

Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera
CIESE-Comillas -- UC
Año académico 2021-2022

**LA DIMENSIÓN PERSONAL DEL
APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LOS ENTORNOS
PERSONALES DE APRENDIZAJE (PLE)
UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL
AULA DE ELE**

Trabajo realizado por: Inés López Vega

Dirigido por: Dra. Lola Torres Ríos

ÍNDICE

RESUMEN	3
ABSTRACT	3
INTRODUCCIÓN	4
1. MARCO TEÓRICO	6
1.1. Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE)	6
1.1.1. Definición y elementos del PLE	7
1.1.2. Los PLE en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras (LE)	10
1.2.3. Ejemplos del uso de PLE en la enseñanza de LE	18
1.2. Aprendizaje autorregulado	20
1.2.1. Definición del concepto aprendizaje autorregulado	20
1.2.2. Papel del aprendizaje autorregulado en el aprendizaje de LE	22
1.2.3. Aprendizaje autorregulado a través de los PLE	28
1.3. La dimensión personal del aprendizaje de ELE	36
1.3.1. Factores afectivos implicados en el proceso de adquisición de LE	36
1.3.1.1. La motivación en el aprendizaje de LE	39
1.3.1.2. La motivación a través del aprendizaje autorregulado o los PLE	40
2. DISEÑO Y DESARROLLO DEL BLOQUE PRÁCTICO	43
2.1. Planteamiento inicial	43
2.2. Metodología	44
2.3. Descripción del cuestionario	45
3. PROPUESTA DIDÁCTICA: Un acercamiento a los PLE para facilitar el aprendizaje de español en el día a día.	46
3.1. Descripción del grupo meta y del contexto	46
3.2. Justificación y pertinencia de la intervención para el grupo meta	49
3.3. Objetivos de la propuesta	52
3.4. Enfoque didáctico, destrezas y contenidos lingüísticos	54
3.5. Desarrollo de la intervención didáctica	55
3.6. Intervención	56
3.7. Procedimientos didácticos	56
4. CONCLUSIONES	57
BIBLIOGRAFÍA	59
ANEXOS	69
ANEXO I. Imagen 1	69
ANEXO II. Gráfico 1	70
ANEXO III. Gráfico 2	71

ANEXO IV. GUÍA DIDÁCTICA SESIÓN 1	72
ANEXO V. Cuestionario de Análisis de Necesidades Sesión 1	74
ANEXO VI. GUÍA DIDÁCTICA SESIÓN 2	81
ANEXO VII . Fichas del alumno Sesión 2	91
ANEXO VIII. Presentación de diapositivas Sesión 2	94
ANEXO IX. GUÍA DIDÁCTICA SESIÓN 3	97
ANEXO X. Fichas del alumno Sesión 3	109
ANEXO XI. Presentación de diapositivas Sesión 3	114
ANEXO XII. GUÍA DIDÁCTICA SESIÓN 4	116
ANEXO XIII. Fichas del alumno Sesión 4	122
ANEXO XIV. GUÍA DIDÁCTICA SESIÓN 5	132
ANEXO XV. Ficha de autoevaluación fin de curso Sesión 5	134

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Máster ofrece un modelo de intervención didáctica cuya intención es influir positivamente en la dimensión personal del alumno de español como lengua extranjera, dotándolo con la capacidad de autorregular su proceso a través de los Entornos Personales de Aprendizaje. Se presentan las TIC como herramientas que, usadas conscientemente, fomentan la autonomía y la motivación de los estudiantes. El proyecto se enmarca en un paradigma en el que se busca la formación integral del alumno de idiomas en sus diferentes dimensiones. La propuesta se apoya en un marco teórico que estudia los PLE, su relación con la autorregulación por parte de los aprendientes y las consecuentes actitudes que estos muestran hacia el aprendizaje. Mediante un proceso de reflexión que enlaza los constructos de interés presentados en el marco, se crea un modelo de intervención para llevar al aula. La propuesta prioriza en todo momento las necesidades que tengan los alumnos intentando atenderlas a través de un uso consecuente y eficaz de los PLE.

PALABRAS CLAVE: Entornos Personales de Aprendizaje, aprendizaje autorregulado, motivación, lengua extranjera

ABSTRACT

This research offers a didactic proposal intended to have a positive impact on the personal dimension of students of Spanish as a foreign language. This is done by promoting their self-regulatory capabilities through the creation and use of their Personal Learning Environment. We present the ICT as tools that, used consciously, promote autonomy and motivation. The study aims to provide a pedagogical perspective in which the student is understood as a whole and is taught accordingly. That implies taking into account the different dimensions in which he interacts. The proposal is based on a theoretical framework that investigates PLE, their relationship with self-regulation and the attitudes towards learning they cause. We reflect upon this relationship and we create a design to bring the concepts to the Spanish course. The teaching plan aims to attend to the necessities of our students through the conscious and efficient use of a PLE.

KEY WORDS: Personal Learning Environments, self-regulated learning, motivation, foreign language

INTRODUCCIÓN

Un docente, especialmente uno de LE, debe estar en constante revisión y búsqueda de mejora. Las prioridades, como el mundo, cambian y evolucionan y los enfoques pedagógicos lo hacen con ellas. Así, cuando pensamos en enfrentarnos a una clase, no contemplamos enseñar a los estudiantes sin tener en cuenta sus necesidades y preferencias. No nos referimos solo a las comunicativas o lingüísticas, sino también a las afectivas y personales.

La enseñanza integral ya no es una opción, ahora es una obligación. Los profesores somos responsables de formar a alumnos competentes y capaces de desenvolverse en la lengua en cualquier situación. Pero, también, de ayudarles a gestionar sus emociones, a crecer como individuos garantizando que puedan ser aprendientes independientes que conocen y hacen uso de todas las oportunidades de aprender que tienen a su alcance.

Para desarrollar una propuesta que tenga en cuenta lo anterior, este TFM, considera el uso de la tecnología educativa, la atención a las competencias transversales y al componente afectivo y personal de la enseñanza-aprendizaje como tres pilares fundamentales que debería considerar cualquier modelo didáctico.

Ante la necesidad de crear propuestas de enseñanza integral, este TFM sugiere el uso de los PLE como una opción que atiende a los tres aspectos. Primeramente, porque implican la utilización de herramientas de la Web 2.0. (Brick, 2011). Además, porque ayudan a desarrollar habilidades de suma importancia como el aprendizaje para toda la vida (Dabbagh y Castañeda, 2020), la autonomía (Bosh, 2009) o el control sobre el proceso (Chaves, 2014). Finalmente, porque permiten la consideración de aspectos personales como son las motivaciones e intereses propios (Martínez, 2014).

El uso de los PLE como herramienta didáctica no es eficaz solamente para el aprendizaje de la lengua, sino que también resulta ser una buena opción para el alumno, que se ve empoderado y se sitúa en el centro de todo el proceso. No encontramos en la literatura un gran número de investigaciones que relacionen el impacto que tienen las TIC en factores específicos del aprendizaje. Tampoco es habitual la consideración de las tecnologías como algo más que una herramienta, como un enfoque o una manera de aprender.

A este respecto, nuestro estudio intenta establecer una relación entre el uso de recursos tecnológicos dentro de un PLE y la capacidad de los alumnos de autorregularse. El trabajo da

un paso más allá y trata de averiguar el impacto que tiene sobre la afectividad de los alumnos el uso del PLE y las consecuentes competencias que favorece.

Respondiendo a motivaciones personales, el TFM aspira a diseñar una metodología de enseñanza y aprendizaje que sea accesible para todo tipo de alumnos. Una propuesta que les haga libres, conscientes y responsables de su proceso. Para lograr estos objetivos se plantean una serie de actividades que les motiven, les hagan reflexionar y les impacten a largo plazo. En definitiva, un modelo que facilite la adquisición de la LE que, a la vez, que repercuta en ellos como personas y como alumnos.

Por todo esto, el objetivo general de la investigación es el siguiente:

- Diseñar una intervención didáctica basada en el uso de los PLE como enfoque pedagógico, que incremente la capacidad de autorregulación de los estudiantes e impacte de manera favorable en la dimensión afectiva.

Del mismo modo, concretamos los objetivos específicos que nos guiarán en el logro de los objetivos generales:

- Establecer un marco teórico a partir de una revisión bibliográfica de los PLE, el aprendizaje autorregulado y los factores personales del aprendizaje en un contexto de instrucción de lenguas extranjeras con el fin de, posteriormente, establecer cómo interaccionan entre ellos e impactan al estudiante de LE.
- Realizar un análisis de necesidades específicas en nuestros alumnos que determine la necesidad e intenciones concretas de la propuesta.
- Hacer que los alumnos entiendan el PLE como una herramienta a su alcance que potencia su aprendizaje dentro y fuera del aula.
- Lograr que los estudiantes sean capaces de mejorar su gestión de los factores afectivos que influyen en el proceso de aprendizaje.
- Fomentar el uso de recursos digitales por parte de los alumnos para la obtención de sus propias metas.
- Promover la autorregulación en los alumnos.

Después de esta introducción, comienza el marco teórico del trabajo. En él, se hace una revisión de las principales investigaciones existentes sobre los tres constructos del TFM: los Entornos Personales de Aprendizaje, el aprendizaje autorregulado y la dimensión personal del aprendizaje. Se crean conexiones entre los conceptos, se reflejan reflexiones y se conectan específicamente con el aprendizaje de lenguas extranjeras. A continuación, se describe la

metodología empleada en el proyecto haciendo una breve mención a la motivación inicial. En la aplicación práctica del trabajo se describe con detalle el contexto en el que se desarrolla la propuesta didáctica aportando justificación metodológica y pertinencia para el grupo meta. Además, se especifican los procedimientos y actividades sugeridas. El trabajo finaliza con una conclusión que recoge lo aprendido y deja abierta una puerta a futuras investigaciones.

1. MARCO TEÓRICO

El primer capítulo de este Trabajo de Fin de Máster (TFM) consiste en un acercamiento a la bibliografía existente sobre los tres principales aspectos que ocupan el estudio. Comienza introduciendo el concepto de Entornos Personales de Aprendizaje (PLE), presentando sus principales características y el lugar que ocupan dentro del proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras (LE). A continuación, se adentra en el aprendizaje autorregulado como marco teórico para el desarrollo de los PLE en el ámbito educativo a la vez que establece la implicación de este concepto en los factores afectivos del aprendizaje. Por último, se hace un recorrido por la dimensión personal del aprendizaje atendiendo a las características que influyen en el proceso de adquisición de una lengua extranjera y que pueden gestionarse a través de los PLE y el aprendizaje autorregulado.

1.1. Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE)

Desde la década de 1970, cuando el concepto *lifelong learning* comienza a sentar las bases de las nuevas perspectivas educativas (Aspin y Chapman, 2010), se ha reconocido que la mayoría del aprendizaje ocurre fuera de las instituciones tradicionales de enseñanza e incesantemente durante todas las etapas de la vida (Attwell, 2007). El aprendizaje continuo y a demanda se ha convertido en una característica de las sociedades modernas (McLoughlin y Lee, 2007, citado en Dabbagh y Kitsantas, 2012) en las que las nuevas tecnologías permiten no solo el acceso a la información sino también, el intercambio de la misma con otras personas (Adell y Castañeda, 2010). Mediante este *networking* o creación de redes con otras personas, no sólo satisfacemos necesidades académicas o laborales, también lideramos nuestra experiencia de aprendizaje para expandir activamente nuestros conocimientos en ámbitos de elección propia. De esta manera, la tecnología ya no es solo un instrumento de apoyo a nuestras experiencias y procesos, sino que se ha convertido en un acompañante con un papel activo que impacta directamente en la forma en la que nos comportamos en el

ámbito sociocultural. Así, es de vital importancia atender a su función en los procesos de aprendizaje (Dabbagh y Castañeda, 2020).

1.1.1. Definición y elementos del PLE

Los Entornos Personales de Aprendizaje (de ahora en adelante PLE por sus siglas en inglés *Personal Learning Environments*) nacen en un contexto en el que se reconoce que el paradigma educativo está cambiando: las tecnologías ganan relevancia a la vez que las prioridades evolucionan. La educación tiene como centro al alumno, líder de su propia experiencia de aprendizaje, y se atiende al proceso en mayor medida que al resultado. Se contempla cada vez más la idea de que se aprende en cualquier momento, en cualquier lugar, mediante distintas fuentes de información y a lo largo de toda la vida (Attwell, 2007).

Por un lado, los PLE se han considerado un concepto puramente tecnológico, como un sistema individual de *e-learning* (aprendizaje-enseñanza que se da a través de Internet) que permite al estudiante manejar distintas herramientas para gestionar los recursos *online* (Van Harmelen, 2006). Es decir, como un sitio web personalizado en el que agrupar el conocimiento y la información (Taraghi, Ebner, Till y Mühlburger, 2009). En el Anexo I se agrega un ejemplo de PLE para el aprendizaje de idiomas que responde a esta definición.

Por otro lado, se han entendido los PLE desde una dimensión menos tecnológica y más pedagógica, filosófica y ética (Attwell, 2007, citado en Dabbagh y Castañeda, 2020), como la forma en la que las personas aprenden haciendo uso de la tecnología. En este sentido, Adell y Castañeda (2010: 7) definen un PLE como “el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender”. Es esta forma de concebir un PLE es la que se toma como referencia en este trabajo.

Así, percibimos un PLE como un concepto amplio que incluye cualquier manera de aprender a través de las TIC (Tecnología de la Información y la Comunicación). Un PLE abarca desde los mecanismos de acceso a información, a las herramientas que se emplean para compartirla, manejarla y reconstruirla hasta las redes de personas que se crean en Internet (Adell y Castañeda, 2010). De ahora en adelante, nos referiremos a los PLE como el hábitat o el ecosistema virtual (Castañeda y Adell, 2013) al que acuden las personas para aprender, tanto de manera consciente como accidentalmente.

Pese a su carácter digital por definición, reconocemos que los PLE abarcan mucho más que las tecnologías e incluyen también “los espacios y estrategias del mundo presencial que la persona utiliza para aprender” (Adell y Castañeda, 2010: 7). Así, los PLE podrían caracterizarse como una realidad tecnosocial (Dabbagh y Castañeda, 2020) en la que se entiende el aprendizaje desde una perspectiva amplia y actual.

Otras definiciones de la visión pedagógica del PLE lo proponen como una práctica de aprendizaje flexible creada por uno mismo que permite establecer metas propias, tomar control de los espacios de aprendizaje e interactuar con otros aprendientes en en transcurso (El Helou y Gillet, 2011). También, como el “ambiente de aprendizaje virtual que crea un usuario de acuerdo con sus intereses académicos y personales, a partir de los cuales se apropia de recursos, herramientas, contactos y comunidades (...) con la intención de alcanzar un objetivo” (Meza, Morales y Flores, 2016: 89).

Por consiguiente, se puede concluir que cada persona tiene un PLE propio en el que los recursos a los que accede para aprender responden a sus necesidades, preferencias, intereses y motivaciones a la vez que se amoldan a su manera de instruirse. El PLE evoluciona con el individuo y está en constante cambio. Esta dimensión del PLE, que incide en la persona como creador, eje y principal beneficiaria de su PLE, avanza la perspectiva que se tiene del alumno en este trabajo, de la que se hablará en profundidad en el siguiente apartado.

En relación con esta definición tecnológica y pedagógica, agrupamos, a continuación, las características principales de los PLE que recoge Panagiotidis (2012):

- Impulsan el aprendizaje informal (el que ocurre más allá del aula) y a lo largo de toda la vida (o *longlife learning*). Responden a las necesidades de sus creadores.
- Son personalizables. Proporcionan al usuario una variedad de herramientas, recursos y servicios digitales de la Web 2.0. Los usuarios pueden crear conexiones con recursos de su interés para llegar al conocimiento.
- Reúnen todas las herramientas que los usuarios pueden necesitar en un solo lugar y facilitan su manejo. Crean interconexiones con otros espacios de aprendizaje.
- Los PLE son abiertos y están controlados por los individuos. Funcionan de manera independiente de las instituciones educativas. Son los usuarios los que crean, descubren y expanden las capacidades de su entorno de aprendizaje.

Entendiendo los PLE como el conjunto de todos los recursos *online* que desembocan en aprendizaje, es importante tener una perspectiva de todas las dimensiones que puede abarcar

el PLE. En este sentido, Attwell (2007) formula una lista de las competencias que tiene un PLE dentro del proceso de aprendizaje:

De acuerdo con las necesidades para que se desarrolle el conocimiento, se sugiere la siguiente lista de las posibles funciones de un PLE: acceso y búsqueda de la información; (...) reorganización y conversión de conocimiento (...); análisis de la información para expandir conocimiento; reflexionar, cuestionar, (...) buscar aclaraciones y defender opiniones; presentar ideas (...) de diferentes maneras y con distintos propósitos; compartir (...); crear una red de contactos y un entorno de aprendizaje colaborativo (p.10).

Adell y Castañeda (2013) extraen tres funciones cognitivas básicas (López, 2015) de las ideas que propone Attwell (2008) y, con ellas, establecen los componentes de un PLE. Estos autores sostienen que los PLE se emplean para leer, escribir y reflexionar y, finalmente, compartir. Para cada uno de estos procesos existen unas herramientas, unos mecanismos y unas actividades. Así, para Adell y Castañeda (2013) las partes que conforman un PLE son las siguientes:

- Para leer/llegar a la información: fuentes de conocimiento. Sitios y mecanismos de 'lectura' en el sentido multimedia de la palabra.
 - Herramientas (que nos proporcionan la información): canales de vídeo, newsletters, blogs, etc.
 - Mecanismos/actitudes (que nos permiten acceder a la información): disposición, iniciativa, curiosidad, etc.
 - Actividades (mediante las que procesamos la información): acudir a ponencias, visionado de materiales audiovisuales, lectura de titulares, etc.
- Para escribir (hacer)/reflexionar: manipulamos, reconstruimos la información.
 - Herramientas (para re-elaborar o difundir la información): canales de vídeo, páginas web, muro en redes sociales, etc.
 - Mecanismos (procesos que promueven y fomentan esta reconstrucción): priorización, simplificación, estructuración, etc.
 - Actividades (mediante las cuales re-elaboramos): publicación de un vídeo, redacción de una sinopsis, mapa conceptual, etc.

- Para compartir/conectar/interaccionar: Redes Personales de Aprendizaje¹. Comunidad que también actúa como manantial de conocimiento.
 - Herramientas (para relacionarnos): redes sociales.
 - Mecanismos (procesos mentales que aparecen en el intercambio): capacidad de exposición, de consenso, de decisión o de diálogo, etc.
 - Actividades (lugares en los que se puede dar el intercambio de información): foros, congresos, conferencias, etc (p. 16-18).

Finalmente, podemos concluir que los PLE son el conjunto de prácticas que usamos para aprender, especialmente, a través de la tecnología. Son el resultado de un “proceso de apropiación y transformación” (Rosa y Lothringer, 2016: 3) en el que los alumnos seleccionan y varían, de forma autónoma y reflexiva, los recursos a los que acceden dependiendo de sus necesidades, sus preferencias y su contexto.

1.1.2. Los PLE en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras (LE)

En el apartado anterior, se evidencia el papel que puede desempeñar un PLE en el proceso de aprendizaje de cualquier estudiante, pero también se muestra su importancia a nivel personal. La creación y manejo de un PLE no solo implica la posibilidad de alcanzar conocimiento o información. También denota diferentes conductas por parte de su usuario como, por ejemplo, la búsqueda constante de recursos, soluciones y alternativas, capacidad de adaptación e iniciativa. Esto destaca en el alumno sus ganas de expandir sus posibilidades de aprender y su deseo de crear una red amplia y diversa en la que embarcarse cada vez que lo requiera, incluso lejos del aula.

Así, entendemos que los PLE acompañan al individuo a lo largo de su aprendizaje y de su vida afianzando una serie de competencias y habilidades de suma importancia, siendo la principal la autorregulación, concepto que abordaremos en profundidad en el siguiente apartado. Esta capacidad de los PLE de afectar transversalmente diferentes aptitudes de los aprendientes, resulta esencial a la hora de entender su papel durante el aprendizaje de una LE, pero también deja ver su potencial impacto en el desarrollo individual de los estudiantes.

¹ O PLN de sus siglas en inglés *Personal Learning Network*

En este sentido, para el objeto de estudio que nos ocupa, conviene reflexionar brevemente sobre cómo aprendemos lenguas extranjeras. Aunque el aprendizaje de idiomas dirigido por un profesor en escuelas, es decir, el aprendizaje formal, sea la manera de aprender predominante, existen otros tipos de aprendizaje fundamentales para entender el proceso al completo. Es de vital importancia tener en cuenta el aprendizaje que tiene lugar fuera de las instituciones. Para ello, presentamos el concepto de aprendizaje informal, que hace referencia al “conocimiento, los valores, las actitudes y las habilidades que van adquiriendo las personas a lo largo de su vida” (Conner, 2013). Este aprendizaje ocurre en las situaciones del día a día a través de cualquier estímulo, experiencia, fuente de información o relación social mediante preguntas, observación o interacción. Esto incluye, por ejemplo, lo que aprendemos al conversar con vecinos y familiares, al consultar medios de comunicación o redes sociales, en el trabajo (Attwell, 2007, citado en Cabero, 2013: 142), en el supermercado o la biblioteca (Conner, 2013).

Para entender el razonamiento que sigue este trabajo, es necesario admitir que los alumnos siguen ganando conocimiento y habilidades cuando salen de clase, por su cuenta y a través de sus propios medios. En este sentido, retomando la reflexión sobre cómo aprendemos lenguas extranjeras, resulta fácil distinguir recursos y situaciones cotidianas a través de las que los alumnos de LE continúan aprendiendo fuera del aula. Para ilustrar con algunos ejemplos, se ha hecho una distinción de tres contextos en los que se da el aprendizaje de una lengua extranjera (Manga, 2006) y en los tres reconocemos la influencia del aprendizaje fuera del aula:

- El primer contexto es el puramente formal en el que los estudiantes aprenden una LE en escuelas o academias de su país de origen (Manga, 2006). Se puede pensar que, tanto dentro como fuera de sus instituciones de enseñanza, los alumnos, guiados por inquietudes y necesidades personales o académicas, van más allá de lo que se les imparte. Durante su tiempo libre, podrán compartir con sus compañeros y docentes reflexiones sobre la clase (López, 2010, citado en Cruz, 2011), acudirán a la biblioteca a consultar libros o diccionarios en su lengua meta, leerán noticias o verán películas que les acerquen a la cultura y al idioma.
- El segundo, es un contexto llamado natural o de inmersión. En él, los alumnos residen en un país en el que se habla su LE y la adquieren al estar en contacto continuo con la comunidad (Juan, 2008). En este caso, los aprendientes tienen la oportunidad de aprender su lengua meta a través de interacciones reales con hablantes nativos y de la

observación. La mayoría del *input* que reciben en su día, tanto de forma oral como escrita, está en su LE. Hablamos, por ejemplo, de la emisora de radio local o de las señales informativas de la calle. Pero también, de las conversaciones con personal en las tiendas o con conocidos. Por otro lado, pueden usar herramientas para expandir sus conocimientos en el idioma o para satisfacer necesidades comunicativas más inmediatas. Con esto, nos referimos a sitios web o libros especializados en gramática y a traductores *online*, entre otros.

- El tercero, es un contexto mixto en el que los aprendientes se encuentran en una situación de adquisición natural pero, a la vez, reciben clases para mejorar sus capacidades lingüísticas (Cenoz y Perales, 2000). Aquí, podemos encontrar los ejemplos de los dos contextos anteriores a los que se pueden sumar otros como la escucha de música o la búsqueda de información en Internet en la lengua meta sobre cualquier tema de su agrado.

Para los tres contextos, observamos que hay casos de aprendizaje informal tanto intencional, en el que los estudiantes activan conscientemente medios para aprender, como incidental, en el que los individuos aprenden inconscientemente mientras realizan cualquier otra actividad.

Gran parte de ese aprendizaje es resultado del contacto directo con personas y materiales de su entorno presencial, especialmente en los contextos de inmersión y mixto. Pese a eso, se contempla el importante papel que juegan las tecnologías, más concretamente los dispositivos móviles con conexión a internet, es decir, los teléfonos inteligentes o *smartphones*. En la sociedad actual², en la que destacan la conectividad y la inmediatez, cualquier individuo con acceso a la Web 2.0. tiene al alcance de su mano la posibilidad de acceder a todos los recursos anteriormente mencionados. En cualquiera de los tres contextos descritos, las tecnologías son un instrumento efectivo para aprender el idioma, profundizar información, practicar las competencias o complementar lo que asimilan en el aula. Los recursos a los que se puede acceder mediante los aparatos móviles son incalculables pero está claro que, además de poder usarse en el propio aula de LE, son un incentivo para que el aprendizaje informal

² Nos referimos a la “Sociedad del Conocimiento y de la Información, donde se aprende movilizand o diferentes competencias, como son: la búsqueda de información, su filtrado, selección y organización, la generación de nueva información mediante la mezcla y la remezcla de la existente, y el hecho de compartirla a través de diferentes dispositivos de la web 2.0 y las redes sociales” (Cabero, 2013: 143). “En estas sociedades, las TIC son un elemento clave, se trata de una sociedad del “aprendizaje permanente”, y este aprendizaje permanente no se adquiere únicamente en los entornos formales, sino también en los no formales e informales” (Cabero, 2013: 150).

ocurra. Como sostiene Guth (2008, diapositiva 4), “the social web has the potential to be an effective environment for formal and informal language learning”.

