámara lenta ¡Es increíble!

Cuando una persona mueve su cuerpo lento y la sensación es la de una película a cámara lenta

Las bromas de Juan no tienen gracia. Tiene un humor negro que no entiendo

El humor negro cuestiona situaciones sociales con la sátira

¿Sabías que Sancho Panza de El Quijote es un antihéroe?

Personajes de ficción que no representan los valores del héroe tradicional

El amor de película es imposible porque no existen los cuentos de príncipes y princesas

Amor idealizado por las películas donde el final siempre es feliz

Ana y Luis mueren de miedo con las escenas de zombies ¡Sufren muchísimo!

Cuando una persona siente miedo o terror con una situación

**- ¿Cómo fue el fin de semana en Barcelona?
- ¡De película! Disfruté al máximo**

Cuando una persona recuerda que una situación era perfecta y bonita

Cuando era pequeño lo pasaba de cine con mi familia en los viajes a la playa

Acción pasada feliz que provoca recuerdos felices

Lola siempre estás triste ¡Te encanta el drama! Por favor cambia de actitud

Cuando una persona prefiere vivir situaciones con una actitud pesimista y poco realista

CUANDO DOS AMANTES SE DESPIDEN ¿QUÉ GESTOS HACEN? COMO EN "TRES METROS SOBRE EL CIELO"

EXPLOSIÓN DE SENTIMIENTOS DONDE APARECEN ABRAZOS, LÁGRIMAS, MIRADAS DE TRISTEZA

EN UN ORFANATO ENCANTADO DONDE VES A UN NIÑO ATERRADOR ¿CÓMO REACCIONAS?

LA EXPRESIÓN FACIAL ES DE MIEDO, TERROR, ASOMBRO. LOS OJOS ABIERTOS, LAS CEJAS HACIA ARRIBA Y LA BOCA ABIERTA

"MAR ADENTRO" ES UN DRAMA DONDE EL PROTAGONISTA SUPERA ADVERSIDADES ¿CÓMO ANIMAS A UN SER QUERIDO?

NORMALMENTE SE ABRAZA, SE APOYA EL BRAZO EN LA ESPALDA O SE COLOCA LA MANO SOBRE LA MANO DEL OTRO.

¿CÓMO EXPRESAS TENER PACIENCIA? COMO EN "SEÑOR, DAME PACIENCIA"

RESOPALAR CON CAIDA DE OJOS. RESPIRAR PROFUNDAMENTE Y OCASIONALMENTE LAS MANOS JUNTAS.

LA SAGA "TORRENTE" ES UNA COMEDIA ¿CÓMO EXPRESAS LA RISA?

CARCAJADAS, TAPARSE LA BOCA CON UNA O DOS MANOS, MAYOR O MENOR VOLUMEN EN LA RISA.

¿CÓMO SUELEN SER LAS MUJERES PROTAGONISTAS DE LAS PELÍCULAS DE PEDRO ALMODÓVAR?

MUJERES CON MUCHA PERSONALIDAD Y MUY RISA O LLORO EXTREMO, ETC.

EN "REC" HAY UNA PLAGA DE ZOMBIES ¿CÓMO AVISAS A TU VECINO?

LLAMO AL TELÉFONO O GOLPEO LA PUERTA. INDICO SILENCIO PARA QUE NO HABLE Y BUSCO UNA SOLUCIÓN JUNTOS.

CUANDO GANAS O PIERDES UN PARTIDO DE FÚTBOL COMO EN "CAMPEONES"

SALTAR DE ALEGRIA O DAR UNA PATADA AL SUELO. GRITAR O COLOCAR LAS MANOS EN LA CABEZA.


SOLUCIÓN EJERCICIO 5

Desde hace una semana Marcos **no pensaba en otra cosa** que en la película **gore** que vio con sus amigos en el cine. Juan, el mayor del grupo comentaba entre risas:

- ¡Sois unos cobardes! Estáis todos **temblando de miedo** por una película. La próxima vez os invito a una de **animación** - dijo con un tono chistoso,
- Te crees muy valiente, pero he leído en Twitter que mucha gente **ha muerto de miedo** después de ver este tipo de películas ¡Conmigo no contéis más! - replicó Óscar.
- Óscar no seas **aguafiestas** ¡La noche ha sido **de película!** No la olvidaremos jamás. -añadió Marta.
- Pfff... Chicos **os gusta el drama** para cualquier cosa. Solamente es una peli de miedo. Id a dormir y mañana nos vemos en casa de Marta. -dijo Clara y los demás se fueron.