Encontramos varias actividades de aprendizaje informal que tienen lugar a través de sitios web y dispositivos móviles que ya se han reconocido como potenciadoras del aprendizaje de una lengua meta -en este caso, el español como lengua extranjera (ELE)-. Por ejemplo, la interacción con hablantes nativos a través de redes sociales (Cruz, 2011), el intercambio de información mediante foros, blogs o redes sociales como Twitter (Cuadros y Villatoro, 2014), la consulta de dudas sobre el uso del idioma, la escucha de podcast (Álvarez, 2014) y otros contenidos audiovisuales como canciones, series de televisión (Peng, Jager y Lowie, 2021) o vídeos en la lengua meta desde plataformas como YouTube (Wang y Chen, 2020), la navegación por Internet en la LE (Puertas, 2018) o el uso de aplicaciones con la finalidad específica de practicar el idioma (Peng, Jager y Lowie, 2021).

Aunque hemos visto que el aprendizaje informal puede suceder de distintas maneras y a través de diversos formatos, a partir de ahora nos referiremos al aprendizaje informal como “el aprendizaje creado y gestionado autónomamente por el aprendiz a través del uso de dispositivos móviles” (Iasci, 2015: 338).

Llegados a este punto, es importante volver al concepto de Entorno Personal de Aprendizaje y resaltar que, todos los recursos, estrategias y maneras de aprender en Internet anteriormente mencionados, forman parte del PLE los alumnos. Así, consideramos el PLE como algo más que los mecanismos observables de aprendizaje, sino como una forma de entender cómo ocurre el proceso en su totalidad. Los PLE acompañan a los individuos en todos sus ámbitos y son una suma de las tácticas que se crean para satisfacer las necesidades que les surgen tanto dentro como fuera del aula. Así, un PLE puede ser un recurso para la enseñanza en entornos institucionalizados, pero también para el aprendizaje informal, voluntario y autodirigido, tanto accidental como intencional (El Helou y Gillet, 2012) que se da en la cotidianeidad.

Muchas de las destrezas que las personas aprenden a lo largo de su vida las han adquirido y desarrollado en entornos informales (Cruz, 2011). En este sentido, valoramos los PLE como un enfoque integrador que “combina la enseñanza presencial con la nueva realidad de aprendizaje informal” (Iasci, 2015: 338). Según la autora, la enseñanza-aprendizaje de una LE ocurre paralelamente dentro de dos ámbitos: uno estructurado (formal) y otro espontáneo (natural). El aprendizaje informal es un fenómeno indispensable en el segundo ámbito y,

además, es “más significativo, eficaz y duradero” (Iasci, 2015: 338) que el aprendizaje de la LE que se da en el primer ámbito.

Otros autores también sostienen que el aprendizaje espontáneo es el preferido por muchos aprendientes de LE en su día a día (Panagiotidis, 2012). Así, un modelo de enseñanza formal que reconozca y trabaje el aprendizaje informal es especialmente relevante cuando lo que se está aprendiendo es un idioma extranjero. Los PLE encajan en este punto por ser una herramienta que se puede emplear tanto en un contexto formal, como en uno informal (Cinganotto y Cuccurullo, 2016) aunque son considerados los líderes del aprendizaje informal por otros autores (Wilson et al, 2007, citado en Panagiotidis, 2012).

A este respecto, Reinders (2014) sostiene que los PLE son una herramienta perfecta para la transferencia de habilidades (*transfer of skills*) del ámbito formal al informal. Con esto se refiere a las habilidades cognitivas y conductuales que un individuo aprende en un contexto pero que es capaz de reutilizar más adelante en un contexto distinto. El autor añade que los PLE pueden facilitar que los aprendientes amplíen su aprendizaje fuera del aula. Bruner (citado en López, 2015: 80) sostiene que “el valor de aprender radica en la posibilidad de transferir de una situación a otra aquello que se aprende”.

Se ha mencionado previamente el carácter transversal de los PLE, que tienen beneficios directamente asociados con el aprendizaje de idiomas, pero también demuestran ser favorables para el desarrollo de otras destrezas relacionadas con el progreso personal. En este último sentido, cabe recalcar el papel de los PLE en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Partimos de la siguiente cita del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2002: 99): “todas las competencias humanas contribuyen de una forma u otra a la capacidad comunicativa del usuario”. Son muchas las facultades que puede adquirir un alumno a través de un PLE desde autogestión o autocontrol (Cabero et al., 2011) hasta resiliencia y compromiso (Cánovas y Marimon, 2014). Reconocemos estas competencias como fundamentales para un alumno de LE pero, una vez adquiridas, también le serán útiles en otros aspectos de su vida privada o en el aprendizaje de otras materias. Se puede afirmar que la creación, desarrollo y uso de un PLE impacta directamente en la actitud del estudiante hacia su aprendizaje y en numerosas habilidades que le forman como persona.

Después de presentar el papel de los PLE en el aspecto personal de los alumnos, agrupamos, a continuación, los beneficios que están directamente relacionados con el aprendizaje de una

lengua extranjera:

- ***Permite una mayor exposición al idioma***

Los PLE facilitan que el discente se encuentre con muestras reales de la lengua. Iasci (2015: 335), afirma que “el PLE es un recurso informal que alumnos y docentes de lenguas extranjeras pueden implementar para ampliar la calidad y cantidad de exposición al idioma objeto de estudio”. Por otro lado, Panagiotidis (2012) sostiene que los PLE favorecen el aprendizaje de un idioma porque aumentan las posibilidades de que los alumnos accedan a distintos recursos, de que se comuniquen y pongan en práctica la lengua meta. El mismo autor añade que el contexto de aprendizaje que posibilitan los PLE es muy rico en cuanto a que ayudan a sus usuarios a acercarse fácilmente a la lengua y a sus hablantes nativos. En este sentido, sabemos que uno de los ejercicios que más favorecen la adquisición de un idioma es el uso del mismo para comunicarse. Muchos de los elementos de un PLE, especialmente las redes sociales, “ofrecen a los aprendientes la oportunidad de practicar la lengua meta con otros miembros de la comunidad *online*” (Brick, 2011).

Un PLE acerca al alumno a ejemplos y usos reales de la lengua. Por un lado, porque le permite el acceso a contenidos que no han sido específicamente creados para el aprendizaje de la LE, como artículos de periódico o vídeos pensados para un público general en la lengua meta. Por otro, porque les brinda la oportunidad de practicar interactuando con hablantes nativos u otros aprendientes del idioma y, así, enfrentarse a situaciones comunicativas auténticas.

- ***Posibilita el aprendizaje a demanda, personalizado y significativo de la LE***

Como se ha mencionado anteriormente, en un PLE los alumnos están en el centro. Son ellos quienes lideran y desarrollan su forma de aprender y trabajar a través de las prácticas y los recursos que ellos mismos escogen de acuerdo con sus metas, preferencias y estilos. Al tratarse de aprendizaje de idiomas, este aspecto de los PLE adquiere especial relevancia. En este sentido, Panagiotidis (2012) sostiene que los PLE, para el aprendizaje de lenguas en concreto, prometen una respuesta integral a las necesidades de los alumnos por su versatilidad y posibilidad de personalización.

Coincidimos con Iasci (2015: 338) en que “a día de hoy no tiene sentido estudiar un idioma extranjero durante 5 horas a la semana y olvidarse del asunto el resto del tiempo”. Por eso, es importante disponer de herramientas que nos permitan aprender en cualquier momento y

lugar. Por otro lado, el acceso a contenidos ilimitados de nuestra elección que nos ofrece Internet, supone un aliciente para los estudiantes, que se ven más motivados a buscar información de todo tipo conforme la necesitan. Las nuevas tecnologías tienen el potencial de “transformar por completo el proceso de aprendizaje al ofrecer interacción tanto simultánea como asíncrona (...) en el lugar y el momento que los propios estudiantes elijan” (McBride, 2009, citado en Brick, 2011: 2).

Por último, en palabras de Iasci (2015) “un PLE nos permite expandir la experiencia de aprendizaje”. Esta faceta del PLE nos ayuda a contemplar el aprendizaje como un proceso intrínseco al alumno que traspasa las paredes del aula y que puede influir a nivel personal (Guth, 2008). Las oportunidades de aprendizaje que ofrece un PLE son una forma de abrir y extender el aula de idiomas convirtiendo la adquisición de la LE en un proceso personalizado, en una experiencia en la que el foco está en el estudiante (Reinders, 2014).

- ***Fomenta un aprendizaje con carácter social y colaborativo***

Un aspecto de los PLE que no se ha mencionado hasta ahora y que adquiere especial importancia al tratarse del aprendizaje de un idioma, es la dimensión social en la que se enmarcan. Por un lado, contemplamos al alumno como un agente social que usa la lengua con un fin comunicativo en distintos contextos de su día a día (MCER, 2002). Así, los PLE facilitan que el aprendiente participe en la comunidad de su lengua meta y ayuda a que cree una red personal de aprendizaje (Iasci, 2015). En este sentido, la participación *online* del estudiante también favorecerá su integración en la sociedad, algo esencial si está en contexto de inmersión. Todo esto, implica mayores posibilidades de entrar en contacto con hablantes de su lengua meta (Brick, 2011) y, por consecuencia, de usar la LE en situaciones comunicativas reales.

Por otro lado, un PLE es también colaborativo (Panagiotidis, 2012). Su creación y expansión tienen mucho que ver con las aportaciones de otros. Un PLE se enriquece a través de sugerencias y experiencias que conocemos a través de los demás (Schön y Hilzensauer, 2008). Esto puede ocurrir durante una conversación informal pero también puede darse dentro del aula. La idea detrás de la aplicación didáctica del PLE es fundamentalmente esa: fomentar el intercambio, la participación y la colaboración entre compañeros (Guth, 2008). Este aprendizaje en forma de experiencia social (Reinders, 2014) en la que los alumnos perciben que compartir sus recursos y métodos puede ayudar el resto, y que ellos mismos

pueden ampliar su PLE con consejos y descubrimientos de sus compañeros, es muy beneficiosa para el funcionamiento del curso. Algunos beneficios que los autores han encontrado al trabajar el PLE en el aula son, por ejemplo, una mayor socialización del grupo (Iasci, 2015), confianza o motivación.

- ***Ofrece diferentes maneras de practicar todas las destrezas de la LE***

Un PLE no solo satisface las necesidades comunicativas, sino también las necesidades con respecto a los distintos Estilos de Aprendizaje (EA). Cada alumno “interactúa de forma diferente con la información y la procesa también de forma distinta” (Pazo, 2014: 229). Esto quiere decir que cada estudiante tiene una manera de aprender y practicar una LE. Consideramos que los PLE ofrecen una variedad de materiales y formatos de entre los cuales los estudiantes pueden seleccionar los que más les convengan para adaptarlos a sus estilos de aprendizaje. De hecho, ellos, inconscientemente, acudirán al recurso que más les encaje dependiendo del momento en el que se encuentren e irán ampliando su red a medida que sus conocimientos de la lengua y sus capacidades con el PLE aumenten.

Por otro lado, a través de los PLE se puede hacer un ejercicio de introspección. Los alumnos podrán identificar fácilmente cómo prefieren o acostumbran a aprender y podrán conocer, guiados por el profesor, su Estilo de Aprendizaje preferente. Este autoconocimiento tiene un impacto positivo en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

- ***Desarrollan la competencia digital***

Finalmente, sostenemos que a través de los PLE enseñamos a los alumnos a desarrollar una habilidad básica en el siglo XXI como es el manejo de las tecnologías. Thorne y Reinhardt (citado en Laakkonen y Taalas, 2015: 225) afirman que, para los estudiantes de hoy en día, las destrezas emergentes “associated with digital media are highly relevant to their current and future lives as language users”³. Enseñando a través de un PLE, estamos formando a los alumnos a comunicarse en esta nueva realidad socio-tecnológica a la vez que les brindamos la oportunidad de ser independientes.

Además de estas características del PLE, que relacionamos directamente con el aprendizaje de una LE, estudios confirman que la implementación de PLE en ámbitos educativos tiene efectos positivos para los docentes y para los alumnos: mejoran el rendimiento, incrementan

³ [que se asocian con el mundo digital son sumamente importantes para actuales y futuras experiencias como usuarios de la lengua]

la implicación en la tarea, despiertan interés y aumentan la motivación (Pino-Juste y Domínguez, 2014).

Por todo esto, entendemos los PLE como un sistema que favorece que los individuos tomen control de su propio aprendizaje y que, además, puedan estructurar y reorganizar los recursos a su gusto. Igualmente, el PLE es una herramienta transversal que facilita el aprendizaje en instituciones formales pero que, a la vez, permite a sus usuarios disfrutar de las ventajas del aprendizaje ubicuo, flexible y personalizado. Nuestra reflexión sobre el papel de los PLE en la enseñanza de LE, sumada a los descubrimientos de autores que han utilizado el PLE en otros ámbitos de enseñanza, nos hace pensar que los PLE pueden impactar positivamente en el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos y, por tanto, es conveniente prestarles atención. Panagiotidis (2012) resume nuestra perspectiva del PLE con esta cita: “PLE provide the new level of learning that is required by the new type of learners”⁴ (p.12) a lo que añadimos: en la realidad tecnológica y social actual.

1.2.3. Ejemplos del uso de PLE en la enseñanza de LE

Aunque existen trabajos en los que se han considerado los PLE en distintos ámbitos, como empresas (Attwell, 2007), formación de profesorado (Cabero, Barroso y Llorente, 2010; Cinganotto y Cuccurullo, 2016) o estudios universitarios (Taraghi, Ebner y Schaffert, 2009), no existe aún un extenso cuerpo de investigación que considere la aplicación de los PLE en aprendizaje formal de lenguas extranjeras. A continuación, mencionamos algunos ejemplos que hemos encontrado en los que se integran los PLE en la enseñanza de LE.

El primer caso que describimos se desarrolló en el Centro de Idiomas de la Universidad de Jyväskylä, Finlandia, donde se introducen los PLE dentro de un proyecto de innovación educativa cuyo objetivo es proponer opciones de aprendizaje flexible que respondan a las necesidades de estudiantes adultos. Entienden los PLE como una perspectiva pedagógica amplia y los usan como alternativa a los métodos de aprendizaje tradicionales para crear un entorno multimodal.

Antes del diseño del experimento, se hizo un estudio exhaustivo del contexto en el que se iba a implementar. Para ello, recogieron datos a través de la observación, cuestionarios y entrevistas para determinar la viabilidad de la implementación del modelo de PLE en el contexto educativo real. Atendieron a aspectos como el tiempo y los recursos disponibles, el

⁴ [Los PLE proporcionan el nuevo nivel de aprendizaje que requieren el nuevo tipo de alumnos]

impacto que tendría la introducción del uso de tecnologías o la cantidad de cambios que se podrían hacer en el currículo. Una vez desarrollado el proyecto, una de sus principales conclusiones es que los entornos de aprendizaje multimodales ayudan a los aprendientes a hacer visible su proceso y, por consiguiente, permiten a los docentes encontrar formas de facilitarlo (Laakkonen y Taalas, 2016).

En segundo lugar, Iasci (2015) realiza un experimento para conocer las herramientas que eligen sus alumnos de italiano como parte de su PLE. Una vez a la semana, guiados por el profesor, los estudiantes buscan fuentes que les ayuden a mejorar su conocimiento del idioma y a practicar las destrezas comunicativas. En colaboración con todo el grupo, seleccionan aquellas que son relevantes y que les permiten también organizar la información que encuentran. El proyecto cumple su objetivo e incrementa la socialización de grupo además de fomentar el uso de las TIC para el aprendizaje eficaz de lenguas extranjeras.

Por su parte, Reinders (2014) propone un método para integrar progresivamente los PLE en el aula de idiomas y que termine siendo una parte fundamental de las sesiones. Para que el PLE sea un recurso exitoso, tiene que introducirse poco a poco de tal forma que los alumnos, guiados por el docente, vayan aumentando el control sobre su proceso de aprendizaje. Para esto, el autor crea un plan de varias semanas en el que los alumnos siempre son partícipes y conscientes de lo que se está haciendo y de los objetivos. Se concluye que el uso del PLE fomenta el aprendizaje fuera de clase y que hace el proceso de aprendizaje de idiomas una experiencia personalizable y centrada en el alumno.

Siguiendo la idea de Reinders de crear y ampliar un PLE paulatinamente, Davila (2015) propone el uso de herramientas digitales concretas para complementar el aprendizaje de ELE. Durante todo el curso, los estudiantes trabajarán por grupos y practicarán los contenidos lingüísticos que aprenden en clase a través de pequeños proyectos que se desarrollan en redes sociales. Propone, por ejemplo, sacar y compartir fotografías relacionadas con el vocabulario que se esté trabajando o compartir historias usando un tiempo verbal de interés. La docente plantea este proyecto como el inicio de la creación del PLE de los alumnos. Si resulta exitoso, ellos mismos lo ampliarán y usarán en otros ámbitos.

Continuando con el uso de redes sociales, Brick (2011) estudia las experiencias de varios alumnos de LE aprendiendo idiomas en una red social. Para conocer las opiniones y ventajas que encuentran los estudiantes, llevan a cabo entrevistas y recogida de datos a través de encuestas. Pese a que los participantes encuentran varios aspectos negativos a este método de

aprendizaje como la pobreza de los materiales o la falta de explicaciones gramaticales, muchos reportan aspectos positivos como la oportunidad de practicar la expresión e interacción oral con hablantes nativos y el *feedback* inmediato.

Finalmente, en la enseñanza de ELE requiere especial mención el trabajo de Torres (2016), quien crea un curso de español basado en el desarrollo de los PLE. Elige seguir esta metodología puesto que responde a los intereses y necesidades de sus alumnos, que desean hacer uso de la lengua meta en contextos personales y profesionales en la red. Para la recogida de información, la autora utiliza diferentes instrumentos como la observación, los diarios de aprendizaje, encuestas y entrevistas.

Su investigación estudia el uso de estrategias metacognitivas de gestión del aprendizaje de los estudiantes de ELE a través de sus PLE. Para el análisis, divide las estrategias en tres grupos: conectar, ordenar y actualizar. Sus principales resultados destacan que el uso de los PLE para el aprendizaje de un idioma hace a los alumnos conscientes de su proceso y que, además, son herramientas a través de las que los estudiantes desarrollan estrategias metacognitivas.

Todos estos ejemplos de uso de PLE en el aula de LE, sumados a las reflexiones que se han hecho previamente, arrojan conclusiones interesantes y alentadoras que animan a continuar con la investigación. Se ha demostrado que los PLE tienen un efecto positivo en los aprendientes pero aún hay muchos aspectos sobre su aplicación en la enseñanza de lenguas extranjeras que están por determinar. Pensamos, por ejemplo, en las características del grupo y del contexto que condicionan el buen o mal funcionamiento del PLE o en el impacto que tienen sobre otros aspectos del aprendizaje como son el éxito o la motivación.

1.2. Aprendizaje autorregulado

En el apartado anterior se ha descrito cómo el conocimiento y el uso del propio PLE puede derivar en aspectos positivos para el aprendizaje de LE. A continuación, se presenta el aprendizaje autorregulado como el marco teórico en el que entra el PLE y que justifica el concepto para su uso en contextos educativos (Cabero, 2013).

1.2.1. Definición del concepto aprendizaje autorregulado

Elegimos el término aprendizaje autorregulado por ser el que más resultados ha arrojado para nuestro estudio. Pese a eso, la definición que adoptamos en este trabajo se ha visto también

descrita bajo los términos aprendizaje autónomo, aprendizaje autogestionado o aprendizaje autodirigido. Se emplean indistintamente durante el TFM.

La definición más completa de aprendizaje autorregulado la aportan Panadero y Alonso-Tapia (2014: 450): “self-regulation is the control that students have over their cognition, behaviour, emotions and motivation through the use of personal strategies to achieve the goals they have established”⁵. Los autores explican con más detalle que un estudiante autorregulado es aquel que tiene el control sobre

su cognición: es decir, ha desarrollado estrategias metacognitivas⁶.

su comportamiento: las acciones concretas que le llevarán a cumplir sus objetivos.

sus emociones: tanto las positivas como las negativas que aparecerán en el proceso.

su motivación: la cual debe fomentar y mantener a la vez que sus intereses y atención.

Este estudiante dirige todo su proceso de aprendizaje mediante estrategias personales para conseguir las metas que él mismo establece. Zimmerman (2010, citado en Llorente, 2013) añade que el estudiante realiza el proceso de autorregulación de manera independiente y proactiva, siendo consciente de que esto facilita el logro de sus propósitos. El aprendizaje autorregulado, además, es capaz de identificar lo que necesita para alcanzarlos y de encontrar el modo de lograrlos en la realidad (Llorente, 2013).

Zimmerman y Moylan (2009, citado en Panadero y Alonso-Tapia, 2014: 452-457) identifica tres fases por las que pasa todo proceso de autorregulación del aprendizaje:

Tabla 1

Fases del proceso de autorregulación del aprendizaje

1- Fase de planificación	2- Fase de actuación	3- Fase de autorreflexión
- Se analizan las tareas. - Se seleccionan los objetivos. - Se mide el valor que tiene la tarea para el individuo	- El alumno pone en marcha los comportamientos propios necesarios para alcanzar sus metas. - Objetivo: monitorizar el	- Los estudiantes juzgan su trabajo y razonan los motivos por los que han obtenido esos resultados. - Este proceso de

⁵ [La autorregulación es el control que tienen los estudiantes sobre su cognición, comportamiento, emociones y motivación a través del uso de estrategias personales para conseguir las metas que ellos mismos se proponen]

⁶ “El concepto de metacognición se refiere a la capacidad de las personas para reflexionar sobre sus procesos de pensamiento y la forma en que aprenden. Gracias a la metacognición, las personas pueden conocer y regular los propios procesos mentales básicos que intervienen en su cognición.” (Diccionario de términos clave de ELE, Centro Virtual Cervantes)

<p>junto con las creencias de uno mismo. Así, se calcula la motivación, el esfuerzo, la atención, el interés o la percepción de autoeficacia hacia la tarea.</p> <p>- Activación de las estrategias de autorregulación.</p>	<p>proceso, mantener el interés, la concentración y la motivación. A través de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Auto-observación: comprobación de que lo que están haciendo es adecuado para el logro de la tarea para continuar con el proceso o cambiar lo que sea necesario. 2) Autocontrol: uso de estrategias metacognitivas y motivacionales. 	<p>autoevaluación crítica conlleva la aparición de emociones positivas o negativas que influenciarán futuros procesos de autorregulación y niveles de motivación.</p>
---	---	---

En definitiva, la autorregulación del aprendizaje implica el control de todos los procesos que lo componen, del inicio (establecimiento de objetivos y de las tareas a desarrollar para conseguirlos) hasta el final (valoración crítica de sus decisiones y actuaciones). Además, la autorregulación es cíclica, esto quiere decir que el resultado de una tarea impacta directamente en la selección de estrategias y el grado de motivación de futuras tareas. Cada decisión actúa como *feedback* para las siguientes (Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

1.2.2. Papel del aprendizaje autorregulado en el aprendizaje de LE

Aunque mantenemos esta definición como referencia, para la elaboración de este trabajo conviene una perspectiva menos teórica y más práctica. En concreto, nos interesa el proceso de autorregulación de un estudiante de LE, especialmente, a través de las TIC.

Así, nuestra definición de aprendizaje autorregulado coincide con la que da Bosch (2009: 21) de autonomía: “una actitud, un conjunto de características de determinados aprendientes: aquellos que han aprendido a aprender y que, por lo tanto, tienen capacidad de asumir la responsabilidad del aprendizaje, tanto en situaciones de clase como en aprendizajes independientes”. Destacamos de esta cita el concepto de *aprender a aprender*, que adquiere gran relevancia en nuestro estudio.

Aprender a aprender, según Chaves (2014), hace referencia a la capacidad de autogestión del aprendizaje y a la autopercepción del proceso de aprendizaje propio. Se entiende el concepto

como la habilidad para comenzar el aprendizaje y continuar en él, para organizar su proceso, gestionar el tiempo y la información de forma eficaz. Según Tirado (2015: 77), para llegar a aprender a aprender, el alumno de una LE

debe reflexionar, más allá de las estructuras de la lengua meta en cuestión, sobre los procesos mentales que él mismo activa durante su aprendizaje. Será un aprendiente autónomo cuando sea capaz de autorregular su propio aprendizaje, por lo que deberá operar tanto en el nivel metalingüístico como en el metacognitivo, desarrollando su competencia estratégica.

A raíz de esta idea, surgen términos como aprendizaje controlado, responsable y estratégico a las que añadimos otros como consciente, proactivo y participativo. Aunque el *aprender a aprender* sea, innegablemente, un proceso en el cual los estudiantes de una LE se apropian de las estrategias de aprendizaje⁷, en este trabajo adquiere una perspectiva menos detallada en la que se entiende el concepto como un indicador de la competencia de aprendizaje que pertenece a la competencia comunicativa integral. Entendemos, en este TFM que la competencia comunicativa integral ha de ser el propósito de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

Pulido y Pérez (2004) definen la competencia comunicativa integral como

La habilidad del que aprende la lengua para expresar, interpretar y negociar significados socioculturales en la interacción entre dos o más personas, o entre una persona y un texto oral o escrito, de forma tal que el proceso de comunicación sea eficiente y esté matizado por modos de actuación apropiados (p.3).

Estos autores añaden que la competencia comunicativa integral está compuesta por nueve dimensiones: competencia lingüística, competencia sociolingüística, competencia discursiva, competencia estratégica, competencia sociocultural, competencia de aprendizaje, competencia cognitiva, competencia afectiva y competencia comportamental (p.3). La adquisición de todas ellas permitirá a los alumnos convertirse en comunicadores competentes. Señalamos aquí la sexta competencia. Lo que ellos denominan “competencia de aprendizaje” es en este trabajo el *aprender a aprender*. Esto concluye que, en el aprendizaje de una lengua,

⁷ Oxford (2001) identifica seis tipos de estrategias de aprendizaje: cognitivas, metacognitivas, memorísticas, compensatorias, afectivas y sociales.

para que sea integral y por expansión, fructífero, el estudiante ha de adquirir capacidades para autorregularse.

Aprender a aprender marca, por un lado, la perspectiva que se tiene del aprendizaje: un proceso gradual en el que el aprendiente evoluciona en su competencia lingüística a la vez que desarrolla su autonomía (Bosch, 2009). Pero también denota la visión que se tiene del alumno: un individuo capaz de adaptarse, preocupado por su proceso (o *aprender a aprender*) y responsable a la hora de tomar decisiones sobre su aprendizaje (Coto, 2014).

En el epígrafe anterior se establecieron los procesos sobre los que tiene que tener control un estudiante de cualquier ámbito, incluyendo el de idiomas, para autorregularse. Holec (1981 citado en Nunan, 2003: 1) especifica que la autonomía es “la capacidad para tomar el control de su propio aprendizaje” y que para un alumno de lenguas extranjeras, se usa el término en, al menos, cinco aspectos distintos:

1. Para referirse a situaciones en las que los estudiantes estudian completamente por su cuenta.
2. Para aludir a un conjunto de habilidades que pueden aprenderse y aplicarse en el aprendizaje autodirigido.
3. Aludiendo a una capacidad innata que es reprimida por la educación tradicional.
4. Apuntando a la responsabilidad que tiene el alumno sobre su propio aprendizaje.
5. Hablando del derecho de los estudiantes a determinar la dirección de su propio aprendizaje (Benson y Voller, 1997, citado en Nunan, 2003: 1-2).

Aquí, cabe destacar una idea que ya señalamos en el epígrafe anterior cuando afirmamos que los PLE actúan en el aprendizaje informal pero también en el formal. El aprendiente autorregulado es capaz de tomar las riendas de su aprendizaje tanto dentro del aula como fuera (Bosch, 2009). Es decir, la autonomía no es sinónimo de aprendizaje “solitario, autodidacta o sin profesor” (Bosch, 2009: 21), es una habilidad que interviene por igual en el aprendizaje reglado como en el aprendizaje que tiene lugar más allá de la clase. Desde esta perspectiva, en un contexto de aprendizaje informal, el alumno es autónomo y es quien decide lo que aprende, cómo, cuándo y dónde lo aprende (Coto, 2014).

Puesto que el objetivo de esta investigación es crear una propuesta a través de la que fomentar la autorregulación en nuestros estudiantes de LE, conviene aclarar dos puntos. El primero, que la autorregulación se puede despertar, enseñar y practicar. Es decir, se puede enseñar a *aprender a aprender* en el aula de idiomas. Es más, en este trabajo defendemos el

papel clave que tiene el profesor para que los alumnos desarrollen la competencia de autonomía (Popescu y Cohen-Vida, 2014).

El segundo punto es que, al ser una habilidad que se puede promover en el alumno, existen prácticas para fomentar la autonomía que se pueden aplicar en el aula. En este sentido, sostenemos que la mejor forma es considerando el aprendizaje autorregulado como una parte esencial de la competencia comunicativa integral y, por lo tanto, no separándolos. Es decir, se pueden integrar prácticas en el proceso de aprendizaje de una LE que hagan a los alumnos entrenar su autonomía progresivamente.

De este modo, en un contexto de enseñanza formal, atendemos a los nueve pasos que propone Nunan (2003: 196-202) para incorporar el ejercicio de la autonomía en el aula de lenguas extranjeras:

- Paso 1: Dejar claros los objetivos de la tarea a los aprendientes
- Paso 2: Permitir a los estudiantes establecer sus propios objetivos
- Paso 3: Inducir a los estudiantes a que usen la lengua meta fuera del aula
- Paso 4: Hacer a los alumnos conscientes de su proceso de aprendizaje
- Paso 5: Ayudar a los aprendientes a identificar sus estilos de aprendizaje y estrategias preferentes
- Paso 6: Dar lugar a que los estudiantes tomen decisiones
- Paso 7: Permitir que los alumnos fijen sus propias tareas
- Paso 8: Fomentar que los alumnos se conviertan en profesores
- Paso 9: Promover que los alumnos se conviertan en investigadores de la lengua

El autor menciona que algunos de estos pasos se superponen y que pueden llevarse al aula al mismo tiempo o en distinto orden. Los nueve pasos hacia la autonomía del aprendiente de lenguas extranjeras que propone Nunan serán un importante marco de referencia en nuestra propuesta didáctica.

Holec (1981: 3, citado en Popescu y Cohen-Vida, 2014: 3492) uno de los pioneros en estudiar la autonomía en el estudiante de lenguas extranjeras, define el concepto como “the ability to have, and to hold the responsibility for all the decisions concerning all aspects of this learning”⁸. Concretamente, se refiere a:

- Determinar los objetivos;

⁸ [La habilidad de tener y asumir la responsabilidad de todas las decisiones relativas a todos los aspectos del aprendizaje]

- Definir los contenidos y los progresos;
- Seleccionar los métodos y técnicas que usará;
- Supervisar el proceso de adquisición;
- Evaluar lo que ha adquirido.

Agrupamos, a continuación, los que consideramos los principales cuatro componentes o procesos del aprendizaje autorregulado (Persson, 2018: 6)

- La motivación y la automotivación, durante todo el proceso de aprendizaje.
- El establecimiento de metas y la planificación de las tareas para conseguir las.
- El uso de estrategias de aprendizaje que facilitarán el logro de los objetivos.
- La autoevaluación y la autorreflexión sobre la obtención de los propósitos y el proceso en general.

Este apartado ha respondido a una de las preguntas clave para este trabajo, que es: ¿Cómo fomentamos el desarrollo de la autonomía en un estudiante de LE desde el aula? Pero, a la vez, se ha hecho hincapié en por qué es importante. Primero, porque la capacidad de autorregulación ya es positiva en sí misma al ser una competencia que todo alumno que aspire a tener un manejo integral de la lengua debería adquirir. Además, es una característica de discentes que lideran conscientemente su proceso y que, por lo tanto, están preparados para aprender en cualquier momento. Finalmente, porque se relaciona la autogestión con otros aspectos que influyen positivamente en el aprendizaje de una LE como son el control de las emociones, de la motivación o el establecimiento de objetivos.

Wong y Nunan (2011), en una investigación sobre los estilos y estrategias de aprendizaje que emplean los estudiantes de lenguas más eficaces, destacan que “some major characteristics of the good language learner, include awareness of learning styles and strategies, autonomy, self-direction in the learning process, and active language use”⁹ (p.147). Los autores añaden que los estudiantes más eficaces son más propensos a la autorregulación, al aprendizaje independiente y autónomo que los estudiantes menos eficaces. Además, son capaces de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.

Volviendo a la idea de que la capacidad de autorregulación impacta de forma colateral -normalmente, positiva- en otros aspectos del aprendizaje de idiomas, recuperamos esta cita de Ormrod (2005: 371 en Guzmán, 2017: 6): “cuando los estudiantes son aprendientes

⁹ [Algunas características principales del buen aprendiz de idiomas son el conocimiento de estilos y estrategias de aprendizaje, la autonomía y la autodirección en el proceso de aprendizaje, y el uso activo del lenguaje.]

autorregulados, establecen metas más altas para sí mismos, aprenden de forma más efectiva y tienen un mejor rendimiento en clase”. En este sentido, Guzman (2017) y Persson (2018) confirman la existencia de una “relación significativa y positiva entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en estudiantes de lenguas extranjeras” (Persson, 2018: 19).

Aunque sabemos que la autorregulación incluye cualquier actividad que el estudiante lleve a cabo y que ayude le a optimizar su aprendizaje, nos preguntamos: ¿qué hace un estudiante de lenguas extranjeras para autorregularse? Basándonos en el cuestionario de Persson (2018: 23-24) señalamos algunos ejemplos de autorregulación que lleva a cabo un alumno de ELE:

Estrategias de autoevaluación y autorreflexión:

- Piensa frecuentemente en sus debilidades en español y en qué puede hacer para mejorar.
- Al leer un texto en español, intenta centrarse en lo que lee para ver qué puede aprender.
- De vez en cuando echa la vista hacia atrás para comprobar si realmente está aprendiendo lo que quería aprender del español desde un principio.

Planificación y establecimiento de metas:

- Se fija objetivos con respecto al idioma para poder ver lo que va a aprender cada semestre.
- Se para a pensar si está usando su tiempo de forma efectiva para aprender español.
- Planea qué hacer para aprender español, cómo y cuándo lo hará.

Uso de estrategias de aprendizaje:

- Escribe resúmenes, hace tablas y esquemas para organizar los principales contenidos que va aprendiendo en español.
- Cuando estudia el idioma trata de relacionarlo con otros aspectos que ya conoce.
- Cuando aprende español lo hace a través de diversas fuentes (vídeos, foros,...).
- Si el material de lectura le resulta difícil, cambia la forma en la que lo lee.
- Cuando estudia español usa sus notas y señala qué es lo más importante.

Motivación y automotivación:

- Prefiere el contenido que despierte su curiosidad y le desafíe, aunque sea el más difícil

- Siente que aprender español es importante para él/ella.

Concluimos este apartado enmarcando el aprendizaje autorregulado en el enfoque que presentan el MCER (2002) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes o PCIC (2006). El MCER establece que las competencias del alumno van mucho más allá de las puramente lingüísticas o comunicativas. Desde un enfoque orientado a la acción, considera que el estudiante hará uso de la LE en diferentes contextos de su vida. Por lo tanto, la enseñanza debe integrar todas las competencias y considerar al individuo en sus diversas dimensiones. Dentro de estas habilidades, en relación con el aprendizaje autorregulado, destacamos la *capacidad de aprender* o de *saber aprender* como una competencia clave que permitirá al discente realizarse y desarrollarse como mucho más que un aprendiente de lenguas. Esta competencia capacita al alumno para abordar de manera eficaz e independiente los retos que le plantee el aprendizaje del idioma (MCER, 2002).

El aprendizaje ya no es solo un resultado, sino un proceso y, por lo tanto, requiere nuevos tipos de estudiantes (Panagiotidis, 2012) y de profesores. Los primeros, pasan de ser receptores pasivos a individuos activos, implicados y conscientes de su proceso mientras que los segundos se convierten en facilitadores y guías del aprendizaje encargados de fomentar las inquietudes y la autonomía de los estudiantes. El aprendizaje integral y autorregulado convierte al alumno en algo más que un hablante, le permite desarrollarse como *agente social*, *hablante intercultural* y como *aprendiente autónomo* (PCIC, 2006).

1.2.3. Aprendizaje autorregulado a través de los PLE

Consideramos que, con lo expuesto hasta ahora, ya es posible trazar una relación entre los PLE y el aprendizaje autorregulado en una LE. Los PLE son, por definición, resultado del trabajo autónomo de los estudiantes. Hemos visto que los PLE fomentan el desarrollo de múltiples competencias transversales (Rosa y Lothringer, 2016) y sostenemos que, la principal, es la de *aprender a aprender* (Chaves, 2014). Para ahondar en esta idea, nos interesa entender cómo desarrolla la autonomía un aprendiente de LE a través de su PLE. O lo que es lo mismo, cómo los recursos TIC a los que accede un estudiante de idiomas favorecen su capacidad para autorregularse.

De ahora en adelante, entendemos los PLE como causantes de autorregulación en tres sentidos:

- Por su propio funcionamiento: los PLE requieren el control y la gestión del aprendizaje. Para hacer uso eficiente del PLE, “el estudiante debe poseer diferentes competencias para autoorganizarse y guiar su aprendizaje” (Cabero, 2013: 150)
- Por las herramientas tecnológicas que proporcionan a los estudiantes: apps de organización, planificación y autoevaluación, sitios *web* para categorizar recursos, anotar ideas y propósitos, etc (Reinders, 2014).
- Por las aptitudes que implica su uso: aquí hablamos de conceptos especialmente importantes como aprendizaje intencional, consciente, reflexivo, activo y deliberado.

Estas tres perspectivas de los PLE confirman la idea de que implican una manera específica de los alumnos de relacionarse con la información y con su propio proceso. Los PLE son un “enfoque educativo centrado en la autonomía del aprendiente y en la reflexión consciente sobre todos los recursos y herramientas que le ayudan a aprender mejor” (González y Torres, 2018: 1)

Cuando hablamos del uso de las tecnologías, hablamos de un rol activo por parte del estudiante, de un aprendizaje a demanda (Llorente, 2013) en el que el individuo lidera su proceso mediante las TIC. Como sostiene Cabero (2013: 149), “para que un alumno trabaje con las tecnologías (...) necesariamente debe estar capacitado para la autoorganización de su propio proceso”. Por lo tanto, los PLE y el aprendizaje autorregulado son conceptos inseparables. A este respecto, siguiendo las reflexiones de Zimmerman (2008), Cabero (2013) contempla la autorregulación del aprendizaje en los PLE como un avance a nivel pedagógico:

podríamos decir que la autorregulación del aprendizaje por el estudiante en los PLE les puede servir para pasar de su concreción como herramientas tecnológicas e instrumentales, a su utilización como herramientas pedagógicas y educativas; pues de esta forma son usados para el proceso de aprendizaje, en una acción planificada, organizada y dirigida hacia metas específicas (p. 151).

Son varios los autores que entienden el PLE como una estrategia didáctica potenciadora y enriquecedora del aprendizaje autorregulado (Cabero, Barroso y Romero, 2014; Prendes et al., 2014) puesto que se puede fomentar la creación de un PLE y hacer consciente al individuo de que posee uno (Castañeda, Tur y Torres-Kompen, 2019). Es decir, se puede *aprender a aprender* mediante un PLE gracias a características “como son la adaptabilidad, la

customización, la personalización y la adecuación” (Chaves, 2014: 122-123) del aprendizaje que permite.

Encontramos un modelo pedagógico propuesto por Dabbagh y Kitsantas (2012) que trata de fomentar la autorregulación a través de la creación de un PLE. Este, divide los posibles usos de las redes sociales en tres niveles basándose en la interactividad que permiten. Los niveles son (1) la gestión de la información personal, (2) interacción social y colaboración y (3) agregación de la información y gestión¹⁰. Su objetivo es crear un modelo didáctico que muestre a docentes cómo involucrar a los estudiantes en la creación de un PLE que apoye el aprendizaje autorregulado. Para relacionarlo con la autorregulación, trazan un paralelismo con el modelo de Zimmerman, que también dividía el proceso de aprendizaje autorregulado en tres fases.

Tabla 2

Relación entre los PLE y el aprendizaje autorregulado (Dabbagh y Kitsantas, 2012)

	DABBAGH Y KITSANTAS (creación de un PLE)	ZIMMERMAN (autorregulación)
NIVEL 1	<p>Gestión de la información personal</p> <p>A. Labor del docente: animar a los estudiantes a usar medios sociales como <i>blogs</i> y <i>wikis</i> para crear un PLE.</p> <p>B. Objetivo: guiar a los estudiantes hacia la creación de un entorno personal de aprendizaje en el que ellos mismos creen y gestionen contenidos que incrementen su productividad personal.</p>	<p>Fase de planificación</p> <p>A. Ese PLE les permitirá sumergirse en procesos de aprendizaje autorregulado que coinciden con la primera fase de Zimmerman tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - establecimiento de objetivos - planificación
NIVEL 2	<p>Interacción social y colaboración</p> <p>A. Labor del docente: incentivar a los estudiantes a que usen los medios sociales para compartir y colaborar con otros usuarios.</p> <p>B. En este punto del modelo, los estudiantes están usando las redes sociales para fomentar la creación de</p>	<p>Fase de actuación</p> <p>A. Estas actividades sociales y colaborativas involucran a los estudiantes en procesos de autorregulación como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - autocontrol - identificación de las estrategias necesarias para realizar tareas de aprendizaje más

¹⁰ Traducción de Cabero (2013: 151)

	<p>comunidades de aprendizaje informal relacionadas con temas del curso. Así, prolongan su PLE de un espacio de aprendizaje personal a un espacio de aprendizaje social.</p>	<p>formales - búsqueda de ayuda</p>
NIVEL 3	<p>Agregación de la información y gestión</p> <p>A. Labor del docente: animan a los estudiantes a utilizar las redes sociales para sintetizar y agregar información de los niveles 1 y 2 con el fin de reflexionar sobre su experiencia de aprendizaje.</p> <p>B. Estas actividades permiten a los estudiantes tomar un mayor control de su PLE, de su diseño y personalización en torno a sus objetivos de aprendizaje.</p>	<p>Fase de autorreflexión</p> <p>A. Esta fase del uso del PLE coincide con la fase final del modelo de Zimmerman porque implica a los estudiantes en procesos de autorregulación tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - autoevaluación <p>Como la autorregulación es un proceso cíclico, esta autoevaluación influenciará la próxima ‘fase de planificación’ del estudiante. Así, basándose en lo que ha aprendido a través de la autorreflexión, el alumno podrá reajustar su PLE desde el nivel 1 e individualizarlo aún más.</p>

Las autoras proponen varias formas de llevar al aula los medios sociales. Si tomamos de ejemplo los *blogs*. En el nivel (1), el profesor anima a los estudiantes a utilizar un *blog* como un diario personal para establecer objetivos de aprendizaje y planificar las tareas y tareas del curso; en el (2) el docente anima a los estudiantes a activar la función de comentarios de blog para permitir la retroalimentación del profesor y de los compañeros, fomentando la interacción e intercambios básicos; en el nivel (3) el instructor muestra cómo configurar un blog para plasmar en él contenido adicional o desarrollar otras funciones como suscribirse a uno. Esa manera de ‘avanzar’ en el PLE permite que el alumno, progresivamente, tome las riendas de su aprendizaje

Por otro lado, Chaves, Trujillo, López y Sola (2017) estudian las acciones de aprendizaje autorregulado a través de los PLE de estudiantes universitarios y los consecuentes resultados, en las fases de creación y autorreflexión de Zimmerman. Se analiza la frecuencia de uso tanto de los sistemas tecnológicos que facilita la universidad como de los que disponen los estudiantes por su cuenta, del uso dentro y fuera de la institución y del contacto con gente perteneciente al curso y externa. Sin entrar en detalle, recogemos algunos de los procedimientos que los autores proponen como actividades de autorregulación de los alumnos a través de sus PLE.

Tabla 3*Actividades para la autorregulación a través de los PLE (Chaves et al., 2017)*

Fase de actuación	Fase de reflexión
Uso de herramientas digitales de fuera de la universidad para intercambiar información con compañeros.	Valorar las evaluaciones o sugerencias de los docentes para mejorar el trabajo.
Uso de herramientas del sistema de gestión de aprendizaje de la universidad para enviar y recibir información de compañeros.	Organizar reflexiones sobre el aprendizaje con herramientas digitales.
Uso de dispositivos digitales para representar ideas.	Reflexión sobre el rol en el aprendizaje propio.
Uso de herramientas del PLE para recibir y enviar información a personas no participantes en el curso.	Grabado de reflexiones sobre el aprendizaje propio.
Solicitud de ayuda al docente.	

Del mismo modo, presentamos algunos de los resultados académicos de los alumnos que se relacionan con el uso de los PLE para controlar su aprendizaje:

Tabla 4*Logros del proceso de aprendizaje autorregulado mediante los PLE (Chaves et al., 2017)*

Fase de actuación	Fase de reflexión
Cumplimiento de los plazos de entrega del trabajo.	Reflexionó sobre lo aprendido.
Uso de herramientas tecnológicas fuera de la universidad para alcanzar el éxito.	Profundizó en conocimientos relativos al curso.
Llevó a cabo a tiempo las actividades extracurriculares que sugirió el profesor.	Llevó a cabo investigaciones complementarias relativas a la temática del curso
Desarrolló las tareas de forma organizada.	
Aprovechó las herramientas tecnológicas de la plataforma de la universidad	

Como conclusión, destacan positivamente el hecho de que los estudiantes completen su PLE añadiendo los medios que propone la Universidad. Además, es relevante que los estudiantes

organicen sus ideas con estas herramientas digitales, sean capaces de autoevaluarse y de reflexionar sobre cómo les beneficia su uso durante el curso. Finalmente, señalan la eficacia de los PLE para intercambiar conocimientos con compañeros pero, especialmente, con gente externa al ámbito educativo.

Aunque las tecnologías pueden fomentar la autonomía del estudiante, no lo hacen por el solo hecho de hacer uso de ellas. Hay ciertas características que hay que tener en cuenta si se quiere desarrollar un PLE para fomentar la autonomía. Para que el aprendizaje a través de un PLE esté enfocado hacia la obtención de objetivos concretos y se desarrollen en el estudiante habilidades como la autorregulación, el uso del PLE debe ser consciente, reflexivo (Martínez, 2014), intencional y deliberado (Dabbagh y Kitsantas, 2012).

Esto implica que el estudiante ha de ser conocedor de que posee un PLE y también debe reconocer las prácticas de autorregulación que puede ejercer a través de él. Además, es capaz de identificar los procesos y etapas que los componen. Así, en cada etapa del aprendizaje, el alumno podrá poner en marcha las estrategias, tareas o actuaciones mediante su PLE que elija porque sabrá que esas serán las más efectivas para el logro de sus objetivos. En otras palabras, el aprendiz tendrá recursos para automotivarse, planificarse, controlar sus emociones y analizar su proceso si se conoce a sí mismo, a su PLE y a su manera de aprender. Se puede deducir entonces, que los PLE están estrechamente relacionados con la autogestión del aprendizaje.

No encontramos investigaciones en las que se estudien los PLE como causantes del aprendizaje autónomo de una lengua extranjera, pero sí conclusiones al respecto:

- **Se expanden las posibilidades y espacios para aprender:** esta diversidad de espacios en los que elegir dónde y cómo aprender ayuda a los estudiantes “a reforzar su práctica consciente de la lengua y, por tanto, su aprendizaje autónomo de ELE” (González y Torres, 2018). La ampliación de las prácticas de aprendizaje de idiomas se alinea bien con el objetivo subyacente de los PLE porque implica dar un paso hacia el aprendizaje autorregulado y la autonomía del alumno (Attwell, 2007, citado en Laakkonen y Taalas, 2015).
- **Estudiante responsable de su aprendizaje y organización:** el estudiante es el máximo responsable de su proceso, reflexiona sobre sus capacidades comunicativas y toma decisiones en consecuencia. El uso autónomo de las TIC implica intencionalidad y favorece la autonomía y el autocontrol.

- **Aprendizaje consciente:** El estudiante “incorpora acciones de autorregulación y toma de decisiones conscientes sobre la selección de los recursos para el autoaprendizaje” (Martínez, Gámez y Valcárcel, 2016: 74) porque conoce sus preferencias y procesos a la hora de aprender.

A pesar de la escasa literatura relacionando directamente los conceptos PLE-autorregulación-lenguas extranjeras, son muchos los estudios que confirman el uso de herramientas digitales para fomentar la autonomía en el aprendizaje de idiomas, tanto en el ámbito formal como en el informal. Fathi, Ahmadnejad y Yousofi (2019) estudian el desarrollo de la competencia escrita en LE a través de *blogs*. Los autores concluyen que la enseñanza de la escritura a través de *blogs* aumenta la motivación en los estudiantes porque, entre otros aspectos, tienen la oportunidad de practicar por su cuenta, fuera de clase. Es decir, pueden llevar a cabo aprendizaje autónomo.

Zheng, Liang, Li y Tsai (2018) investigan la relación entre la automotivación de estudiantes de inglés como lengua extranjera y su capacidad de autorregularse en entornos digitales. Sus resultados indican que los estudiantes con capacidad de aprender en Internet, tienden a ser más flexibles en cuanto al control del tiempo y, además, son más independientes. Añaden que las tareas de aprendizaje en línea mejoran las experiencias de adquisición del idioma y que esto facilita procesos de autorregulación tales como el uso de estrategias para completar tareas, la gestión del tiempo o la búsqueda de ayuda. De su trabajo destacamos también el cuestionario sobre aprendizaje de inglés autorregulado en línea¹¹. Aunque este esté pensado para un curso *online*, los ítems y variables que proponen para medir la capacidad de los estudiantes de autorregularse a través de dispositivos tecnológicos nos sirven para identificar prácticas de autorregulación en estudiantes de LE. Seleccionamos algunos ejemplos a continuación.

Tabla 5

Variables para el análisis de la capacidad de autorregulación de estudiantes de inglés como LE mediante recursos digitales (Zheng et al., 2018)

Variable 1: Establecimiento de metas	Variable 4: Gestión del tiempo
---	---------------------------------------

¹¹ Online Self-regulated English Learning (p.155)

Me propongo metas a corto plazo (diarias o semanales), así como metas a largo plazo (mensuales o semestrales) al aprender el idioma.	Trato de programar la misma hora todos los días o cada semana para estudiar inglés en línea, y cumplo con el horario.
Establezco normas para realizar mis tareas.	Dedico tiempo extra de estudio para aprender inglés en línea porque sé que requiere mucho tiempo.
Me fijo metas para ayudarme a administrar el tiempo de estudio.	