Al día siguiente todos se reunieron en casa de Marta pero sus caras reflejaban estar **muertos de miedo** ¡Algo terrorífico ocurrió anoche!

- Chicos ayer soñé que estaba en Nueva York con el hombre de mi vida donde todo era perfecto. ¡Parecía un **amor de película!** - contaba Clara.
- ¡**Qué rollo!** Esa historia es **aburrida como una ostra** ¿Podemos hablar del partido de fútbol de ayer? - dijo Juan.
- ¡Cállate, Juan! Queremos escuchar a Clara porque nosotros también hemos tenido un sueño parecido. - contestaron los demás del grupo.
- ¿En serio? - asintieron todos y prosiguió Clara. - En el sueño todo **iba a cámara lenta**: mi voz, mi cuerpo, la voz del hombre... Parecía atrapada en una película antigua donde ese hombre me miraba fijamente y hablaba con un **humor negro** que no me hacía gracia. - dijo Clara pero le interrumpió Óscar.
- Y luego en el sueño me contó que salvaría el mundo en nombre del amor y la justicia como un **antihéroe**. Pero de repente su cara cambió y sacó un cuchillo de su mochila. - contó Óscar.
- ¡Era un asesino! -gritaron todos a la vez.
- ¡**De cine!** ¡**Bárbaro!** Mis amigos están locos ¿Pensáis que me voy a creer esta historia? Es una pesadilla por la peli de ayer, **miedicas**. - dijo Juan.
- ¡**Qué lata!** Siempre eres el **guay** del grupo. **Te mueres del miedo** si ves al hombre del que hablamos, **listillo**. - contestó Clara.
- ¡Chicos, Chicos! Mirad en la ventana ¿No es ese el tío que decíais en el sueño?- gritó Juan.
- ¡Corred!- gritaron todos.



ANEXO LÉXICOCULTURAL

Cuaderno cultural

Más aburrido que una ostra: la denominación de un molusco, sirve como término de comparación para describir un grado de aburrimiento.

Qué lata: En Málaga (España), donde al parecer en la cárcel se solía vender a los presidiarios un licor hecho a base de sobras de varios vinos y que éstos compraban por latas, lo que les proporcionaba una incontestable borrachera que se traducían en alboroto y jaleo; resultando tremendamente molesto para el resto de presidiarios y personal de vigilancia.

El sustantivo lata (hojalata) designa, aunque en un tono más coloquial, lo mismo que aburrimiento.

¡Qué rollo!: el sustantivo rollo designa un cilindro (rollo de película, rollo de cuerda). En un sentido figurado describe la pesadez o el aburrimiento que algo provoca. Puede presentarse aislado, como exclamación, o en estructura de frase y con complementos (es un rollo macabeo/tibetano).

¡Bárbaro!: el adjetivo bárbaro, como otros (tremendo, brutal, bestial), a pesar de su contenido básico, se usa como una exclamación que traduce asombro ante algo. El uso de tales formas suele ser pasajero y responde a modas y a influencia diversas.

Morir de miedo / Estar muerto de miedo: la muerte se asocia al miedo por metonimia, probablemente por el miedo a la muerte o a morir realmente de miedo.



ANEXO LÉXICOCULTURAL

4. Ejercicio

Tener humor negro: aquel capaz de ver algo gracioso en una situación que no lo es por sí misma, bien por ser trágica, dolorosa o compleja.

Temblar de miedo: coloquialmente una persona sin gracia. Hace referencia cuando la comida no tiene sal es aburrida o insípida.

Ser soso: coloquialmente una persona sin gracia. Hace referencia cuando la comida no tiene sal es aburrida o insípida.

5. Ejercicio

Ser un aguafiestas: aquella persona que turba cualquier diversión o regocijo.

Ser un miedica: (despectivo de miedoso) aquella persona que tiene miedo de cualquier cosa.

Ser guay: aquel persona que se cree estupenda o muy buena en algo. (uso coloquial)