Variable 2: Estructuración del entorno

Variable 5: Búsqueda de ayuda.

Elijo un buen lugar y momento para aprender inglés y evitar demasiada distracción.	Encuentro a alguien que tiene conocimientos de inglés para poder consultar con él o ella cuando necesite ayuda.
Encuentro un entorno cómodo para aprender inglés.	Comparto mis problemas con mis compañeros de clase para que sepamos las dificultades de los demás y nos ayudemos a resolverlos.

Variable 3: Estrategia para realizar las tareas

Variable 6: Autoevaluación

Trato de tomar notas para mi aprendizaje de inglés en línea porque sé que son importantes.	Me comunico con mis profesores y compañeros para saber cómo va mi aprendizaje de inglés.
Leo en voz alta los materiales del curso publicados en línea para evitar las distracciones.	Me comunico con mis compañeros de clase para averiguar las diferencias entre lo que aprenden ellos y lo que aprendo yo.

Así, concluimos que los PLE garantizan el aprendizaje autorregulado y autónomo, características que desembocan en otros determinantes del aprendizaje como la motivación (Meza et al., 2016).

“Que existe una relación *sine qua non* entre el aprendizaje autorregulado de los estudiantes y los PLE parece que resulta obvio” (Llorente, 2013: 75), pero contemplamos los PLE tanto como una causa y como una consecuencia del aprendizaje autorregulado. Podemos concluir entonces que, por un lado, sin el aprendizaje autorregulado no existe un PLE y, por otro, que la existencia y utilización de un PLE impulsan las capacidades de autorregulación del aprendizaje de los alumnos. Todas las investigaciones empíricas analizadas sostienen que el PLE posibilita que el estudiante adquiera un mayor control sobre lo que aprende y cómo lo aprende. Por esto, una manera de conocer el nivel de autonomía del aprendizaje de nuestros

alumnos es investigando su PLE y el uso que hace de él para los objetivos que se propone (Chaves, 2014). A través de un PLE, las competencias de autorregulación pueden reconocerse temprano y esto tiene un importante impacto en el aprendizaje exitoso durante toda la vida (Kravcik y Klamma, 2012).

Los PLE requieren el desarrollo y la aplicación de habilidades de autorregulación del aprendizaje por parte del alumnado, entre otros motivos, porque un PLE se construye de abajo hacia arriba, a partir de los objetivos personales, de la gestión de la información y de la construcción del conocimiento individual, progresando hacia el conocimiento, mediado socialmente, hasta llegar al aprendizaje en red (Dabbagh y Kitsantas, 2012, citado en Lorente, 2013: 64).

1.3. La dimensión personal del aprendizaje de ELE

Hasta ahora, hemos visto cómo se puede fomentar el aprendizaje autorregulado a través de los PLE. También se ha hecho referencia a las condiciones favorables para el aprendizaje que crean la autonomía y la autogestión del alumno. El último apartado de este marco teórico atiende a los principales factores individuales que intervienen en el proceso de aprendizaje y determinan las posibilidades de éxito (Herczeg y Lapenga, 2010). La reflexión sobre estos aspectos es fundamental por varios motivos. El primero, porque puede indicar las características que resultan en factores personales negativos que conducen al fracaso o causan dificultades. El segundo, porque puede señalar los motivos que las provocan. Por último, porque pueden servir de punto de partida para diseñar prácticas que mejoren y faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE (Méndez, 2020).

1.3.1. Factores afectivos implicados en el proceso de adquisición de LE

Sabemos que todo proceso de aprendizaje se ve influenciado por factores individuales y contextuales. Así, autores como Rodríguez (2015) explican a través de la teoría de sistemas complejos que el proceso de aprendizaje de segundas lenguas es dinámico y cambiante. Como consecuencia, es difícil encontrar una relación causa-efecto que explique cuáles son los aspectos cognitivos y afectivos que determinan el éxito del aprendizaje. Estos factores adquieren una relevancia distinta para cada individuo dentro de su contexto. Siguiendo esta teoría, Méndez (2020: 78) concluye que aspectos como “la motivación o la desmotivación no

surgen como consecuencia de la presencia o ausencia de manera aislada de una causa, lo hacen de una forma interdependiente y que cambia a lo largo del tiempo”.

Por otro lado, Dörnyei (2009) afirma que estas particularidades individuales no se pueden entender sin tener en cuenta las características idiosincrásicas del entorno concreto en el que el alumno aprende. Además, estas son extremadamente complejas porque se retroalimentan y es difícil aislar su causa primera. El autor califica a estas diferencias individuales atributos híbridos (*hybrid attributes*). En este sentido, los factores positivos y negativos se pueden identificar, examinar y tratar (Méndez, 2020) siempre atendiendo al contexto en el que aparecen.

Krashen (citado en Pizarro y Josephy, 2011) resume a través de la hipótesis del filtro afectivo cómo las emociones influyen en el aprendizaje. Todas las variables emocionales presentes en los individuos funcionan como un filtro para el aprendizaje. Algunas favorecen el proceso mientras que otras lo frenan. Pese a que los factores afectivos son difíciles de identificar, forman una parte esencial de la experiencia de los estudiantes.

Existen emociones negativas como la ansiedad, la tensión, la desmotivación o el miedo que obstaculizan nuestro proceso de aprendizaje. Pero también existen emociones positivas como “la autoestima, la motivación o la empatía” (Arnold, 2000: 257) que favorecen el aprendizaje. Además, influyen otros factores individuales como el autoconcepto, las actitudes y creencias hacia la lengua o la inhibición. En nuestro marco pedagógico, las emociones durante el aprendizaje de una LE son importantes por dos motivos. El primero, porque si reconocemos que existen emociones que pueden causar problemas, nuestro trabajo como docentes es buscar la forma de solucionarlos. De igual manera, debemos fomentar la aparición de emociones positivas que colaborarán con el aprendizaje efectivo. En este sentido, contemplamos la autorregulación como un proceso que puede desempeñar un papel en ambos casos. Un estudiante autorregulado podrá conocer y ordenar sus emociones para evitar que perjudiquen su proceso.

El segundo motivo, siguiendo la línea de este TFM, porque contemplamos las emociones como un aspecto esencial para el aprendizaje y para el alumno como individuo y, por lo tanto, no se pueden ignorar en el aula. El objetivo de las clases de LE va mucho más allá de enseñar al alumno a comunicarse. Debe haber preocupación por “la prosecución de nuevas *metas vitales*, no solo por la consecución de metas lingüísticas concretas” (Stevick, 1998: 166, citado en Arnold, 2000: 258).

Es interesante una perspectiva que tenga en cuenta la afectividad de distintas maneras. Así, a la hora de pensar por qué los estudiantes no adquieren el dominio de la lengua previsto, podemos pensar que es, por ejemplo, porque el alumno no practica lo suficiente con el idioma. Como profesores, esto lo notamos si intervienen poco en clase, pero detrás puede haber una serie de factores que empujan a esta baja participación: la ansiedad por miedo a hablar en público, una baja autoestima por la repetición de errores o la desmotivación por inseguridades.

Esta idea la desarrollan MacIntyre, Clément, Dörnyei y Noels (1998: 579, citado en Arnold, 2009: 147) a través del concepto *Willingness to Communicate (WTC)*¹² que hace referencia a la disposición del discente para entrar en un intercambio comunicativo usando la LE. Su modelo confirma que la mayoría de aspectos que llevan a la voluntad de comunicar tienen que ver con la afectividad. Mencionan como ejemplos, la autoeficacia percibida, la confianza en uno mismo con respecto a la LE, el ambiente del grupo y otros factores personales. Esto quiere decir que, cuantos más emociones positivas tenga el alumno, más voluntad de comunicarse tendrá. Así,

the main goal of learning programs should be to create in students this willingness. (...) If we want our students to communicate, to be willing to use the language they are learning, we do indeed need to take into account the many ways that affect will facilitate or undermine this goal” (Arnold, 2009: 147)¹³

Sin duda, los aspectos afectivos del individuo tendrán un impacto en su proceso de adquisición de una LE. Si los tenemos en cuenta en el aula, podrían traer consigo cambios positivos para el ambiente de la clase y los resultados de aprendizaje puesto que el proceso de aprendizaje y enseñanza de una LE será más efectivo si tiene en cuenta la dimensión personal de los alumnos (Arnold, 2009).

En la siguiente sección se describen los condicionantes afectivos del aprendizaje de lenguas extranjeras que más pueden verse influenciados por el aprendizaje autorregulado.

¹² [Voluntad para comunicarse]

¹³ [el principal objetivo de la enseñanza debe ser crear en los estudiantes esta voluntad. Si queremos que nuestros alumnos se comuniquen, que estén dispuestos a usar la lengua que están aprendiendo, tenemos que considerar las múltiples maneras en las que el afecto va a facilitar o complicar el logro de este objetivo]

1.3.1.1. La motivación en el aprendizaje de LE

La motivación es un factor clave en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras (Dörnyei, 2001) que se ve afectado por diferentes variables (Alizadeh, 2016, citado en Méndez, 2020). La motivación con respecto al aprendizaje de una segunda lengua se entiende como un concepto heterogéneo que depende de factores situacionales, de características del individuo y de elementos conductuales que guían la experiencia (Dörnyei, 2005).

Dörnyei y Otto (1998) presentan un modelo mediante el cual explican el impacto que tiene la motivación en las acciones que llevamos a cabo durante nuestro aprendizaje de LE. La motivación influye en el establecimiento de los objetivos, en las intenciones, en las acciones y en la toma de decisiones que nos conducen al logro de nuestras metas.

La motivación se ve afectada por el entorno al completo que envuelve la situación de aprendizaje. En un contexto de educación formal, las dinámicas de grupo (Méndez, 2019), el papel del profesor y cómo se ve el alumno en las relaciones con ambos son aspectos altamente influyentes en la motivación (Barrios, 1997). Así, aspectos como la interacción, el nivel de competitividad o el tratamiento del error afectarán al componente emocional y se reflejarán en actitudes como alta -o baja- participación, tensión o comodidad -o miedo- a la exposición personal (Barrios, 1997). En todo esto, el profesor es “responsable de fomentar las iniciativas y el desarrollo individual, la experimentación y el descubrimiento de la forma más productiva de aprender para cada uno de los alumnos, de acuerdo con su personalidad, estilo cognitivo, aspiraciones e intereses” (Barrios, 1997: 21).

Así como la motivación es, en muchas ocasiones, sinónimo de éxito, la desmotivación lo es de fracaso o abandono. Pese a que los episodios de motivación o desmotivación “no surgen como consecuencia de la presencia o ausencia de manera aislada de una causa, sino que lo hacen de una forma interdependiente y que cambian a lo largo del tiempo” (Méndez, 2020: 78) pueden ser “examinados, y superados” (Méndez, 2020 : 78).

Aquí, surgen cuestiones que podrían tener tantas respuestas como estudiantes de LE a los que examinásemos. Para trazar una idea general mencionamos los aspectos más repetidos entre las investigaciones (Minera, 2009; Huneault, 2009; Dörnyei, 2009; Castro, 2015; Aleksandrova, 2015):

¿Qué motiva a los alumnos de LE?

- Aprender aspectos de la cultura meta.

- El deseo de uso de la lengua y de interacción con la comunidad hispanohablante.
- La sensación de autonomía y competencia.
- La percepción de proximidad con la lengua.
- Unas expectativas de mejora y el establecimiento de objetivos concretos.

¿Cómo puede el docente aumentar la motivación en el aula de LE?

- Despertando y manteniendo el interés.
- Explicando la importancia de las tareas.
- Rectificando la visión de los estudiantes del aprendizaje de LE.
- Incrementando la autoconfianza, las autopercepciones favorables y la implicación de los estudiantes en las tareas.
- Enseñando aspectos prácticos de la lengua.
- Manteniendo un buen ambiente.
- Reconociendo los éxitos de los alumnos.

¿Qué consecuencias tiene una alta motivación en un estudiante de LE?

- Perseverancia y esfuerzo.
- Autoestima alta.
- Éxito.
- Interés.
- Mayor rendimiento.
- Actitudes positivas hacia el aprendizaje.

1.3.1.2. La motivación a través del aprendizaje autorregulado o los PLE

El análisis de un Entorno Personal de Aprendizaje puede aportar una idea fiable de por qué un alumno está o no motivado. Ushioda y Dörnyei (2009) afirman que la autonomía en el aprendizaje no se dará si no hay motivación y, además, sostienen que la autonomía aumenta la motivación de los estudiantes. En esta línea, Arnold (2017) afirma que

Si los alumnos están motivados para aprender el español, les puede llevar a buscar más autonomía: por otro lado, la motivación de los alumnos puede verse fortalecida si sienten que van teniendo más control sobre su aprendizaje. Así, hay una importante relación entre la motivación y la autonomía (p. 20).

Aunque el sistema es complejo y hay más factores que intervienen, podemos concluir que estos dos conceptos están estrechamente relacionados y que repercuten el uno en el otro de forma directa.

De la misma manera que un alumno capaz de autorregularse tiene más posibilidades de estar motivado, es más fácil que un alumno motivado trabaje en su propio PLE. Los PLE son reflejo de que el alumno tiene habilidades para aprender a través del aprendizaje autorregulado. Por lo tanto, los PLE, además de fomentar la autonomía, son un elemento motivador. En el apartado final de este marco teórico analizamos la motivación como una consecuencia positiva del aprendizaje autorregulado a través de los PLE.

Uno de los principales aspectos positivos de un PLE es que permite al usuario establecer sus propios objetivos (Reinders, 2014). Esta ventaja del PLE se relaciona con el sistema motivacional que propone Dörnyei (2006, 2008) llamado *Ideal L2 Self* (traducido como “Yo Ideal en una L2”). Es un método automotivacional que consiste en la compilación de todas las cualidades que a un individuo le gustaría tener, en este caso, con respecto a la L2 que está aprendiendo. Si la proyección de uno mismo incluye capacidades lingüísticas en una L2 será más fácil, no solo que el alumno encuentre motivación más rápido, también será más probable que movilice todos sus recursos y esfuerzos para conseguir los objetivos fijados.

La teoría de la autodeterminación¹⁴ sostiene que los individuos somos propensos a buscar cambios y retos, a explotar nuestras capacidades y aprender (Ryan y Deci, 2000, citado en Kaplan y Patrick, 2016). El concepto de motivación intrínseca nace a raíz de esta idea. Sostiene que estas características hacen que nos adaptemos e integremos en búsqueda de la autosatisfacción, el disfrute o la sensación de sentirnos realizados. La autonomía del alumno promueve tanto la aparición de esta motivación intrínseca como la de otros factores motivacionales. La autorregulación se transforma en autodeterminación y guía a un estudiante implicado hacia las habilidades que necesita (Reeve, 2014 citado en Kaplan y Patrick, 2016). La autonomía, por tanto, es un condicionante de la motivación intrínseca (Huneault, 2009). Panagiotidis (2012) sostiene que a través de un PLE los estudiantes son capaces de crear y mantener su motivación interna y Martínez, Gámez y Valcárcel (2016) confirman que las capacidades de autorregulación que permite un PLE ayudan a “estimular la motivación, el interés y la significación (p.74)”.

¹⁴ O SDT por sus siglas en inglés de *Self-Determination Theory*

Cuando los estudiantes toman el control de su proceso de aprendizaje, desarrollan actitudes motivadoras que les conducen a resultados de aprendizaje más efectivos (Benson, 2001, citado en Laakkonene y Taalas, 2015). De nuevo, aunque no encontremos extensa bibliografía que relacione los conceptos PLE-autorregulación-motivación en LE, sí existen estudios que confirman el uso de las tecnologías como elemento motivador en el aprendizaje de idiomas. Cinganotto y Cuccurullo (2016) sostienen que el aprendizaje a través de dispositivos digitales se está convirtiendo en una metodología de enseñanza efectiva en cuanto a que aumenta la motivación de los estudiantes y, por consecuencia, esto mejora sus resultados de aprendizaje.

Otros autores sostienen que los PLE, solo a través de sus características, ya son herramientas que aumentan el interés y la motivación de los estudiantes de una LE (Guth, 2008). No nos podemos olvidar de que la idea detrás de un PLE es que los alumnos tomen sus propias decisiones basándose en sus preferencias y necesidades. La sensación de estar en control, de tener distintas opciones para llegar al objetivo, de ser libre para decidir y de estar en el centro del proceso son factores que impactarán positivamente en el ámbito afectivo del estudiante.

En el presente trabajo, entendemos los PLE como causa y consecuencia de estados personales concretos¹⁵. Es decir, consideramos que el uso de un PLE es un factor más de los muchos que van a impactar el proceso, los aspectos afectivos y los resultados de aprendizaje. A la vez, el PLE es resultado de habilidades y estados emocionales concretos. Nos es difícil establecer relaciones de causalidad directas y rotundas pero, después de haber indagado en los términos, creemos que es posible confirmar una relación multidireccional entre los conceptos que venimos estudiando. Algunos ejemplos de esto son los siguientes:

- motivación > PLE > autorregulación > impacto positivo en el aprendizaje
- uso de TIC > autonomía > motivación > impacto positivo en el aprendizaje
- autorregulación > PLE > motivación > impacto positivo en el aprendizaje

Nos hacemos una última serie de preguntas: ¿Qué papel tienen los PLE y las TIC en la motivación? ¿Cómo se automotivan los alumnos de LE? ¿Y, especialmente, cómo se automotivan los alumnos de LE a través de sus PLE o el uso de las nuevas tecnologías?

Respondiendo a la primera pregunta, sostenemos que las TIC son una herramienta poderosa para el cambio de modelo en la enseñanza de lenguas extranjeras basado en la gestión de las

¹⁵ En el Anexo II se recoge la idea del PLE que se tiene en este trabajo al completo mediante un gráfico explicativo.

emociones y en el desarrollo de tareas adecuadas a las diferentes inteligencias del discente.

Un aspecto motivacional clave del aprendizaje de idiomas es tener los medios para acercarte a la lengua de la forma que quieras o necesites. Huneault (2009) destaca dos estrategias motivacionales para potenciar la apreciación afectiva del español por parte de los alumnos. La primera es “maximizar el interés por la cultura” (p.152) en donde entran actividades como: “escuchar música actual o programas de radio en directo; leer textos escritos contemporáneos diversificados (revistas y anuncios publicitarios); ver grabaciones televisivas auténticas o películas” (p.152). La segunda es “sostener y potenciar el sentimiento de proximidad con la lengua y simpatía hacia los locutores del español” (p.153), algo que se consigue a través de prácticas como la interacción con nativos o el intercambio cultural. Vemos estas actividades viables y cercanas a los alumnos que sean capaces de autorregularse a través de su PLE.

Concluimos el marco teórico mencionando otros factores afectivos que, a nuestro parecer, podrían trabajarse en un aula de ELE a través de los PLE. Hablamos de la identidad y de aspectos como el autoconocimiento y la autoimagen; de la actitud y otros conceptos relacionados como las ganas y del enfoque con el que se mira el proceso. Finalmente, hablamos de las expectativas de aprendizaje, de las perspectivas y ansias de mejora, del establecimiento de metas, del autoconcepto y la confianza en uno mismo. Todos estos aspectos dejan una puerta abierta a futuras investigaciones: ¿cómo afecta la creación y el desarrollo del PLE a todos ellos?

2. DISEÑO Y DESARROLLO DEL BLOQUE PRÁCTICO

2.1. Planteamiento inicial

La intención inicial de este TFM era hacer un estudio de caso en el que, a través de un cuestionario¹⁶, se analizaban en profundidad los PLE de un grupo meta y se examinaban también algunos de los factores afectivos de su aprendizaje. Por medio de esta herramienta de análisis se buscaba confirmar o desmentir nuestra hipótesis: los alumnos que hagan uso

¹⁶ Este cuestionario es el que finalmente hemos usado como modelo en nuestra propuesta didáctica. Se describe con detalle más adelante en este epígrafe.

consciente de su PLE mostrarán más aspectos afectivos positivos relacionados con el aprendizaje y la LE.

Con los datos que arrojase el cuestionario, se pretendía crear una propuesta didáctica adaptada que iba a ser pilotada en un aula para realizar una observación y estudio que determinaría la efectividad de la misma. Esta investigación quedará para más adelante. No obstante, el objetivo actual del TFM encuentra su motivación en esta concepción inicial. Este consiste en crear una intervención didáctica que favorezca la dimensión personal del aprendizaje de una LE permitiendo a los alumnos autorregularse a través de la creación de un PLE.

2.2. Metodología

La intervención didáctica se ha diseñado en función de dos aspectos: las conclusiones que se extraen de la revisión de la bibliografía y el análisis de necesidades a los alumnos. Elegimos esta manera de proceder porque concuerda a la perfección con nuestros propósitos.

Nuestra propuesta tiene unas metas concretas que solamente podrán satisfacerse de manera efectiva si conocemos a nuestros alumnos y atendemos a su contexto. Creemos que “los objetivos, guiados por un adecuado análisis de necesidades, establecen las intenciones pedagógicas del curso, fuerzan a los diseñadores del mismo a ser realistas y facilitan la evaluación y la selección de materiales y actividades” (Yalden, 1987: 42, citado en Toledo, Quilodrán y Korchabing, 2020: 104). Además, el análisis de necesidades resulta ser clave para fomentar la motivación de los alumnos por ser un instrumento que permite identificar con facilidad los factores motivacionales que influyen en su proceso de aprendizaje.

Por último, el análisis de necesidades se alinea con nuestro trabajo porque nos permite estar en constante revisión para poder adaptarnos a las cambiantes exigencias que vayan surgiendo en el aula. El análisis de necesidades es un elemento característico de intervenciones didácticas flexibles, abiertas y centradas en el alumno (Castellanos, 2010) como la nuestra.

2.3. Descripción del cuestionario

La principal herramienta de recogida de datos para el análisis de necesidades es un cuestionario con preguntas tanto abiertas como cerradas mediante el cual se hará un diagnóstico del estado de nuestro grupo meta con respecto a los aspectos que nos ocupan: el uso de las TIC para aprender español, los factores afectivos del aprendizaje y autorregulación. Este tipo de metodología la definen Goetz y LeCompte (1988) como un “instrumento de análisis de los constructos de los participantes” (p. 136) porque se emplea para descubrir la forma en la que los individuos perciben los fenómenos concretos que se están estudiando. Puede encontrar el *Cuestionario para el análisis del uso de Internet y del nivel de motivación de estudiantes de español como lengua extranjera* en el Anexo V.

El cuestionario se divide en cuatro bloques:

El primer bloque recoge información personal de los estudiantes como la edad, la lengua materna o su ocupación. Esta información será utilizada para el posterior manejo y agrupación de las respuestas obtenidas. El segundo bloque pregunta sobre la experiencia de los encuestados como estudiantes de ELE. Aquí, se plantean cuestiones sobre su experiencia aprendiendo español, como dónde, cuándo o durante cuánto tiempo han estudiado. El tercer bloque indaga en el modo en que los estudiantes aprenden o han aprendido español. Hace especial hincapié en los recursos y estrategias *online* a los que los estudiantes han recurrido para aprender, la frecuencia de su uso y la percepción que tienen los alumnos sobre la implicación de los mismos en su proceso. Esta sección del cuestionario nos permite acercarnos al PLE de los estudiantes. El cuarto bloque se centra en los factores afectivos implicados en el aprendizaje e incluye preguntas sobre el nivel de motivación de los estudiantes, sus creencias de aprendizaje, y autopercepción de las causas.

El cuestionario se pasará a papel unos meses después de haber empezado el curso, cuando el docente considere que el grupo está preparado para recibir la intervención didáctica. Las respuestas serán individuales pero se buscará que se cree un diálogo entre todos los alumnos antes, durante y después de completarlo. Esto es por dos motivos: para resolver dudas de comprensión en el caso de que las haya y, más concretamente, porque el cuestionario es el primer paso de la intervención. Creemos que dedicarle tiempo en el aula a la vez que explicamos el por qué de su realización, hará ver a los alumnos que es relevante y que ocupará un lugar importante en futuras sesiones. Además, dependiendo del interés que

muestren los alumnos y de las conversaciones que se creen en torno al tema, se podrán hacer preguntas estratégicamente buscando datos más detallados.

Como el cuestionario se ha hecho sin un grupo meta de referencia, es un modelo en el que pueden hacerse cambios y adaptaciones pertinentes según las necesidades de los alumnos y del contexto.

Como métodos complementarios para el análisis de necesidades y recogida de datos, el profesor hará un trabajo de observación directa (Goetz y LeCompte, 1988) durante los primeros meses del curso y fomentará el diálogo pedagógico buscando, en un ámbito distendido, indagar en el uso de las tecnologías por parte de los alumnos. Finalmente, proponemos la realización de grupos focales (Hamui y Varela, 2013) cuando la intervención ya esté avanzada. Para realizar esta técnica, se dedicará parte de una sesión a fomentar la interacción y el intercambio de opiniones y sensaciones entre todo el grupo clase. Mediante preguntas y afirmaciones concretas, se intenta que los alumnos aporten datos sobre esta experiencia educativa valorando aspectos como su utilidad, viabilidad o su nivel de motivación. Se busca la participación de todos los estudiantes. Así, el docente recibe *feedback* y conoce las impresiones de los alumnos sobre la propuesta y tiene margen para adaptar las próximas sesiones. Además, puede convertirse en una experiencia positiva para el grupo porque conocerán las realidades y perspectivas de sus compañeros que pueden hacerles reflexionar sobre la suya propia y, a la vez, darles nuevas ideas.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA: Un acercamiento a los PLE para facilitar el aprendizaje de español en el día a día.

El último apartado de este TFM es el resultado de la unión de los principales conceptos tratados en el marco teórico: un modelo de intervención didáctica ficticio que busca cuidar los aspectos personales del aprendizaje de ELE a través de la noción del PLE. Para esto, se ha creado y descrito un grupo meta hipotético, se han analizado sus necesidades, establecido unos objetivos y escogido un enfoque pedagógico para alcanzarlos.

3.1. Descripción del grupo meta y del contexto

Esta secuencia está pensada para dar respuesta a las necesidades de un grupo meta concreto. Así, la propuesta que se plantea en este bloque es material complementario para un curso de

enseñanza de ELE. Idealmente, se introduciría unas semanas después del comienzo, una vez el docente ya conoce a los alumnos. Esto es porque su observación servirá en gran medida para el análisis de necesidades y la detección de carencias y, además, porque se habrá establecido una relación de cercanía y confianza entre profesor y los estudiantes y entre el grupo clase. Esto resulta importante porque la dinámica de la propuesta requiere un ambiente distendido y participativo en el que los alumnos han de asimilar los objetivos y los procesos a la vez que deben entender el por qué de esta propuesta. La intervención puede proponerse para romper el ritmo habitual de la clase de idiomas, para captar la atención de perfiles desmotivados y, esencialmente, para hacer conocer a los alumnos las diferentes maneras de aprender.

Como se ha mencionado anteriormente, no ha sido posible poner esta propuesta en práctica con un grupo de alumnos real. Pese a eso, durante la elaboración de este trabajo, se ha tenido en mente un grupo meta con unas características muy concretas. Nuestra propuesta está pensada para introducirse en un curso presencial de español para inmigrantes que dura 10 meses y cuenta con dos sesiones semanales de una hora y media de duración cada una. Los estudiantes están en un contexto mixto (viven en el país de la lengua meta y, además, van a clases para mejorar su dominio lingüístico de la LE) y responden, en términos generales, a las siguientes características:

- Son alumnos abiertos al aprendizaje y con un importante deseo de mejorar en español. En general, motivados.
- Tienen edades comprendidas entre los 18 y los 55 años.
- Cada uno tiene una relación y experiencia distintas con respecto a la lengua. Algunos llevan semanas, otros meses o años en España.
- La mayoría tiene disponibilidad baja para dedicarle tiempo al aprendizaje de español fuera de las sesiones de clase.
- Por las diferencias en la edad, en sus bagajes educativos y en sus experiencias previas de aprendizaje de lenguas extranjeras (LE), sus estilos de aprendizaje, sus preferencias y sus niveles de motivación son diversos.
- Son, en su mayoría, alumnos sin miedo al error, participativos y espontáneos que asocian con facilidad la teoría con situaciones reales de uso. Buscan explicaciones directas, lógicas y prácticas.
- Les estimula la idea de perfeccionar y expandir sus capacidades comunicativas.
- Son inquietos e inconformistas. Llevan al aula dudas que les surgen fuera, en su día a

día y no cesan hasta entender las explicaciones.

Estudian español para satisfacer sus necesidades comunicativas del día a día que normalmente, tienen lugar de forma oral. Los motivos por los que estudian la LE son los siguientes:

- Favorecer su integración en la sociedad.
- Facilitar su búsqueda de empleo.
- Realizar actividades cotidianas (hacer la compra, trámites personales, establecer relaciones sociales, etc.)

Tabla 5

Resumen de las características del grupo meta

Tipo de curso: extensivo y presencial

Duración total del curso: 10 meses, 3 horas semanales

Número de alumnos: 15

Nivel: B1-B2

Países de procedencia: Afganistán, Marruecos, Sudán, Ucrania, Siria, China y Moldavia.

En una situación real, tendríamos datos mucho más detallados sobre la relación de nuestros estudiantes con las tecnologías e Internet porque hubiésemos realizado el cuestionario en el aula. Además, podríamos observar semana tras semana el uso que hacen de sus dispositivos móviles en el aula y podríamos extraer información a través de sus intervenciones, la observación e interacciones con el grupo. Para poder crear una propuesta didáctica ajustada a las necesidades concretas de nuestros alumnos, hemos pensado en las características generales de nuestro grupo utópico en relación con el uso de la *web*. Son las siguientes:

- No son conscientes de que aprendan o puedan aprender español a través de los dispositivos móviles.
- En situaciones de su cotidianeidad, usan sus *smartphones* para superar bloqueos comunicativos derivados de sus carencias lingüísticas. Así, las tecnologías sirven de apoyo a sus estrategias comunicativas de evitación y de compensación (Fernández-Castillo, 2015). Por ejemplo, buscan en su lengua materna imágenes en Internet para enseñárselas a su interlocutor y así, esquivar vocabulario que desconocen o buscan en Internet la traducción literal de la palabra u oración que desean decir.

- Tienen acceso a internet en sus casas y siempre entran a través de sus *smartphones*. Mencionan disponer de poco tiempo para hacerlo. Acuden a la web ocasionalmente y solo para acciones concretas.
- Manejan Internet, redes sociales (mayoritariamente *WhatsApp* y *Facebook*) y dispositivos tecnológicos a nivel usuario. Son poco receptivos a incrementar su uso o a aprender el idioma a través de ellos.
- No conocen el concepto de PLE.

3.2. Justificación y pertinencia de la intervención para el grupo meta

Conociendo las características de los alumnos y los conceptos sobre los que se desarrolla este estudio, planteamos las siguientes preguntas: ¿Por qué es importante el desarrollo de un PLE para este perfil de alumnos? ¿Cómo puede impactar la creación de un PLE en su proceso de aprendizaje de ELE? ¿Se ajusta a sus necesidades personales, comunicativas y didácticas? ¿Cómo podemos cuidar los aspectos afectivos del aprendizaje a través de un PLE? Reflexionamos, a continuación, sobre cómo encaja un PLE en nuestro grupo meta.

El primer motivo por el que creemos que esta propuesta es adecuada para el grupo definido es por su heterogeneidad. Enseñarles la idea de PLE y dotarles con herramientas para que amplíen el suyo es una forma de darles la oportunidad de personalizar su aprendizaje. Cada uno a su ritmo, de acuerdo con sus preferencias o necesidades lingüísticas, podrá encontrar recursos para seguir aprendiendo o reforzar lo que ve en clase. La intervención, a través de los PLE, obvia las diferencias entre los alumnos y busca democratizar el acceso al conocimiento (El Helou y Gillet, 2011; Britt, 2019). Además, las actividades y dinámicas que se sugieren suponen un cambio en la rutina de las clases de ELE y pueden estimular a aquellos que normalmente no están muy motivados o no son muy participativos.

Por otro lado, los PLE son importantes en este grupo porque entienden a los alumnos como agentes que van a necesitar la lengua y las competencias que adquieran en clase en otros contextos. Enseñar a través de un PLE implica pensar en las necesidades que nuestros alumnos pueden tener más allá del aula. El alumno es también trabajador, estudiante de otras disciplinas, familiar, amigo, consumidor y aficionado, entre otras muchas cosas. Tanto su PLE como su LE pueden ser herramientas necesarias en cualquiera de esos ámbitos.

Igualmente, al estar en un contexto de inmersión, su PLE es especialmente útil para resolver situaciones comunicativas inmediatas que les surjan en el día a día. En este sentido, Rosa y Lothringer (2016) afirman lo siguiente:

Entendemos que [un Entorno Personal de Aprendizaje o, por sus siglas en español, EPA] no es exclusivamente un modo de aprender sino además, una manera de enseñar a no iniciados. Es decir que, desde el punto de vista pedagógico, sostenemos que un EPA puede ser una estrategia apropiada para propiciar el desarrollo de competencias académicas transversales (p:2).

Añadimos a esto otro tipo de competencias transversales que no son exclusivamente académicas como competencias sociales, culturales o tecnológicas que concuerdan con las necesidades concretas de nuestro grupo meta. A lo que Laakkonen y Taalas (2015: 224) añaden:

Learning environments that accommodate the individual needs and skill levels of the learners, and pedagogical choices that encourage learner ownership, agency and responsibility along with collaborative learning, group interaction and teamwork, are essential to the development of these core skills.¹⁷

Estas capacidades básicas son fundamentales para que nuestro grupo meta supere obstáculos comunicativos y sea capaz de desenvolverse en su día a día. Competencias como el manejo de Internet con fines personales o profesionales, la búsqueda *online* de contenidos de su interés o el establecimiento de redes de aprendizaje implican la práctica del español a la vez que satisfacen las necesidades que tienen como personas y como estudiantes de ELE que concretamos en el epígrafe anterior.

Del análisis de necesidades derivan unas implicaciones didácticas. Así, si “gran parte de las destrezas que las personas aprenden a lo largo de la vida las hemos desarrollado en entornos informales” (Cruz, 2011: 206), es lógico pensar que la enseñanza formal tiene que colaborar y transformar su currículo para favorecer que esto suceda. A través de esta intervención, proponemos un modelo que lleve al aula de ELE que entienda al alumno en su conjunto y lo forma acorde. Esto es, como mucho más que un usuario de la lengua, como un agente social, un hablante intercultural y un aprendiente autónomo (PCIC, 2006).

¹⁷ [Los entornos de aprendizaje que se adaptan a las necesidades individuales y los niveles de cualificación de los estudiantes; y las opciones pedagógicas que fomentan el control, la acción y la responsabilidad del estudiante, junto con el aprendizaje colaborativo, la interacción en grupo y el trabajo en equipo, son esenciales para el desarrollo de estas capacidades básicas.]

En este punto en el que empezamos a plantear el diseño de la propuesta, también surgen algunas preguntas fundamentales: ¿Cómo podemos sacar ventaja en el aula del uso que ya hacen los alumnos de las redes y el internet? ¿Cuál es nuestro papel como docentes? ¿Cómo incentivamos el uso del PLE en su día a día? ¿Qué tipo de orientación tenemos que darle a los estudiantes con respecto al uso de herramientas digitales? (Brick, 2011) ¿Cómo conseguimos que el estudiante adquiera las capacidades para ejercer un adecuado autocontrol de su propio aprendizaje? (Lorente, 2013: 64)

Hay diversas maneras de respaldar la incorporación del PLE en las clases de ELE. En primer lugar, es una responsabilidad educativa y del docente crear alumnos competentes en todos los ámbitos de su vida. En la formación del siglo XXI no se pueden separar los aspectos didácticos de los tecnológicos y los culturales, la educación debe partir del intercambio de ideas de los tres (Laakkonen y Taalas, 2015). Los autores añaden que la educación debe involucrarse en las actividades autodirigidas de los propios alumnos dándoles las herramientas para que se desenvuelvan en el aprendizaje a través de las tecnologías (Crook, 2008, citado en Laakkonen y Taalas, 2015). Solo a través de esa pedagogía multimodal, los alumnos podrán convertirse en hablantes efectivos y convincentes capaces de desenvolverse en cualquier situación.

Por otro lado, el rol del profesor sigue siendo esencial. Pese a que los estudiantes sean capaces de manejar la tecnología, es el docente quien debe guiarles hacia un uso crítico (Torres y Arstu, 2016) o educacional. El docente ha de fomentar la mediación cognitiva para facilitar el acceso al conocimiento, a las destrezas y a la consciencia de su proceso de aprendizaje. Los profesores, usando los PLE como herramienta didáctica, pueden ayudar a sus alumnos a desarrollar su autonomía y su aprendizaje a lo largo de toda la vida (Reinders, 2014). Además, es sumamente importante que el estudiante perciba que no está solo en su proceso de aprendizaje.

Hasta aquí, se ha explicado cómo un PLE puede enriquecer el proceso de aprendizaje de nuestro grupo meta además de su potencial didáctico. En este punto del TFM, conviene relacionarlo con los otros dos pilares teóricos que estudiamos: el aprendizaje autorregulado y los factores personales del aprendizaje de una LE. No ha sido posible llevar a cabo la investigación y, por lo tanto, no podemos afirmar que exista correlación o causalidad entre los conceptos. Pese a eso, creemos que, después del análisis exhaustivo y a través de una

propuesta didáctica que los aproveche conscientemente, sí podemos establecer cierta relación entre los tres constructos¹⁸.

Aunque los objetivos específicos se concretan en la siguiente sección, merece la pena señalar ahora que la intención principal de esta propuesta es tener un impacto positivo en la dimensión personal del aprendizaje de nuestros alumnos a través de un PLE. Nuestra hipótesis sostiene que, mediante el conocimiento y uso de un PLE, los estudiantes podrán dirigir su aprendizaje, expandir sus perspectivas de mejora y seguir sus propios intereses. Como consecuencia, se sentirán capaces e independientes. Finalmente, esto influirá positivamente en los determinantes afectivos del aprendizaje de una LE, como la motivación o el compromiso.

Puesto que nuestro grupo meta muestra motivación para aprender la lengua tanto dentro como fuera del aula, creemos que las herramientas y prácticas que aporta un PLE puede fomentarla aun más y dar rienda suelta a sus inquietudes, dudas y ganas de aprender. De esta manera, conseguimos abordar los factores afectivos del aprendizaje de ELE a través de una propuesta que trabaja desde un enfoque humano, cercano y personal de la tecnología. Con esto, pretendemos llevar a la práctica los conceptos tales como aprender a aprender, conciencia del propio aprendizaje, autoconocimiento o reflexión, que se han abordado en el marco teórico y que, previsiblemente, afectarán al aprendizaje.

Finalmente, destacamos que, pese a estar diseñada para un grupo meta concreto, esta propuesta se puede transferir a otras situaciones de aprendizaje con un perfil de alumnos distinto y continuar teniendo un impacto positivo. La intervención está pensada para ser flexible e ir adaptándose a las necesidades e intereses que surjan.

3.3. Objetivos de la propuesta

Durante este TFM se ha hablado de los PLE en todo momento como un recurso flexible creado por y para el alumno. Es por esto que, conociendo a nuestros destinatarios, no consideramos necesario que creen un PLE digital tal y como se le conoce. Pese a eso, sostenemos que la idea que hay detrás de los PLE puede ser muy beneficiosa para su aprendizaje de ELE y que puede ser adaptada para que les resulte útil. Por eso, aunque no tengamos como objetivo la confección de un PLE *per se*, llevaremos a cabo varios de los

¹⁸ Para simplificar la comprensión al lector, en los Anexos II y III se encuentra los gráfico que han motivado la realización de esta investigación

pasos necesarios para crear uno puesto que lo consideramos esencial para el desarrollo de la competencia comunicativa integral. Dividimos la propuesta en tres fases:

- FASE I: concienciación. Los alumnos, guiados por el docente, descubren su PLE ya existente. Se anima a la reflexión sobre su uso de las tecnologías e internet para aprender sobre cualquier materia y sobre español concretamente. El profesor señala el impacto que puede tener en ELE y en sus vidas.
- FASE II: creación. Se trabaja en el aula con nuevos recursos y prácticas *online* para aprender español con la intención de que engrandezcan su PLE.
- FASE III: ampliación. Se fomenta el crecimiento del PLE dirigido por el alumno, se amplían los recursos y se trabaja la autogestión.

El objetivo es “combinar la enseñanza presencial con la nueva realidad de aprendizaje informal” (Iasci, 2015: 338). Es decir, que integren nuevas prácticas de aprendizaje de español a través de Internet en su manera de aprender habitual de una forma natural y sencilla a la vez que descubren y gestionan nuevos recursos para aprender. Creemos que esta metodología flexible y cercana es la más realista y óptima para llevar a nuestra aula. La intervención está pensada para que sean las inquietudes de los estudiantes las que determinen el ritmo y los contenidos a medida que avanza. Se busca que los alumnos estén en constante reflexión para despertar en ellos el interés y que sean conscientes en todo momento de lo que se hace y por qué se hace. Por todo esto, concluimos que esta propuesta forma al alumno en destrezas y habilidades del saber hacer (MCER, 2002) enfocadas al aprendizaje de ELE.

De acuerdo con los pilares teóricos en los que se enmarca este trabajo y considerando las necesidades que se han detectado en el grupo meta, distinguimos los siguientes objetivos.

El objetivo general de la propuesta didáctica es el siguiente:

- Fomentar la motivación de los estudiantes de LE aumentando su capacidad de autorregularse a través de sus PLE.

Este, se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

- Despertar la conciencia de su PLE.
- Crear un PLE para el aprendizaje de ELE y sus necesidades e intereses concretos.
- Desarrollar su competencia comunicativa, incluyendo la digital.
- Mejorar su autonomía, fomentar su iniciativa y toma de control, hacer participe al estudiante de su propio proceso.
- Enriquecer su manera de aprender aportándoles variedad de opciones para hacerlo.

- Aumentar su sentimiento de pertenencia en la comunidad.
- Promover una actitud crítica, reflexiva y consciente.
- Incrementar su motivación permitiéndoles ser líderes de su proceso.

3.4. Enfoque didáctico, destrezas y contenidos lingüísticos

Para elaborar esta propuesta, nos basamos en el enfoque pedagógico de los PLE que aporta Guth (2008, diapositiva 9) que gira en torno a tres pilares:

- *student-centered*
- *resource-based learning*
- *community-based learning*¹⁹

Del mismo modo, la intervención adquiere características metodológicas de los siguientes modelos:

- Metodología AICLE²⁰ en cuanto a que se busca que aprendan contenidos y mejoren en el idioma haciendo uso del mismo (Blanco, 2021).
- Aprendizaje basado en problemas puesto que se consideran situaciones-problema con respecto al uso de la LE en su contexto real (Ballesteros, Castro y Torres, 2018).
- Aprendizaje basado en proyectos en cuanto a que el estudiante aprende creando, no solo recibiendo (Aznar, 2022).
- Aprendizaje cooperativo/colaborativo.

Ya se ha mencionado que esta propuesta es un complemento a un curso tradicional de español como lengua extranjera. Por lo tanto, en este caso es importante alcanzar los objetivos lingüísticos y comunicativos a través de los objetivos y prácticas concretas que propone la intervención. Así, la propuesta se puede adaptar las veces que se crean necesarias durante el año académico para trabajar diferentes contenidos (gramaticales, funcionales, léxicos, etc) dentro de cualquier unidad didáctica. En las sesiones dedicadas a los PLE se busca practicar y repasar contenidos que se han trabajado en el aula recientemente. En la propuesta, ejemplificamos con contenidos que según el *PCIC* entrarían dentro del Nivel B1-B2. Por último, nos gustaría recalcar la transferibilidad de la propuesta. Por su carácter flexible, es un modelo que puede ser adaptado a otros contextos de enseñanza-aprendizaje.

¹⁹ [centrado en el alumno; basado en el uso de distintos recursos; basado en la creación de comunidad]

²⁰ Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera.

3.5. Desarrollo de la intervención didáctica

La intervención didáctica está dividida en tres fases con un análisis de necesidades anterior y una evaluación posterior, cinco sesiones en total. Para que la propuesta sea efectiva, habrá que dedicar tres sesiones a trabajar específicamente con la idea de PLE (concienciación, creación y ampliación). Pese a eso, es de vital importancia el trabajo a lo largo de todo el curso. Con esto nos referimos a que hay varias prácticas que puede desarrollar el profesor que ayudarán a que nuestra intervención tenga un impacto duradero y real sobre los alumnos. Estas, no requieren necesariamente el tiempo de una clase entera. Es más, conviene integrarlas en las actividades que se hacen habitualmente en el aula de ELE. Estos procedimientos están descritos con más detalle en el apartado 6. *Procedimientos didácticos*.

El curso comienza en septiembre y finaliza en junio, el marco temporal en el que desarrollar cada sesión ha sido específicamente pensado para que la presentación de materiales y actividades sea progresiva. Se prevé que las tres primeras sesiones, que supondrán el mayor trabajo e impacto en nuestros alumnos, sean cercanas en el tiempo y se desarrollen en un momento en el que aún haya espacio en el curso para que trabajen con su PLE autónomamente y para resolver necesidades específicas si surgen. Entre la tercera y la cuarta sesión se deja un margen de tiempo mayor para que asimilen, gestionen y sigan descubriendo su PLE solos y guiados por las sugerencias que el docente irá dando. Aquí tendrá lugar la sesión en la que se planteará un grupo focal. La evaluación de la intervención conviene hacerla al final del curso porque es una parte esencial. Servirá para asentar, reflexionar, compartir y recapitular. Además de ser un *feedback* para el docente sobre la eficacia de la propuesta.

Tabla 6

Temporización de la intervención didáctica

	Duración	Marco temporal aproximado
Análisis de Necesidades	<u>Sesión 1</u> : 30 minutos	Septiembre-diciembre Realización del cuestionario en diciembre
FASE I: Concienciación	<u>Sesión 2</u> : 1 hora y media	Enero
FASE II: Creación	<u>Sesión 3</u> : 2 horas y 15 minutos	Febrero
Grupo focal	<i>30 minutos de una sesión</i>	<i>Marzo</i>
FASE III: Ampliación	<u>Sesión 4</u> : 1 hora y media	Abril

Evaluación	Sesión 5: 40 minutos	Final del curso (junio)
------------	----------------------	-------------------------

3.6. Intervención

Por motivos de espacio, las fichas técnicas de las sesiones y los materiales para los alumnos se encuentran en el Anexo IV-XV.

3.7. Procedimientos didácticos

Para que los PLE que creen los alumnos les acompañen eficazmente durante su aprendizaje de ELE y su vida personal, deberían cambiar y evolucionar con ellos. Por lo tanto, aunque las sesiones íntegras que se les dedican en el aula de idiomas sean limitadas, conviene mantener prácticas a lo largo de todo el curso que les recuerden que sus PLE siguen ahí, que pueden continuar ampliándose y que pueden recurrir a ellos siempre que lo necesiten. Además, por las características de nuestro grupo meta, pensamos que los estudiantes van a necesitar tiempo para poner en práctica las propuestas y que se beneficiarán mucho si se les ofrecen ideas distintas. Por otro lado, si son ellos mismos los que redescubren su PLE la motivación será mayor.

A continuación se sugieren una serie de directrices generales para tratar de manera menos directa los PLE de nuestros estudiantes:

- Proponer actividades complementarias/voluntarias para aquellos estudiantes que lo deseen.
- Hacer frecuentemente preguntas y alusiones al PLE para que recuerden que sigue ahí y será una actividad que se extiende a lo largo del curso (Ejemplos: *¿Cómo lleváis el PLE? ¿Estáis usando lo que aprendimos el otro día? ¿Alguien ha visto el post que ha colgado...? ¿Alguien ha descubierto alguna página web nueva?*)
- Llevar materiales *online* a clase y sugerir que lo metan en su PLE o que reflexionen sobre su posible uso a nivel individual. (Ejemplos: *¿Alguien consideraría esta app parte de su PLE? ¿Conocéis sitios web que cumplan una función similar? ¿Os parece útil? No olvidéis guardarla como parte de vuestro PLE*)
- Destacar el uso de herramientas *online* que se hace en el aula (Ejemplo: *Hoy vamos a trabajar con Mentimeter, ¿la conocéis?*). Y, si es posible, hacer una breve descripción de las posibilidades que ofrece para captar la atención de los alumnos a los que le pueda interesar.

- Dejar espacio en la clase para que usen sus dispositivos tecnológicos, fomentar su uso y ayudar si es necesario.
- Recordar que apunten y anoten (en papel o a través de un dispositivo móvil) todos los recursos que descubren y que les parecen interesantes.
- Mantener abiertos y activos los canales de comunicación *online* que se han creado (grupo de *WhatsApp* y perfiles en redes sociales).
- Adelantar contenido que se va a ver en el aula a través del grupo de *WhatsApp* para mantenerlos pendientes.
- Dejar abierta la posibilidad de volver a alguna actividad que se trabajó específicamente en las sesiones de PLE.
- Ofrecer recursos nuevos a menudo (Ejemplo: *He descubierto este podcast y me gusta mucho; Venía escuchando la radio y me he enterado de ...; He empezado a seguir a este perfil en Instagram*)

4. CONCLUSIONES

La elaboración de este trabajo nos ha dado la oportunidad de conocer el estado en el que se encuentra la investigación actual sobre los PLE y su impacto en el alumnado. El TFM resuelve dudas y traza líneas de investigación que se deben seguir en un futuro. La bibliografía sobre los PLE en ELE o los PLE y la motivación, es escasa. Pese a eso, nos parece importante continuar estudiando la relación de las TIC con estos conceptos. Los PLE son una herramienta para el aprendizaje integral y responden a las necesidades que puedan tener los alumnos en su faceta de aprendientes de ELE pero también en su dimensión personal. Por ello, creemos esencial que se forme a los docentes desde esta perspectiva.

Concebimos la autonomía como un requisito imprescindible para que se dé el aprendizaje al completo, para que el alumno se empodere y salga del aula con conocimientos lingüísticos y, además, con habilidades esenciales para su crecimiento global. Es por esto que vemos interesante el desarrollo de futuros estudios de caso que adquieran datos y establezcan las implicaciones de llevar el PLE a clase. Pensamos, por ejemplo, cómo se ve afectada directamente la motivación, el éxito o el rendimiento. Nuestro trabajo establece una potencial relación que justifica con una reflexión basada en el marco teórico pero, al no haberse pilotado, no es posible confirmarlo.

Por otro lado, reconocemos que se trata de conceptos afectados por muchas otras características personales y contextuales y surgen preguntas de investigación: ¿qué factores intervienen en el correcto o efectivo desarrollo de un PLE? ¿Qué implicaciones, además de las sugeridas, tiene el PLE? ¿Cómo se mide el impacto que tiene un PLE en el alumnado? Consideramos que un análisis de la implicación de los PLE en el proceso de aprendizaje, puede proponerles como un enfoque útil para muchos perfiles de alumnos.

A través de la propuesta didáctica se ha presentado una forma flexible y sencilla de acercar los PLE a estudiantes de ELE. Al ser un modelo, destacamos la posibilidad de adaptarla a otros contextos. Así, señalamos la opción de presentarla en cursos semipresenciales y su idoneidad para ponerla en práctica con grupos numerosos por la libertad que ofrece en cuanto a formas y ritmo de aprendizaje. Pese a eso, planteamos dudas que solo podrán disiparse al ponerlo en práctica con el grupo meta para el que está diseñado. Pensamos, por ejemplo, si la heterogeneidad existente en cualquier aula puede hacer de esta intervención algo de gran utilidad para algunos alumnos y un motivo de frustración para otros. No todos los alumnos tienen el mismo manejo de los dispositivos y puede que algunos no sean capaces de seguir las actividades con facilidad. Por otro lado, la propuesta se plantea como un complemento al curso y puede que el limitado tiempo que se le dedica no sea suficiente. Cabe la posibilidad de que no penetre la idea en los alumnos y que lo vean como un juego que poco tiene que ver con su aprendizaje de español.

En el caso de que existiesen estas (u otras) problemáticas a la hora de hacer la propuesta real, nos gustaría puntualizar que aquí consideramos que el papel del profesor es clave. Él será el encargado de acercar las prácticas al alumno para que, en la medida que sea, saque partido a su PLE. EL docente hará las modificaciones necesarias y podrá elegir, de entre todas las ideas que se proponen, cuáles serían las que más beneficiarían a su grupo.

Las conclusiones de este TFM son, esencialmente, estimulantes. Sabemos que hay espacio para estudios futuros que nos ayudarán a profundizar en nuestras ideas iniciales para, así, poder crear propuestas más específicas. No obstante, afirmamos que los PLE favorecen el aprendizaje de alumnos de LE y que existen métodos para llevarlos al aula y que resulten efectivos.

BIBLIOGRAFÍA

- AA. VV. (2008). «Metacognición». *Diccionario de términos clave de ELE*.
(https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metacognicion.htm#:~:text=El%20concepto%20de%20metacognici%C3%B3n%20se.que%20intervienen%20en%20su%20cognici%C3%B3n)
- Adell, J. y Castañeda, L. (2010). *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red*. (<https://www.um.es/ple/libro/>)
- Aleksandrova, D. (2015). *La motivación en clase de ELE*.
(https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/sofia_2017/05_aleksandrova.pdf)
- Alvarez, F. J. M. (2015). *El podcasting en la enseñanza de las lenguas extranjeras* (Tesis doctoral) (<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=47318>)
- Arnold, J. (2009). *Affect in L2 Learning and Teaching*.
(https://www.researchgate.net/publication/41763148_Affect_in_L2_learning_and_teaching)
- Aspin, D. N., y Chapman, J. D. (2000). *Lifelong learning: Concepts and conceptions*. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 2-19.
(<https://doi.org/10.1080/026013700293421>)
- Attwell, G. (2008). *Personal Learning Environments for creating, consuming, remixing and sharing* | BibSonomy.
(<https://www.bibsonomy.org/bibtex/27c5d85b8aa4a268a56c3644739e7b0cc/repsc>)
- Attwell, G. (2007). *Personal Learning Environments-the future of eLearning?* *eLearning Papers*, 2.
(https://www.researchgate.net/publication/228350341_Personal_Learning_Environments-the_future_of_eLearning)
- Aznar, M. L. (2022). *Aprendizaje Basado en Proyectos y Elevator Pitch: Una innovación metodológica en español como lengua extranjera*. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, Extra 4, 119-138. (<https://revistaseug.ugr.es/index.php/portalin/article/view/21415>)
- Ballesteros, D. P., Castro, G. C., y Torres, J. A. (2018). *El Aprendizaje Basado en Problemas como estrategia para desarrollar habilidades de pensamiento*

- crítico: Situaciones del uso de la lengua extranjera inglés en un contexto real.*
(<https://repositorio.uniagustiniana.edu.co/handle/123456789/701>)
- Barrios, E. (1997). *Motivación en el aula de lengua extranjera*. Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas, 9, 17-30.
(<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=153504>)
- Blanco, P. (2021). *De Dublín a Barcelona: propuesta didáctica para la enseñanza de ELE desde un enfoque AICLE e intercultural*.
(<http://tauja.ujaen.es/jspui/handle/10953.1/15133>)
- Bosch, M. (2009). *Desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de lenguas*.
(https://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.bosch.pdf)
- Brick, B. (2011). *Social Networking Sites and Language Learning*. International Journal of Virtual and Personal Learning Environments, 2(3), 18-31.
(<https://doi.org/10.4018/jvple.2011070102>)
- Britt, J. B. (2019). *Open Science, Open Access, and the Democratization of Knowledge*. Issues in Science and Technology, 35(3), 26-28.
(<https://www.jstor.org/stable/26949017>)
- Cabero, J. (2013). *El aprendizaje autorregulado como marco teórico para la aplicación educativa de las comunidades virtuales y los entornos personales de aprendizaje*. Education in the knowledge society (EKS), 14(2), 133-156.
(<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4351284>)
- Cabero, J., Barroso, J., y Llorente, M. (2010). *El diseño de Entornos Personales de Aprendizaje y la formación de profesores en TIC*.
(<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3633744>)
- Cabero, J., Barroso, J., y Tena, R. R. (2015). *Aprendizaje a través de un Entorno Personal de Aprendizaje (PLE)*. Bordón. Revista de Pedagogía, 67(2), 63-83.
(<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/Bordon.2015.67205>)
- Cánovas, M., y Marimon, M. (2014). *Aspectos afectivos en una experiencia de aprendizaje colaborativo mediada por tecnologías*.
(<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4837535.pdf>)
- Castañeda, L., Tur, G., y Torres-Kompen, R. (2019). *Impacto del concepto PLE en la literatura sobre educación: La última década*. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 22(1).
(<https://www.redalyc.org/journal/3314/331459398012/html/>)

- Castellanos, I. (2010). *Análisis de necesidades y establecimiento de objetivos*.
(https://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.castellanos.pdf)
- Cenoz, J., y Perales, J. (2022). *Las variables contextuales y el efecto de la instrucción en la adquisición de segundas lenguas*. (pp. 109-125).
(https://www.academia.edu/5556710/Cenoz_J_and_Perales_J_2000_Las_varias_variables_contextuales_y_el_efecto_de_la_instrucci%C3%B3n_en_la_adquisici%C3%B3n_de_segundas_lenguas_In_C_Mu%C3%B1oz_ed_Segundas_Lenguas_Adquisici%C3%B3n_en_el_Aula_Barcelona_Ariel_109_125)
- Chaves, E. (2014). *Autogestión del aprendizaje en la investigación educativa sobre Entornos Personales de Aprendizaje (PLE): Una revisión de literatura*. *EDMETIC*, 3(2), 114-134.
(<https://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/edmetic/article/view/2892>)
- Chaves, E., Trujillo, J. M., López, J., y Sola, T (2017). *Actions and achievements of self-regulated learning in Personal Learning Environments. Research on students participating in the Graduate Program in Preschool Education at the University of Granada*.
(<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6053033.pdf>)
- Cinganotto, L., y Cuccurullo, D. (2016). *PLE & PLN for language learning and teaching: a case study*. *International Journal for 21st Century Education*, 3(2), 35-48. (<https://doi.org/10.21071/ij21ce.v3i2.5853>)
- Conner, M. (2013). *Introduction to Informal Learning*.
(<http://marciacconner.com/resources/informal-learning/>)
- Coto, V. (2014). *EL ALUMNO DE L2: AUTONOMÍA Y COLABORACIÓN EN EL MARCO DE UN CAMBIO DE PARADIGMA EDUCATIVO Y TECNOLÓGICO*.
(https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce36-37/cauce_36-37_004.pdf)
- Cuadros Muñoz, R., y Villatoro, J. (2014). *Twitter en la enseñanza y aprendizaje del español*. EdiEle. (<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=654944>)
- Cruz, O. (2011). *LAS REDES SOCIALES EN LA ENSEÑANZA DE ELE: RETOS y PROPUESTAS*. (<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5125448>)
- Dabbagh, N., y Castaneda, L. (2020). *The PLE as a framework for developing agency in lifelong learning*. *Educational Technology Research and Development*, 68(6), 3041-3055. (<https://doi.org/10.1007/s11423-020-09831-z>)

- Dabbagh, N., y Kitsantas, A. (2012). *Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning*. *The Internet and Higher Education*, 15(1), 3-8.
(<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.06.002>)
- Davila, C. (2015). *Comenzar a crear el entorno personal de aprendizaje en la clase de español*.
(https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/napoles_2015/02_davila.pdf)
- Dörnyei, Z. (2009). *Individual Differences: Interplay of Learner Characteristics and Learning Environment*. *Language Learning*, 59(s1), 230-248.
(<https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00542.x>)
- Dörnyei, Z., y Csizér, K. (2005). *Language Learners ' Motivational Profiles and Their Motivated Learning Behavior*.
(<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.0023-8333.2005.00319.x>)
- El Helou, S., y Gillet, D. (2011). *The four elements of a viable PLE*. *CEUR Workshop Proceedings*, 773. (<http://ceur-ws.org/Vol-773/EFEPLE-8-El-Helou.pdf>)
- Fathi, J., Ahmadnejad, M., y Yousofi. (2019). *Effects of Blog-Mediated Writing Instruction on L2 Writing Motivation, Self-Efficacy, and Self-Regulation: A Mixed Methods Study 1*.
(https://www.researchgate.net/publication/335703876_Effects_of_Blog-Mediated_Writing_Instruction_on_L2_Writing_Motivation_Self-Efficacy_and_Self-Regulation_A_Mixed_Methods_Study_1)
- Fernández Castillo, A. (2015). *Estrategias de aprendizaje y adquisición de una segunda lengua*. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*. (<https://doi.org/10.30827/Digibug.39335>)
- Goetz, J. P., y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*.
(<https://upeldem.files.wordpress.com/2018/03/libro-etnografc3ada-y-disec3b1o-cualitativo-en-investigac3b3n-educativa-j-p-goetz-y-m-d-lecompte.pdf>)
- Guth, S. (2008). *Developing a Personal Learning Environment for Language Learning Using Web 2.0. Tools*. Presentación de Slideshare.
(<https://www.slideshare.net/lamericaana/developing-a-personal-learning-environment-for-language-learning-using-web-20-tools-presentation>)

- Guzman, M. A. (2017). *La relación entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en lenguas extranjeras*. (<http://du.diva-portal.org/smash/get/diva2:1113983/FULLTEXT01.pdf>)
- Helou, S. E. (2012). *Using social media for collaborative learning in higher education: A case study*. (https://www.academia.edu/25199901/Using_social_media_for_collaborative_learning_in_higher_education_A_case_study)
- Herczeg, C., y Lapegna, M. (2010). *Autorregulación, estrategias y motivación en el aprendizaje | Lenguas Modernas*. (<https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/30669>)
- Huneault, C. (2009). *Estrategias motivacionales en el aula de ELE*. Tinkuy: Boletín de investigación y debate, 11, 145-165. (<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3303921.pdf>)
- Iasci, P. (2015). *El PLE para la clase de italiano | Tendencias Pedagógicas*. (<https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/175>)
- Instituto Cervantes (2001). Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/].
- Instituto Cervantes (2006). Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español. (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm)
- Juan-Garau, M. (2008). *Contexto y contacto en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. IN. Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa, ISSN 1989-0966, Vol. 1, 2008, pags. 47-66, 1. (https://www.researchgate.net/publication/28313570_Contexto_y_contacto_en_el_aprendizaje_de_lenguas_extranjeras)
- Kaplan, A., y Patrick, H. (2016). *Learning environments and motivation* (pp. 251-274). (https://www.researchgate.net/publication/299578275_Learning_environments_and_motivation)
- Kravcik, M., y Klamka, R. (2012). *Supporting Self-Regulation by Personal Learning Environments*. En Proceedings of the 12th IEEE International Conference on

- Advanced Learning Technologies, ICALT 2012 (p. 711).
<https://doi.org/10.1109/ICALT.2012.192>
- Laakkonen, I., y Taalas, P. (2015). *Towards new cultures of learning: Personal learning environments as a developmental perspective for improving higher education language courses*. *Language Learning in Higher Education*, 5.
<https://doi.org/10.1515/cercles-2015-0011>
- Llorente, M. del C. (2013). *Aprendizaje autorregulado y PLE*. *EDMETIC*, 2(1), 63-79.
https://www.researchgate.net/publication/317145767_Aprendizaje_autorregulado_y_PLE
- López, M. (2015). *Nuestro reto: Aprender a aprender. Herramientas de mediación para el aprendizaje autorregulado del español como lengua extranjera*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2015/10_lopez.pdf
- Manga. (2006). *EL CONCEPTO DEL ENTORNO EN LA ENSEÑANZA: APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA*.
<https://www.um.es/tonosdigital/znum12/secciones/Estudios%20P-Ensenanza-Aprendizaje.htm>
- Martínez, Y. (2014). *El aprovechamiento de un Entorno Personal de Aprendizaje para la evaluación integradora del aprendizaje autónomo de Inglés*.
https://www.researchgate.net/publication/266356962_El_aprovechamiento_de_un_Entorno_Personal_de_Aprendizaje_para_la_evaluacion_integradora_del_aprendizaje_autonomo_de_Ingles
- Martínez, Y., Gámez, Y., y Valcárcel, N. (2016). *ENTORNO PERSONAL DE APRENDIZAJE BASE, UN SISTEMA DE ACTIVIDADES PARA LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DE IDIOMAS*. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, Vol. IV Número 2.
<https://doi.org/10.26423/rcpi.v4i2.138>
- Méndez, M. del C. (2019). *Estudios sobre la desmotivación del alumnado en el aprendizaje formal de lenguas extranjeras: Estado de la cuestión*.
<https://doi.org/10.5817/ERB2019-1-7>
- Méndez, M. C. (2020). *La desmotivación de los estudiantes adultos de ELE: un acercamiento desde los sistemas dinámicos complejos*.
<http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/109827>

- Meza Cano, J. M., Morales Ruiz, M. E., y Flores Macías, R. del C. (2016). *Individual variables related to instruction in the use of Personal Learning Environments*. *Educación*, 25(48), 87-106. (<https://doi.org/10.18800/educacion.201601.005>)
- Minera, L. E. (2009). *El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes*. (<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3112190>)
- Nunan, D. (2003). *Nine steps to learner autonomy*. (https://www.andrasprak.su.se/polopoly_fs/1.84007.1333707257!/menu/standa rd/file/2003_11_Nunan_eng.pdf)
- Oxford, R. (2001). *Language learning styles and strategies: An overview*. (https://www.researchgate.net/publication/254446824_Language_learning_styles_and_strategies_An_overview)
- Panadero, E., y Alonso-Tapia, J. (2014). *¿Cómo se autorregulan nuestros alumnos? Modelo de Zimmerman sobre estrategias de aprendizaje*. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462. (<https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>)
- Panagiotidis, P. (2012). *Personal Learning Environments for Language Learning*. (https://www.researchgate.net/publication/322065382_Personal_Learning_Environments_for_Language_Learning)
- Pazo, J. (2014). *RedELE Estilos de aprendizaje y la clase de ELE*. (<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/108685/pazo.pdf?sequence=1>)
- Peng, H., Jager, S., y Lowie, W. (2021). *A person-centred approach to L2 learners' informal mobile language learning*. *Computer Assisted Language Learning* (https://www.researchgate.net/publication/348381522_A_person-centred_approach_to_L2_learners_informal_mobile_language_learning)
- Persson, A. (2018). *La relación entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en estudiantes de ELE: Un estudio realizado a estudiantes de bachillerato en Suecia*. (<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du-26995>)
- Pino-Juste, M., y Domínguez Alonso, J. (2016). *VENTAJAS DE LA UTILIZACIÓN DE LOS ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO Y FAMILIAS*. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. *Revista INFAD de Psicología*, 1(1), 307. (<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v1.376>)

- Pizarro, G., y Josephy, D. E. (2010). *El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua*. Letras, 2(48), 209-225.
(<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5476250>)
- Popescu, A.-V., y Cohen-Vida, M.-I. (2014). *Communication Strategies for Developing the Learner's Autonomy*. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 116, 3489-3493. (<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.789>)
- Prendes, M., Quintero, L. C., Beltrán, R. O., y Farran, X. C. (2014). *Componentes básicos para el análisis de los PLE de los futuros profesionales españoles: En los albores del Proyecto CAPPLE*. Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 47, a264-a264. (<https://doi.org/10.21556/edutec.2014.47.139>)
- Puertas, J. D. M. (2018). *La educación informal en el aprendizaje del español entre los universitarios de Corea del Sur*. Revista Internacional de Lenguas Extranjeras = International Journal of Foreign Languages, 9, 55-75.
(<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6742053>)
- Pulido, A., y Pérez, V. M. (2004). *Hacia un concepto de competencia comunicativa integral: Un novedoso acercamiento a sus dimensiones*. Mendive. Revista de Educación, 2(3), 160-167.
(<https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/137>)
- Reinders, H. (2014). *Personal Learning Environments for Supporting Out-of-Class Language Learning*. English Teaching Forum, 52(4), 14.
(<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1050245.pdf>)
- Rodríguez, A. (2015). *Motivación, emoción y cognición en adquisición de segundas lenguas desde la perspectiva de la teoría de los sistemas complejos*. La enseñanza de ELE centrada en el alumno, 2015, ISBN 978-84-608-5228-5, págs. 813-822, 813-822.
(<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5426197>)
- Rosa, B., y Lothringer, R. (2016). *Aportes de las Lenguas Extranjeras al Desarrollo de Competencias de Permanencia y Egreso: Creación de Entornos Personales de Aprendizaje*.
(<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP12311.pdf&area=E>)
- Schön, S., y Hilzensauer, W. (2008). *On the way towards Personal Learning Environments: Seven crucial aspects*. eLearning Papers, Nº. 9, 2008

- (https://www.researchgate.net/publication/28264175_On_the_way_towards_Personal_Learning_Environments_Seven_crucial_aspects)
- Taraghi, B. (2012). *Ubiquitous Personal Learning Environment (UPLE)*. 2012 15th International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL), 1-8. (<https://doi.org/10.1109/ICL.2012.6402139>)
- Taraghi, B., Ebner, M., Till, G., y Mühlburger, H. (2009). *Personal Learning Environment - A Conceptual Study: International Conference Interactive Computer Aided Learning*. Proceedings of ICL 2009, 1-10. (https://www.researchgate.net/publication/41100281_Personal_Learning_Environment_-_A_Conceptual_Study)
- Toledo Vega, G., Quilodrán, F., y Korchabing. (2020). *Análisis de necesidades de aprendientes haitianos: Diseño, validación y aplicación del instrumento*. Lengua y migración, 12(1), 101-122. (<https://doi.org/10.37536/LYM.12.1.2020.1043>)
- Torres, L. (2016). *Estrategias metacognitivas de gestión del aprendizaje a través de los PLE (Entornos Personales de Aprendizaje) de aprendientes de ELE* [Http://purl.org/dc/dcmitype/Text, Universitat de Barcelona] (Tesis doctoral) (<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=116889>)
- Torres, L., y Aristu, A. (2021). *LA DIMENSIÓN PERSONAL EN EL APRENDIZAJE DEL LÉXICO EN LA RED*. (<https://marcoele.com/aprendizaje-del-lexico-en-la-red/>)
- Torres, L., y González, B. (2018). *Autonomía Del Aprendiz De Ele A Través De La Tecnología Y De La—ID:5e8b8f5015c7d*. (<https://xdoc.mx/documents/autonomia-del-aprendiente-de-ele-a-traves-de-la-tecnologia-y-de-la-5e8b8f5015c7d>)
- Van Harmelen, M. (2006). *Personal Learning Environments*. (https://www.researchgate.net/publication/220095391_Personal_Learning_Environments/link/0deec518100ccb69d8000000/download)
- Wang, H., y Chen, C. W. (2020). *Learning English from YouTubers: English L2 learners' self-regulated language learning on YouTube*. Innovation in Language Learning and Teaching, 14(4), 333-346. (<https://doi.org/10.1080/17501229.2019.1607356>)
- Zheng, C., Jyh-Chong, P., Liang, T., Mang, L. I., y Chin-Chung, T., (2018). *The relationship between English language learners' motivation and online*

self-regulation: A structural equation modeling approach. System, 76.

(<https://doi.org/10.1016/j.system.2018.05.003>)

Ushioda, E., y Dörnyei, Z. (2009). *Motivation, Language Identities and the L2 Self: A Theoretical Overview.* (pp. 1-8). Multilingual Matters.

(<https://doi.org/10.21832/9781847691293-002>)

Wong, L., y Nunan, D. (2011). The learning styles and strategies of effective language learners. *System, 39*, 144-163. (<https://doi.org/10.1016/j.system.2011.05.004>)

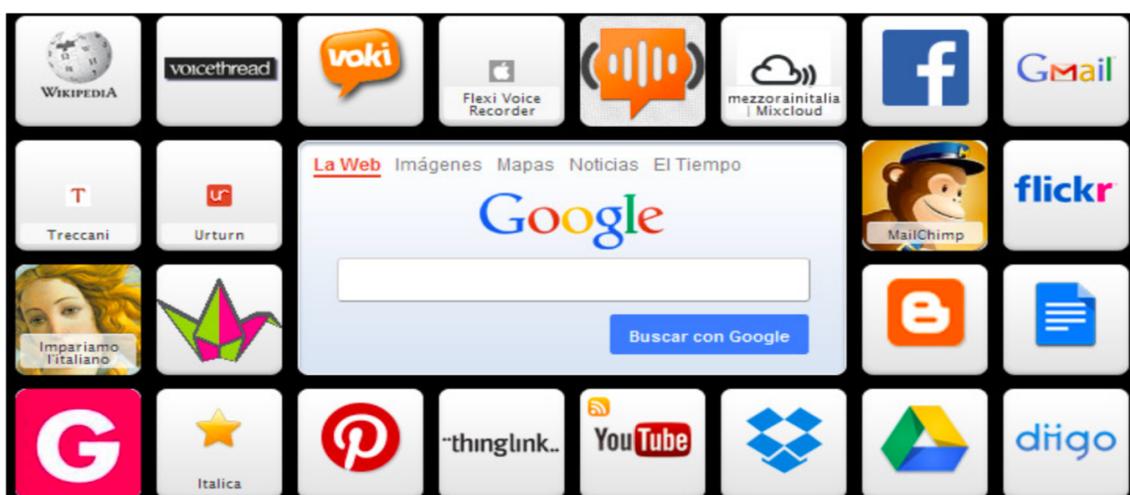
ANEXOS

ANEXO I. Imagen 1

Imagen 1

Ejemplo de PLE para el aprendizaje de idiomas según su concepción tecnológica (Iasci, 2015: 337)

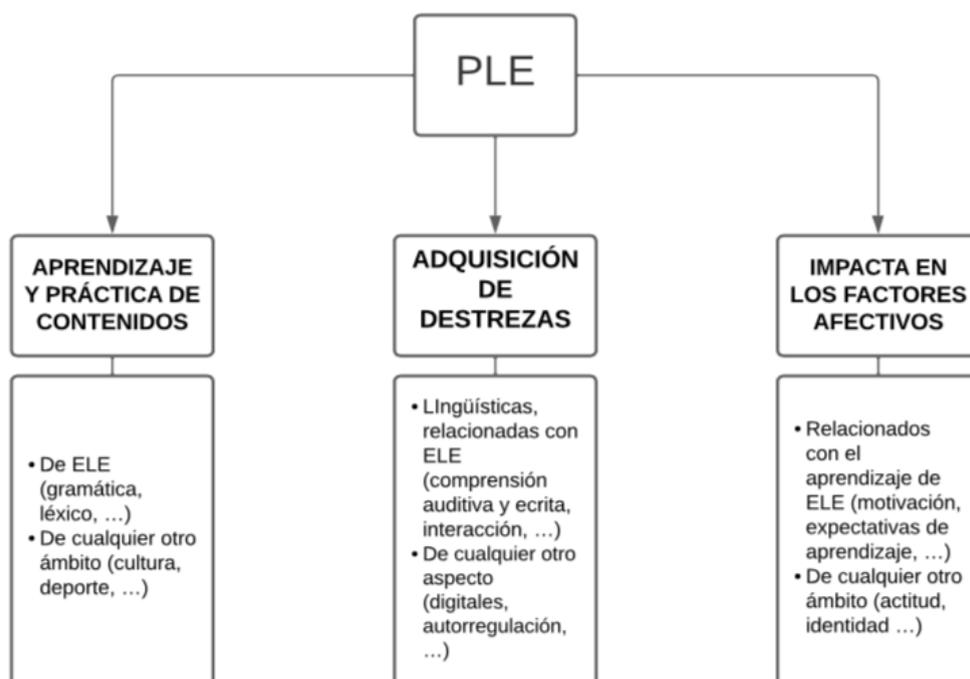
Figura 1: Symbaloo, El PLE a un clic



ANEXO II. Gráfico 1

Gráfico 1

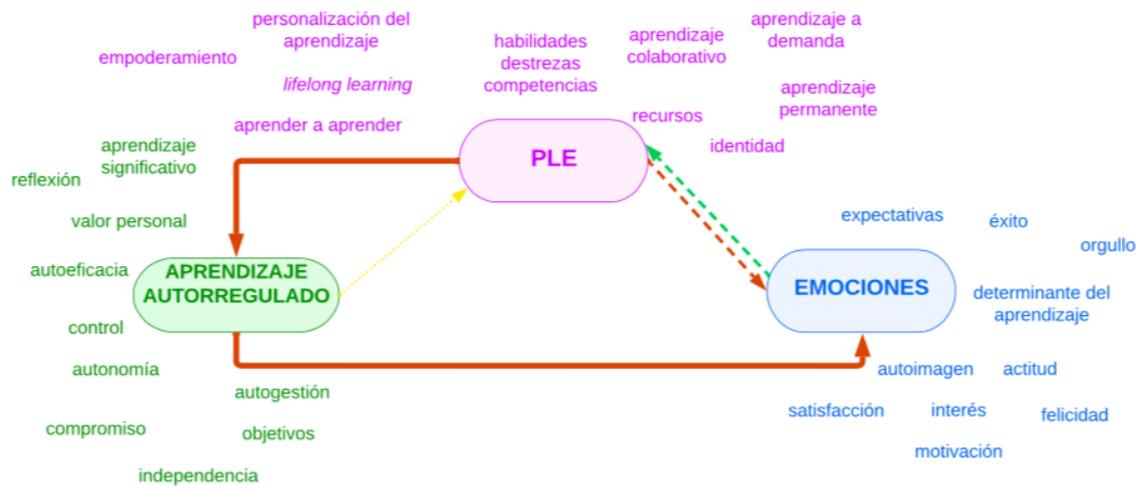
Relación del PLE con el resto de conceptos clave del TFM



ANEXO III. Gráfico 2

Gráfico 2

Relación entre los conceptos clave del TFM y su impacto en el aprendizaje de una LE.



ANEXO IV. GUÍA DIDÁCTICA SESIÓN 1

SESIÓN # 1: ANÁLISIS DE NECESIDADES	
Título:	¿Aprendemos español con nuestros móviles?
Objetivos específicos:	<ul style="list-style-type: none">- Conocer el uso que hacen los alumnos de los dispositivos electrónicos, especialmente para aprender español.- Despertar el interés y empezar a crear conciencia: la red como recurso para aprender español.- Explicar los motivos y metas de la propuesta.- Descubrir las necesidades de nuestros alumnos en el ámbito.
Destrezas trabajadas:	<ul style="list-style-type: none">- Comprensión escrita.- Expresión oral.
Dinámica del grupo:	<ul style="list-style-type: none">- Cuestionario: individual con posibilidad de preguntar personalmente al profesor o al grupo.- Discusión: grupo-clase.
Materiales necesarios:	<ul style="list-style-type: none">- Bolígrafo²¹- Pizarra.- Cuestionario de Análisis de Necesidades (Anexo V)
Duración:	30 minutos
Procedimiento:	<ol style="list-style-type: none">1. El docente explica en qué va a consistir la sesión y la finalidad del cuestionario. Adelanta algunas prácticas o actividades de futuras sesiones para activar la curiosidad y poner a los alumnos en contexto.2. Se reparte el cuestionario (Anexo V) y se guía a los estudiantes para que puedan completarlo de la manera más sincera posible y, a la vez, no les resulte difícil.3. Se deja espacio y tiempo en la sesión para que se hagan preguntas de todo tipo. Esto

²¹ Aunque se presentarán durante la propuesta recursos para agrupar y organizar información (*Google Drive*), es posible que muchos alumnos prefieran -especialmente al principio- apuntar los sitios web y prácticas que van aprendiendo a papel. Se intentará que al final de la intervención se sientan capaces de hacerlo de manera digital pero, hasta entonces, es importante que siempre que quieran acudir a las herramientas, puedan hacerlo fácilmente y de manera autónoma. Así, el docente propone que dediquen un espacio específico a todo lo que tenga que ver con el aprendizaje de ELE en Internet sugiriendo, por ejemplo, que lo hagan en las fichas, que reserven unas hojas de su cuaderno o agenda para ello o que, directamente, dediquen una libreta entera que siempre puedan llevar consigo.

ya es un indicador de la motivación que puede causar la propuesta en los estudiantes.

4. Se lanzan preguntas generales para fomentar el diálogo y que los alumnos, de forma inductiva, piensen qué vamos a hacer con la información que arroje el cuestionario y, especialmente, para qué. Algunos ejemplos de preguntas que el profesor puede hacer: *¿os apetecería dedicar algunas clases a aprender español con los móviles o el ordenador?; ¿os gustaría conocer formas fáciles de seguir aprendiendo el idioma fuera de clase?*

ANEXO V. Cuestionario de Análisis de Necesidades Sesión 1

CUESTIONARIO PARA EL ANÁLISIS DEL USO DE INTERNET Y DEL NIVEL DE MOTIVACIÓN DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Este cuestionario forma parte de un Trabajo de Fin de Máster y **está dirigido a alumnos de español como lengua extranjera**. El objetivo es determinar la relación entre el uso de recursos en Internet y la percepción del propio proceso de aprendizaje de estudiantes de Español como Lengua Extranjera (ELE).

No necesitará más de 20 minutos para completarlo. Las respuestas son anónimas y los datos que se obtengan serán utilizados exclusivamente con fines académicos. Por favor, responda a todas las preguntas para que la información sea completa.

Muchas gracias por su participación.

Modo de responder: Cuando la pregunta de la opción de **SÍ / NO**,  la que corresponda. En el resto, escriba al lado su respuesta.

1. INFORMACIÓN PERSONAL	
1.- Edad:	
2.- País de nacimiento:	
3.- País en el que vive actualmente:	
4.- Lengua materna:	
5.- Otros idiomas que habla:	
6.- ¿A qué se dedica? (profesión, estudios, ...)	

2. EXPERIENCIA APRENDIENDO ESPAÑOL	
7.- ¿Durante cuánto tiempo ha estudiado español?	
8.- ¿Con qué objetivo(s) ha estudiado español? (<i>rodee los que correspondan</i>)	<ul style="list-style-type: none">- Como meta personal.- Por motivos familiares.- Por motivos educativos.- Por necesidad laboral.- Por motivos personales.- Otros:

9.- ¿Ha vivido alguna vez en un país hispanohablante?	SÍ / NO
10.- Si la respuesta anterior es ‘SÍ’, ¿durante cuánto tiempo?	
11.- ¿Cuál fue el motivo por el que vivió en ese país?	
12.- ¿Qué piensa que es lo que más le ha ayudado a mejorar en el idioma?	

3. APRENDIZAJE DE ESPAÑOL EN INTERNET (I)	
13.- ¿Con qué fines usa habitualmente Internet? (rodee los que correspondan)	<ul style="list-style-type: none"> - No uso Internet con frecuencia. - Para consultar medios de comunicación. - Para hablar con familiares y amigos. - Con fines educativos. - Para compartir opiniones, fotografías, conocimiento, etc. - Para encontrar información que necesito o me interesa. - Para organizar mi día a día. - Para ver películas, series o escuchar música. - Otros:
14.- ¿Cree que Internet forma parte de tu aprendizaje de español?	SÍ / NO
15.- Si la respuesta anterior es ‘SÍ’, ¿a qué <u>sitios web</u> o <u>aplicaciones</u> recurre para <u>aprender</u> español? (YouTube, TodoELE, WordReference, etc.)	
16.- ¿Usa las Redes Sociales para aprender español?	SÍ / NO
17.- Si la respuesta anterior es ‘SÍ’, ¿qué <u>redes sociales</u> usa con este fin? (Instagram, Twitter, Facebook, TikTok, etc.)	

18.- ¿Utiliza aplicaciones o sitios web para <u>organizar</u> y <u>agrupar</u> información o recursos que consideras útiles para aprender español?	SÍ / NO
19.- Si la respuesta anterior es 'SÍ', ¿qué recursos usa con este fin? (Google Drive, Notion, Pinterest, etc.)	
20.- ¿Se siente cerca de la comunidad hispanohablante a través de Internet?	SÍ / NO
21.- Si ha vivido en un país hispanohablante, ¿le ayudaron las Redes Sociales o aplicaciones a integrarse en él?	SÍ / NO
22.- En el caso de que SÍ use Internet para aprender, ¿piensa que es una herramienta útil que determina su proceso de aprendizaje?	SÍ / NO
23.- En su experiencia, ¿cómo le han ayudado los dispositivos digitales a aprender español?	

APRENDIZAJE EN INTERNET (II)

Modo de responder: Para cada cuestión se plantean seis opciones de respuesta que atienden a la siguiente escala:

- 0 - No sabe/ No contesta
- 1 - Nada
- 2 - Poco
- 3 - Medio
- 4 - Bastante
- 5 - Mucho

Marque con una **X** la opción que considere oportuna. Debe escoger solo una respuesta por cuestión:

CUESTIONES	0 No sabe/No contesta	1 NADA	2 POCO	3 MEDI O	4 BAST ANTE	5 MUC HO
------------	--------------------------------	-----------	-----------	----------------	-------------------	----------------

24.- Tengo acceso a dispositivos móviles (Smartphone), ordenadores, tablets, etc.						
25.- Soy capaz de usar las tecnologías con distintos fines en mi vida cotidiana.						
26.- Uso herramientas digitales con el objetivo concreto de mejorar mi español.						
27.- Cuando tengo dudas sobre el uso del español, consulto herramientas digitales.						
28.- Interactúo con otras personas en español a través de Redes Sociales, chats, foros, etc.						
29.- Consumo contenido multimedia en español (vídeos en YouTube, artículos en periódicos, podcast, etc.)						
30.- Los dispositivos digitales me ayudan a mejorar mi español.						
31.- Los profesores en clase de español me han recomendado recursos en Internet para aprender.						
32.- Yo mismo/a busco páginas web, aplicaciones y perfiles en redes sociales que puedan ser útiles para mejorar mi español.						
33.- Conozco muchos sitios web con los que puedo mejorar mi español.						
34.- Me gustaría ampliar mi red de recursos <i>online</i> con los que puedo mejorar en español.						
35.- Los dispositivos digitales me permiten seguir aprendiendo español fuera de clase.						
36.- En ocasiones, aprendo español ‘sin querer’ cuando consulto sitios web y Redes Sociales.						
37.- Aprender mediante dispositivos digitales me parece fácil, dinámico y divertido.						
38.- Los dispositivos digitales me permiten profundizar en los aspectos del idioma que me interesan más.						
39.- Los dispositivos digitales me ayudan a ser autónomo e independiente a la hora de						

aprender español.						
40.- Me motiva usar mis dispositivos digitales para aprender español.						
41.- En clase de español usamos recursos <i>online</i> para potenciar nuestro aprendizaje.						
42.- Uso los dispositivos digitales fuera del aula para complementar las clases de español.						
43.- Suelo consultar sitios web para mejorar mi español durante mi tiempo libre.						
44v Conozco a través de internet a otros estudiantes de español con objetivos similares a los míos.						
45.- Sigo en Redes Sociales a perfiles que comparten información y recursos que me ayudan con el español.						

4. ASPECTOS AFECTIVOS Y APRENDIZAJE DE ESPAÑOL (I)
<p>46.- ¿Cómo describiría su nivel de motivación con respecto al aprendizaje de español? (rodee el que corresponda)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Muy motivado/a (+) - Bastante motivado/a - Algo motivada/o - Poco motivado/a - Nada motivado/a (-)
<p>47.- ¿Podría mencionar algún aspecto que le motive sobre su proceso de aprendizaje de español?</p>
<p>48.- Mencione tres dificultades que haya encontrado aprendiendo español. Pueden ser del idioma en sí, del aprendizaje en clase o fuera de clase.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3.
<p>49.- ¿Cree que estas dificultades son la principal causa de desmotivación en su aprendizaje de español? SÍ / NO</p>
<p>50.- ¿Qué otros aspectos le desmotivan cuando aprende español?</p>

51.- ¿Qué piensa que le podría ayudar con esas dificultades o elementos desmotivantes?

ASPECTOS AFECTIVOS Y APRENDIZAJE DE ESPAÑOL (II)

CUESTIONES	0 No sabe/N o contest a	1 NADA	2 POCO	3 MEDI O	4 BAST ANTE	5 MUC HO
52.- Me gustaría seguir aprendiendo español.						
53.- Siento el español como una lengua lejana a mí, a mis intereses y mi círculo social.						
54.- Soy capaz de gestionar mi proceso de aprendizaje.						
55.- Siento que experimento lo suficiente con el español.						
56.- Creo que un mayor control de mi proceso de aprendizaje me ayudaría a estar más motivado/a.						
57.- Me siento seguro cuando hablo o escribo en español.						
58.- Aprendo lo que es relevante y útil de la lengua.						
59.- Soy consciente de mis errores más comunes en español.						
60.- Tengo herramientas para corregir mis errores más comunes en español.						
61.- Me intereso por ampliar mi conocimiento del español.						

62.- Soy capaz de establecer metas de futuro con respecto a mi aprendizaje de español y de organizar los pasos para conseguirlos.						
63.- Me implico activamente en el aprendizaje de español.						
64.- Creo que voy a alcanzar un nivel alto de español.						

65.- OPCIONAL: Si desea hacer un comentario sobre el uso de dispositivos digitales y el aprendizaje de español puede hacerlo en este apartado.

ANEXO VI. GUÍA DIDÁCTICA SESIÓN 2

SESIÓN # 2: CONCIENCIACIÓN	
Título:	Aprendemos a aprender.
Objetivos didácticos:	<ul style="list-style-type: none">- Presentar el concepto de PLE de forma general y práctica.- Fomentar la reflexión y la introspección en los alumnos: ¿cómo pueden aprender español a través de la tecnología? ¿Lo hacen ya consciente o inconscientemente?- Presentar a los alumnos prácticas básicas en Internet para que den sus primeros pasos en la creación de su PLE con respecto al aprendizaje de ELE.- Introducir el uso de los dispositivos móviles dentro del aula.- Despertar el interés y la motivación por aprender español de manera distinta: a través de Internet y fuera del aula.
Contenidos tecnológicos:	<ul style="list-style-type: none">- <i>Mentimeter</i> (https://www.mentimeter.com/es-ES)- Técnicas de búsqueda efectiva a través de buscadores <i>online</i>.- Fotografías.- <i>Pinterest</i> (https://www.pinterest.es/)
Contenidos lingüísticos:	<ul style="list-style-type: none">- Léxico sobre la tecnología e Internet.- Repaso de funciones: pedir información.- Repaso de contenidos lingüísticos: <i>soler + infinitivo</i>; adverbios y expresiones de frecuencia.
Destrezas trabajadas:	<ul style="list-style-type: none">- Expresión e interacción oral.
Materiales necesarios:	<ul style="list-style-type: none">- Dispositivo móvil con conexión a internet: ordenador portátil, <i>smartphone</i> o <i>tablet</i>, preferiblemente del que disponen los alumnos, si no el que haya en el centro educativo.- Cuaderno y bolígrafo para tomar notas.- Proyector y pizarra.- Ficha del alumno Día 1 (Ver Anexo VII)- Presentación de diapositivas Día 1 (Ver Anexo VIII)

ACTIVIDADES SESIÓN 1	
ACTIVIDAD 1: ¿Cómo aprendemos?	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Hacer a los alumnos partícipes de lo que se va a hacer. - Crear una primera toma de contacto entre los alumnos y el uso de los dispositivos inteligentes. - Introducir en el aula <i>Mentimeter</i>, una herramienta <i>online</i> gratuita con la que se pueden hacer gráficos, encuestas o presentaciones.
AGRUPAMIENTO	Grupo-clase
DURACIÓN	15 minutos

Procedimiento Actividad 1: Al inicio de la sesión se reparte la ficha del alumno del Día 1 y se dejan unos minutos para que la echen un vistazo con la intención de que se fijen, especialmente, en la última página. Así, sabrán que tienen un espacio reservado para apuntar lo que van aprendiendo. Esto se hará en las otras dos sesiones en las que se ha creado una ficha para los alumnos. Además, se les pedirá que traigan las fichas siempre a clase.

Es importante para la intervención que los alumnos tengan claro *qué se está haciendo y para qué*. Deben sentir que las actividades que se proponen están a su alcance, que son capaces de seguir el ritmo y que lo que se está haciendo tiene relación con su aprendizaje de español. Evitando que se desubiquen conseguimos que puedan encontrar la motivación en todo momento. El docente comienza la sesión recordando que va a haber una serie de clases que se van a dedicar a ‘aprender a aprender español en Internet’. Esto es algo que los estudiantes ya saben porque anteriormente han hecho el cuestionario y, además, se les ha pedido el día anterior que traigan a clase sus dispositivos electrónicos.

Empezamos haciendo una lluvia de ideas en torno a la pregunta: *¿qué te viene a la cabeza al pensar ‘aprender español en Internet’?* Se busca que los alumnos comuniquen cualquier idea que se les ocurra: actividades, sensaciones, sentimientos, utilidad, etc. Para hacer la actividad más dinámica, visual e introducir el uso de medios digitales, la lluvia de ideas se hace a través de una nube de palabras con la web *Mentimeter*. Una vez dentro de *Mentimeter*, los alumnos introducirán el código que les proporcione el profesor y cada uno escribirá tantas palabras como quiera. Estas, irán apareciendo en la pantalla del aula. El docente recalca que las palabras son anónimas, esto facilitará que los alumnos participen. El tamaño de las palabras aumenta a medida que se van repitiendo así, habrá que prestar atención a las que sean más grandes. Aunque las palabras que surgirán en esta lluvia de ideas son impredecibles, se ha creado una nube con *Mentimeter* para ejemplificar el posible resultado:

Imagen 2

Ejemplo de nube de palabras con el sitio web Mentimeter



Esta actividad sirve de indicador del nivel de motivación y también ayuda a despertar el interés. A partir de una palabra se pueden descubrir aspectos muy interesantes de la relación que tienen los estudiantes con los dispositivos tecnológicos o de su experiencia aprendiendo idiomas en Internet.

Una vez han terminado de escribir las palabras, las miramos entre todos y reflexionamos haciendo preguntas que responderán voluntariamente: *¿Alguien quiere explicar por qué ha puesto alguna palabra? ¿Por qué pensáis que un compañero ha puesto “raro”, por ejemplo? ¿Os gustaría aprender español de manera distinta? ¿Cómo aprendéis español fuera de clase? ¿Y, a través de la tecnología? ¿Qué creéis que vamos a hacer?*

→ Esta actividad se completa con la actividad 1 de la ficha del alumno del Día 1 y con la diapositiva número 2 de la presentación del Día 1. Además, se recomienda que el docente escriba en la pizarra los conceptos e ideas importantes a medida que aparecen. Esto facilita la comprensión a nuestros alumnos y hace que se sitúen. Esta recomendación se aplica al resto de la intervención.

ACTIVIDAD 2: Una nueva forma de aprender	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none">- Indagar en su autopercepción de necesidades y capacidades.- Ayudar a los alumnos a identificar sus estilos y estrategias de aprendizaje (paso 7 de Nunan (2003) hacia la autonomía del alumno)- Hacer conscientes a los alumnos de cómo usan los recursos de los que disponen para aprender español.- Despertar la reflexión sobre la existencia y uso del propio PLE, paso esencial para que el PLE cambie y evolucione.- Presentar el PLE como un recurso para el aprendizaje personal y de español.

	- Aclarar los objetivos de la propuesta (paso 1 de Nunan (2003) hacia la autonomía del alumno)
AGRUPAMIENTO	Grupo-clase
DURACIÓN	10 minutos

Procedimiento Actividad 2: En el siguiente paso, el docente explica qué es un PLE y cómo concuerda con la propuesta en la que estamos trabajando. Es importante incidir en el PLE como una herramienta flexible y adaptable que acompaña al alumno en todo momento. En el aula, el profesor define el PLE como “todo lo que nos hace aprender en Internet” y recalca ciertos aspectos:

- Todo el mundo tiene un PLE (presencial y/o virtual) que ha creado él/ella mismo/a.
- Para entender el concepto de PLE hay que tener una perspectiva amplia.
- El PLE siempre está abierto, se puede aumentar, crece con nosotros.
- Nuestro PLE es todo lo que nos rodea que nos hace aprender de cualquier manera.
- No hay un PLE ‘bueno o malo’, cada uno tenemos un PLE distinto que responde a nuestros propios gustos, preferencias, curiosidades y necesidades.

No se busca una definición teórica, sino más bien práctica y sencilla para que pueda ser cercana a los alumnos. En la diapositiva número 3 de la presentación del Día 1 hay una serie de imágenes que representan acciones y recursos *online* que pueden ayudar a los estudiantes a entender nuestra idea de PLE. Con la diapositiva proyectada en el aula se pregunta al grupo *¿Reconocéis estas aplicaciones y páginas web?*. Sin insistir mucho, se hace un repaso por los nombres y la función de cada una. Y ahora pensamos entre todos: *¿cómo se os ocurre que podemos aprender español a través de ellas o de otras que conozcáis?*. Los alumnos que lo deseen comparten en voz alta sus ideas. El profesor concluye diciendo que todas esas herramientas pueden formar parte de un PLE.

En este punto se plantea en el aula una pregunta que será fundamental para el resto de la intervención y que es importante que cale en los alumnos. El profesor formula la siguiente pregunta (puede, incluso, escribirla en grande en la pizarra): *¿cómo aprendemos español a través de nuestro PLE?*. Aquí, aunque en la sesión no se menciona el concepto, el docente estará hablando del *aprendizaje informal* que, para que sea un término cercano a los alumnos, llamará *aprendizaje fuera del aula, aprendizaje en el día a día o aprendizaje en la vida cotidiana*. El profesor dejará claros dos aspectos:

1. En el PLE no sólo son importantes los recursos digitales, sino también las acciones que tienen lugar dentro de él (escuchar, leer, buscar, apuntar, seleccionar, etc.)

2. Aprendemos constantemente, también fuera de clase a través de películas, paneles en la calle o conversaciones con amigos.

Esta idea de PLE como herramienta para trabajar tanto dentro como fuera del aula se repetirá a lo largo de las sesiones pero, para aclarar a lo que nos referimos en este punto, el profesor puede poner ejemplos que forman parte de su propio PLE. Puede decir algo así: *yo, para mejorar en inglés, todas las mañanas durante 10 minutos escucho las noticias en el idioma. Me fijo en la entonación y en la pronunciación y me esfuerzo por entender todo lo que dicen. Por otro lado, en redes sociales, sigo cuentas de gente anglófona y así, aunque sean textos breves, leo algo en inglés. Presto atención a las palabras y expresiones que no conozco y, si no las entiendo por el contexto, busco su significado.*

- Esta actividad se completa con la actividad 2 de la ficha del alumno del Día 1 y con las diapositivas número 3, 4 y 5 de la presentación del Día 1.

ACTIVIDAD 3: ¿Qué hay en nuestros PLEs?	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar el PLE propio y el de los compañeros. - Descubrir y compartir recursos que pueden ser útiles para aprender español. - Dejar que los estudiantes establezcan sus propias metas (paso 2 de Nunan (2003) hacia la autonomía del alumno)
AGRUPAMIENTO	Individual y por parejas
DURACIÓN	10 minutos

Procedimiento Actividad 3: Una vez conocen el concepto de PLE y las dimensiones en las que juega un papel relevante (tanto formal como informal) es hora de que reflexionen sobre el suyo propio. Para ello se presenta una actividad que consta de dos partes.

1. En la primera, se dejan unos minutos para que los alumnos reflexionen individualmente sobre su PLE. Tienen que sacar, al menos, tres formas en las que aprendan español a través de las tecnologías. Si no se les ocurre ninguna, pueden pensar en cómo creen que podrían hacerlo con el uso que acostumbran a hacer de Internet. Para los alumnos menos propensos a participar en esta actividad, el profesor estará pasándose por el aula para ayudarles a pensar en algo. No sirve con mencionar solo el recurso *online*, deben poner también la acción que les lleva a aprender el idioma. Por ejemplo, no es suficiente con que digan *Google*, han de especificar que mejoran en español gracias a *Google* porque cada vez que no saben una palabra la

buscan en el traductor.

2. La segunda parte es clave en la sesión. Los alumnos se levantarán y se moverán por la clase. Tendrán que preguntar a sus compañeros qué hay en su PLE para aprender español. Se les recuerda que usen estructuras para formular preguntas que ya conocen. Tendrán que apuntar tres recursos con sus correspondientes actividades. Conocer qué hace el resto de la clase para aprender español a través de las tecnologías abre un mundo de posibilidades a los estudiantes. No solo van a motivarse viendo lo que hacen sus compañeros, sino que también van a quedarse con herramientas y prácticas que no conocen y les llaman la atención.

Cuando todos tienen tres recursos suyos y tres de sus compañeros, se sientan y cada uno tiene que compartir el que prefiera (uno suyo o uno de su compañero). De nuevo, es importante que incidan en cómo el sitio *web* o la actividad les ayuda a aprender español.

El paso final de esta actividad consiste en asegurarnos de que los alumnos han entendido el propósito de la sesión. El grupo, guiado por el profesor, va a establecer los objetivos de aprendizaje. Es decir, qué necesitan o quieren aprender del aprendizaje de español a través de las tecnologías. Los objetivos pueden ser concretos o generales, lo importante es que sean los alumnos los que los sugieran. Establecer sus propias metas hará que sean realistas, guiará al profesor en las próximas sesiones y conseguirá que los alumnos movilicen los mecanismos que requieran para lograrlos. Esto tendrá un impacto positivo en su aprendizaje y en su motivación.

- Esta actividad se completa con la actividad 2.1 de la ficha del alumno del Día 1 y con las diapositivas número 4, 5 y 6 de la presentación del Día 1.

ACTIVIDAD 4	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none">- Proponer a los alumnos actividades sencillas para promover la exposición al idioma.- Iniciar con el manejo de dispositivos inteligentes.- Sugerir ideas de búsqueda eficaz que pueden ayudarles en situaciones comunicativas de su día a día.
AGRUPAMIENTO	Grupo-clase
DURACIÓN	15 minutos

Procedimiento Actividad 4: Empezamos a acercar la tecnología a la dimensión del alumno como estudiante de ELE. El objetivo de esta actividad es que los alumnos sean conscientes de que, cuanto más interactúen con la lengua, más posibilidades hay de que aprendan. Así, por

insignificantes que parezcan las exposiciones al idioma, cuantas más mejor. El docente hace hincapié en esta idea y razona que, por un lado, en el día a día se aprende inconscientemente y, por otro, se identifica mejor lo que no se sabe.

Con la diapositiva 7 proyectada en el aula, se dan una serie de pautas sencillas para incentivar la búsqueda de los alumnos de contenido directamente en español:

- En redes sociales a través de hashtags (#). El profesor explica que escribiendo *#ele* en el buscador de redes sociales como *Instagram* o *Twitter* llegarán a diversas cuentas que proporcionan materiales gratuitos para aprender español *online*.
- En buscadores habituales (Google, Safari,...) se puede encontrar infinidad de contenido en español:
 - Buscando directamente en lengua española.
 - Escribiendo el contenido lingüístico deseado y añadiendo 'ELE' (Español Lengua Extranjera). Para ajustar el nivel de lo que aparezca al de los alumnos, se sugiere que añadan B1/B2.

A medida que el docente explica estos puntos puede ejemplificar haciendo búsquedas siguiendo la pauta que se presenta. Aunque puedan parecer ejercicios simples, fomentar el uso del español en acciones cotidianas de la vida de los estudiantes subraya la importancia que tiene estar en contacto con la lengua. Además, plantearlo como algo sencillo e intuitivo incrementa las posibilidades de que lo lleven a la práctica en la realidad. Lo que se presenta en esta actividad se pone en práctica en las dos siguientes.

→ Esta actividad se completa con las actividades 3 y 5 de la ficha del alumno del Día 1 y con la diapositiva número 7 de la presentación del Día 1.

ACTIVIDAD 5: Recursos, recursos, ...	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	- Provocar que los alumnos usen la lengua meta fuera del aula (paso 3 de Nunan (2003) hacia la autonomía del alumno)
AGRUPAMIENTO	Individual con posibilidad de realizarlo en parejas ²² si es necesario.
DURACIÓN	15 minutos

²² Siempre que se divida al grupo en parejas se intentará -dentro de las posibilidades del docente- que sean 'equilibradas'. En esta propuesta entran en juego muchos aspectos de los alumnos (motivación, capacidad de manejo de dispositivos tecnológicos, toma de iniciativa, preferencias de aprendizaje,...). Para que sea fructífera, es conveniente buscar un balance en las parejas para que el ambiente y el ritmo sea el adecuado. Así, no sólo ampliarán su PLE, también aprenderán de trabajo colaborativo y a sacar el máximo provecho de los conocimientos de sus compañeros.

Procedimiento Actividad 5: Después de la explicación el docente hace en voz alta una pregunta que busca la reflexión de los alumnos: de lo que leéis/escucháis/veis en el día a día en vuestra lengua materna ¿qué os atreveríais a buscar directamente en español? Si resulta complicado, se puede comenzar haciendo un ejercicio de introspección en el que los estudiantes piensen en todo lo que hacen en su lengua materna aún viviendo en un país hispanohablante. El profesor puede sugerir opciones como: *si necesitáis arreglar algo en casa, ¿en qué idioma buscáis el tutorial?; cuando queréis cocinar, ¿en qué idioma buscáis las recetas?; ¿las pequeñas dudas que van surgiendo?; ¿en qué idioma leéis titulares o artículos?*.

Para practicar y señalar lo que son capaces de entender, cada uno busca en español algo que normalmente buscaría en su lengua materna (ejercicio 4 ficha del alumno Día 1). Se fomentan intervenciones espontáneas. El docente va preguntando: *¿Qué encontráis?; ¿Entendéis lo suficiente como para poder utilizarlo?; ¿Aparece algo similar a cuándo lo buscáis en vuestra lengua materna?; Solo con la búsqueda inicial, ¿aparece algo que no entendáis? ¿el qué? ¿podéis entenderlo por el contexto? ¿sabríais cómo buscar su significado?*

Esta actividad favorece el aprendizaje significativo y personalizado. Los alumnos sienten que sus necesidades están en el centro de la intervención. Además, fuerza a los alumnos a buscar palabras en su lexicón mental refrescando, así, el vocabulario que conocen.

→ Esta actividad se completa con la actividad 4 de la ficha del alumno del Día 1 y con la diapositiva número 7 de la presentación del Día 1.

ACTIVIDAD 6: Gramática y mucho más	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	- Practicar con el uso de dispositivos en el aula para la búsqueda de contenidos lingüísticos de español. - Dar opciones a los alumnos para que amplíen sus conocimientos lingüísticos por su cuenta.
AGRUPAMIENTO	Individual o en parejas
DURACIÓN	10 minutos o actividad para casa (dependiendo del tiempo disponible)

Procedimiento Actividad 6: Practicamos: hacemos lo mismo que en la actividad anterior pero con algo que hayamos visto en clase de español recientemente (por ejemplo: ‘pretérito imperfecto ELE’). En esta actividad se le da la opción de elegir a los alumnos, ellos deciden qué quieren buscar. Se sugiere que sea algo en lo que les gustaría mejorar, que no les quedó muy claro o que necesitan repasar. Mientras los alumnos investigan, el docente dice en alto:

¿qué encontráis?; ¿cómo se presenta la teoría?; ¿con vídeos explicativos, ejemplos, fichas?; ¿se parece a cómo lo vimos en clase?; ¿proponen ejercicios interactivos para repasar?

La idea de este ejercicio es que, por un lado, recuerden aspectos que se han visto en clase en sesiones anteriores y piensen cómo se sienten al respecto (lo controlan, necesitan mejorar, apenas se acuerdan, etc.). Por otro lado, los alumnos pueden descubrir diversos recursos en Internet para aprender y practicar fuera del aula. Al aparecer en diferentes formatos, es posible que motiven a los estudiantes puesto que se adaptan a sus gustos, necesidades y estilos de aprendizaje.

→ Esta actividad se completa con la actividad 5.1 de la ficha del alumno del Día 1 y con la diapositiva número 7 de la presentación del Día 1.

ACTIVIDAD 7: El español está en todas partes	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	- Provocar que los estudiantes utilicen sus dispositivos tecnológicos en diferentes momentos de su día a día pero con un objetivo específico para la clase de ELE. - Presentar brevemente <i>Pinterest</i> , una herramienta online para crear y administrar colecciones de imágenes.
AGRUPAMIENTO	Individual
DURACIÓN	5 minutos

Procedimiento Actividad 7: Explicación de la tarea para casa. El docente explica que las palabras y expresiones más importantes difieren para cada persona aunque, normalmente, son aquellas que tiene que utilizar con más frecuencia, aquellas que se encuentra en su día a día. Por otro lado, señala que un buen método para llevar algo siempre contigo es sacarle una foto y almacenarla en tu galería. Se avisa de que se va a explicar la tarea y que deben tomar notas en su agenda o móvil (pueden sacar una foto a la diapositiva 9 de la presentación del Día 1). Se dan las instrucciones: *Para la próxima sesión vais a traer tres fotografías en vuestro móvil que queráis enseñar a vuestros compañeros:*

- *una de un paisaje (una calle, un portal, un edificio, un parque, ...) por el que paseis muy a menudo*
- *una de algo que os encontréis y no sepáis nombrar*
- *una de algo que no os guste nada o, por el contrario, que os encante, ¡echadle imaginación! (Esta, si queréis, podéis sacarla de Internet, ¡probad a buscar en Pinterest!, ¿conocéis la página web?)*

→ Esta actividad se completa con la diapositiva número 9 de la presentación del Día 1.

ACTIVIDAD 8	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	- Reflexionar sobre lo aprendido. - Hacer balance del nivel de motivación y de actitud de los alumnos hacia la propuesta: <i>¿qué os ha parecido?; ¿os ha gustado?</i>
AGRUPAMIENTO	Individual
DURACIÓN	10 minutos

Procedimiento Actividad 8: Reflexión final: ¿Qué he aprendido hoy? Esta actividad se hará en los últimos minutos de las tres sesiones que se dedican al PLE. Aunque cada alumno debe escribir sus propias conclusiones, se puede crear un diálogo en el aula y así comparten ideas y sensaciones. Pueden continuar escribiendo al llegar a casa si lo desean. Esta actividad es importante tanto para el docente como para los alumnos. El primero conocerá lo que les ha parecido a los estudiantes la propuesta y lo que más les ha impactado. Los segundos tendrán que recapacitar y seleccionar lo que se llevan de la sesión.

Se proyecta la diapositiva 8 de la presentación y se repasan las ideas clave con las que los alumnos deberían haberse quedado. Los cinco aspectos que se mencionan son cinco maneras en las que los estudiantes pueden mejorar su español haciendo uso de su PLE. El grupo, guiado por el profesor puede volver sobre estas ideas, recuperar ejemplos de prácticas o añadir otras.

- Esta actividad se completa con el apartado final de la ficha del alumno del Día 1 y con la diapositiva número 8 de la presentación del Día 1.

ANEXO VII . Fichas del alumno Sesión 2

Aprendemos español a través de nuestro Entorno Personal de Aprendizaje (PLE)

DÍA 1: APRENDEMOS A APRENDER

Nombre y apellidos:

Fecha:

1.- ¿Qué te viene a la cabeza al escuchar 'aprender español el Internet'?
Vamos a hacer una lluvia de ideas. Desde tu dispositivo móvil (teléfono, ordenador o tablet) entra en la aplicación Mentimeter e introduce el código que te proporciona el profesor. Escribe todas las palabras que se te ocurran. Puedes apuntar las tuyas y las de tus compañeros en esta ficha:



2.- ¿Qué es un PLE? Escribe una definición con tus propias palabras.

2.1.- ¿Qué hay en tu PLE para aprender español?

**¿Y en el de tus compañeros?
¡Averígualo!**

PARA PREGUNTAR RECUERDA USAR ESTRUCTURAS QUE YA CONOCES COMO:

- ¿Qué aplicación usas más a menudo?
- ¿Cómo te ayuda esa página web a aprender español?
- ¿Desde cuándo usas esa aplicación?
- ¿Qué es lo que más te gusta de (...) ?

- ¿A quién le recomendarías que la usase?
- Me gustaría saber cuál es tu aplicación favorita.
- ¿Por qué es tu favorita?
- ¿Cuál de estas te parece más útil?

3.- **¿Qué puedes hacer si quieres buscar algo en español? Toma nota:**

4.- **De lo que leéis/escucháis/veis en el día a día en vuestra lengua materna, ¿qué os atreveríais a buscar directamente en español? Coméntalo con la clase, no olvides usar estructuras que ya conoces:**

- soler + infinitivo
- normalmente / habitualmente

- todos los días
- muchas veces

4.1.- Busca desde tu dispositivo algunos ejemplos usando los trucos para buscar en español que hemos visto en la actividad anterior. ¡No te olvides de apuntarlos también en esta ficha!

Ejemplo: ¿a qué hora amanece en Santander? 🔍

🔍

🔍✕

En el día a día, ¡busca en español! Te ayudará a mejorar con el idioma

🔍

5.- **¿Y si queremos aprender algún aspecto concreto de la lengua española, dónde podemos acudir? Toma nota:**

Prueba en casa con algo que hayamos visto en clase que te gustaría repasar o reforzar

5.1.- ¡Prueba! Busca algo que hayamos visto recientemente en clase de español. ¿Qué encuentras?

Ejemplo: pretérito imperfecto ELE



VOCABULARIO (rodea lo que hayas aprendido hoy y amplía la lista):

- redes sociales
- página / sitio web
- enlace
- dispositivos tecnológicos
- Entorno Personal de Aprendizaje
-
-

RECURSOS Y PRÁCTICAS ONLINE (rodea los que hayas conocido hoy y amplía la lista):

- Mentimeter
- #ELE
- Pinterest
-
-

REFLEXIONANDO QUE ES GERUNDIO

¿Qué he aprendido hoy? ¿Cómo puede mi PLE ayudarme a aprender español?

¿Qué me ha parecido difícil? Piensa, al menos, una cosa.

¿Cómo te sientes con respecto a la clase de hoy? 😊 😐 😞

¡RETOS!

Algo de lo que hemos aprendido hoy que te gustaría practicar en casa:

.....

Algo de lo que hemos visto hoy de lo que te gustaría aprender más:

.....

ANEXO VIII. Presentación de diapositivas Sesión 2

APRENDEMOS ESPAÑOL A TRAVÉS DE NUESTRO ENTORNO PERSONAL DE APRENDIZAJE (PLE)

DÍA 1: APRENDEMOS A APRENDER

¿QUÉ TE VIENE A LA CABEZA AL ESCUCHAR 'APRENDER ESPAÑOL EN INTERNET'?

LLUVIA DE IDEAS > MENTIMETER > CÓDIGO:



¿POR QUÉ PENSÁIS EN ESAS PALABRAS?
¿OS GUSTARÍA APRENDER DE MANERA DISTINTA?

2

¿QUÉ ES UN PLE?

- **PERSONAL LEARNING ENVIRONMENT**
 - ENTORNO PERSONAL DE APRENDIZAJE

todo lo que nos hace aprender en Internet

- herramientas y fuentes de información
- redes de personas
- actividades



3

¿QUÉ HAY EN VUESTRO PLE?

¿LO USÁIS PARA APRENDER ESPAÑOL?

DE FORMA CONSCIENTE

¡DE FORMA INCONSCIENTE!

4

¿CÓMO APRENDÉIS ESPAÑOL FUERA DEL AULA? Y, ¿A TRAVÉS DE LA TECNOLOGÍA?

¿POR QUÉ SON IMPORTANTES ESTAS PREGUNTAS?

¿QUÉ CREÉIS QUE VAMOS A HACER EN ESTAS SESIONES?

“Se puede aprender en cualquier momento y en cualquier lugar”

5

¿QUÉ NOS GUSTARÍA APRENDER?

OBJETIVOS

1. Conocer maneras de aprender español a través de las tecnologías.
2. ...
3. ...
4. ...
5. ...

6

¿CÓMO HACEMOS PARA ENCONTRAR CONTENIDOS EN ESPAÑOL?

- en redes sociales a través de hashtags (#)
 - en Twitter: #ele, #twitterele, #léxicoele
 - en Instagram: #ele, #vocabularioespañol, #hablaespañol
- en buscadores habituales (Google, Safari,...)
 - buscando directamente en español
 - escribiendo 'ELE' (Español Lengua Extranjera)+ tu Nivel (B1/B2)

7

¿CÓMO APRENDO ESPAÑOL ASÍ?

DESCUBRO
VOCABULARIO QUE
NO CONOCÍA

VUELVO A LO QUE
HE APRENDIDO EN
CLASE: REPASO Y
PRACTICO

ME ESFUERZO PENSANDO
FORMAS DE BUSCAR LO
QUE QUIERO

ENCUENTRO
SOLUCIONES A MIS
PROBLEMAS DE
COMUNICACIÓN

REFLEXIONO SOBRE
LO QUE
ESCUCHO/LEO/VEO

8

TAREA PARA CASA:

ANOTA EN TU MÓVIL O AGENDA

Para la próxima sesión vais a traer **tres fotografías** en vuestro móvil que queráis enseñar a vuestros compañeros:

- una de **un paisaje por el que paseis muy a menudo** (una calle, un portal, un edificio, un parque,...)
- una de **algo que os encontréis y no sepáis nombrar**
- una de **algo que no os guste nada o, por el contrario, que os encante**, ¡echadle imaginación! (Esta, si queréis, podéis sacarla de Internet, ¡probad a buscar en *Pinterest!*)



9

ANEXO IX. GUÍA DIDÁCTICA SESIÓN 3

SESIÓN # 3: CREACIÓN	
Título: El español a golpe de click.	
Objetivos específicos:	
<ul style="list-style-type: none">- Introducir en el PLE de los alumnos recursos que tienen que ver específicamente con el aprendizaje de ELE.- Practicar a través de páginas web en el aula.- Crear un grupo de <i>WhatsApp</i> de la clase: sentar las bases y la utilidad.- Fomentar el uso de recursos tecnológicos fuera del aula.	
Contenidos tecnológicos:	
<ul style="list-style-type: none">- <i>WhatsApp</i>- Aprender Español como Lengua Extranjera: sitios <i>web</i> para aprender, practicar y resolver dudas.<ul style="list-style-type: none">- ArcheELE (https://arche-ele.com/)- TodoELE (https://www.todoele.net/)- ProfedeELE (https://www.profedeele.es/)- RAE: (https://www.rae.es/)- WordReference: (https://www.wordreference.com/)- Linguee: (https://www.linguee.es/)- Aprender el idioma mediante ocio y tiempo libre: recursos audiovisuales y de lectura gratuitos en español:<ul style="list-style-type: none">- Escuchar:<ul style="list-style-type: none">- Radio.- Spotify.- Leer:<ul style="list-style-type: none">- Blogs.- Periódicos/revistas.- Ver (y escuchar):<ul style="list-style-type: none">- YouTube.- RTVE Play.	
Contenidos lingüísticos:	
<ul style="list-style-type: none">- Repaso de futuro simple.- Repaso de funciones: describir; expresar gustos; expresar acuerdo o desacuerdo; expresar opiniones.- Aspectos socioculturales de España: prensa, televisión, radio e internet.- Léxico sobre recetas y cocina.- Repaso de ordenadores del discurso.- Léxico de Internet y medios de comunicación.	
Destrezas trabajadas:	
<ul style="list-style-type: none">- Producción e interacción oral.- Comprensión oral.	

- Producción escrita.
Materiales necesarios:
<ul style="list-style-type: none"> - Dispositivo móvil con conexión a internet (preferiblemente cada alumno usará el suyo). - Cuaderno y bolígrafo para tomar notas. - Proyector y pizarra. - Ficha del alumno Día 2 (Ver Anexo X) - Presentación de Diapositivas Día 2 (Ver Anexo XI)
Duración:
2 horas y 15 minutos

ACTIVIDADES SESIÓN 2	
ACTIVIDAD 1	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Promover que los alumnos desarrollen competencias de consulta efectiva. - Enseñar recursos que les acompañen en su aprendizaje autónomo.
AGRUPAMIENTO	Grupo-clase
DURACIÓN	10 minutos

Procedimiento actividad 1: El inicio de la sesión se dedica a presentar recursos *online* para aprender ELE (teoría y práctica).

Para realizar actividades interactivas, tener la teoría explicada a través de fichas o vídeos y encontrar multitud de ejemplos el docente introduce tres sitios *web* llenos de contenido: ArcheELE, TodoELE y ProfedeELE. Se proyectan en la pantalla las páginas principales de cada una. No es necesario entrar en detalle porque se espera que, guiados por sus inquietudes, los estudiantes investiguen sobre su uso y posibilidades una vez salgan de clase. Pese a eso, sí es recomendable dar unas instrucciones generales:

- Todas tienen contenido dividido por niveles y, ahora, a ellos les corresponde el B1 o B2.
- TodoELE y ProfedeELE disponen de un buscador (la barra con la imagen de la lupa). Si no saben cómo llegar al contenido que desean, pueden escribir un término cercano y, posiblemente, les ayudará en su búsqueda. Para ejemplificar, el profesor puede hacer alguna búsqueda: *perífrasis*, *futuro*, *ser o estar*, *profesiones*. También pueden hacerlo directamente desde el buscador general (*Google o Safari*, por ejemplo): “ArcheELE pretérito imperfecto”.

- Encontrarán contenido en distintos formatos: canciones, test, fichas, etc. Y dividido por categorías: *gramática, léxico, funciones*.

El profesor recuerda a los alumnos que han de apuntar las páginas para que no se les olviden, pueden hacerlo en la actividad 1 de la ficha del Día 2. También es importante que haga hincapié en el posible uso que pueden hacer de ellas diciendo algo como: *podéis entrar antes de un examen para practicar. También, si no os ha quedado clara la explicación del aula y necesitáis una perspectiva distinta. Si queréis ver cómo lleváis un aspecto concreto de la gramática o para refrescar el léxico.*

El objetivo es que los alumnos sientan que estas herramientas están a su alcance. La actividad responde al anhelo de nuestro grupo meta de ir más allá de lo que se ve en clase, de perfeccionar sus conocimientos y de ganar independencia.

- Esta actividad se completa con la actividad 1 de la ficha del alumno del Día 2 y con la diapositiva número 2 de la presentación del Día 2.

ACTIVIDAD 2	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	- Demostrar a los alumnos el potencial de los recursos que han aprendido en la actividad anterior. - Acercar el aprendizaje de ELE a través de Internet a los alumnos. - Repasar el futuro simple (u otro contenido lingüístico que convenga)
AGRUPAMIENTO	Grupo-clase
DURACIÓN	10 minutos

Procedimientos actividad 2: Practicamos lo que acabamos de ver. El profesor sugiere al grupo usar alguno de estos sitios *web* para trabajar contenidos que han visto en clase recientemente. Las actividades se proyectan en la pantalla y la clase las resuelve de forma colaborativa en voz alta. Aquí, planteamos dos opciones:

- Dejamos elegir a los alumnos qué quieren repasar, si necesitan explicación teórica o directamente práctica. Esta opción puede ser beneficiosa puesto que respondemos directamente a las curiosidades y necesidades que los alumnos identifican en el momento. Además, si eligen algo de su agrado mostrarán más interés y participación.
- Es el docente el que selecciona los contenidos que se van a ver pensando en qué es lo que pueden necesitar los alumnos.

Para esta actividad es interesante que se usen paralelamente al menos dos de los recursos *web* que se han presentado. Así, los alumnos verán el funcionamiento de ambos y confirmarán que

en los dos hay información útil explicada desde distintas perspectivas. Por ejemplo, si se decide repasar el futuro simple, se podrían echar un vistazo a los materiales de

- ArcheELE (<https://arche-ele.com/futuro-imperfecto-nivel-b1-actividades-interactivas>) que consisten en unas fichas explicativas y una secuencia de actividades (principalmente juegos y canciones) para practicar.
- Pero, también se podrían emplear los materiales de ProfedeELE (<https://www.profedeele.es/actividad/futuro-simple/>) que, además de fichas, aporta un vídeo explicativo y varias actividades en este caso, mayoritariamente de práctica mecánica.

Es importante que los alumnos presten atención para que se queden con el funcionamiento de los sitios web así que es recomendable que, aunque sea un ejercicio distinto y grupal, siguen estando en el centro. El profesor puede hacer comentarios como: *¿qué os apetece trabajar?; ¿qué os parece?; ¿os ha ayudado a entenderlo mejor?*

→ Esta actividad se completa con la diapositiva número 2 de la presentación del Día 2.

ACTIVIDAD 3: Soluciones para el día a día	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	- Ver objetivos de la actividad 1 - Proponer estrategias y herramientas que les ayuden en bloqueos comunicativos del día a día.
AGRUPAMIENTO	Grupo-clase
DURACIÓN	10 minutos

Procedimiento actividad 3: En esta actividad el profesor comienza captando la atención de los alumnos: *¿qué hacéis cuando, en medio de una conversación en español, no sabéis decir algo?; ¿Y si os pasa lo mismo pero escribiendo una redacción o chateando con un amigo?* A través de la primera pregunta, buscamos que los estudiantes reconozcan estrategias comunicativas de evitación y compensación a las que recurren inconscientemente. Si surgen ejemplos de ese tipo, la tarea del profesor es reconocer la importancia que tienen para un aprendiente de LE. Pese a eso, nos interesa especialmente la primera pregunta porque, previsiblemente, los alumnos compartirán lo que hacen cuando no saben decir algo pero tienen tiempo y medios para buscarlo.

En este punto, se presenta a los alumnos tres recursos que pueden usar en situaciones comunicativas reales, para resolver dudas propias o ampliar su lexicón. A medida que se introduce el sitio *web*, el profesor explica cómo hacer un uso estratégico y eficaz del mismo.

Además, se proyectan en la pantalla y se puede ir ejemplificando haciendo búsquedas simples a la vez que se comentan con el grupo. Hablamos de:

- El diccionario de la Real Academia Española (RAE) en su versión *online*, en el que se encuentran definiciones en español. Se puede puntualizar en el aula que, pese a ser el método de búsqueda menos directo y que más esfuerzo requiere por parte del aprendiente de LE, puede suponer un reto interesante.
- WordReference, un diccionario multilingüe que, además de definir, traduce directamente palabras de un gran número de idiomas al español y viceversa. También pone ejemplos de uso del término en diferentes contextos.
- Linguee, una herramienta similar a WordReference con mayor variedad de traducciones reales, dentro de un contexto de uso.

Aunque, de nuevo, no es necesario entrar en detalle, sí conviene que los estudiantes sean capaces de manejarse y sientan que las páginas son accesibles para ellos. Para que los alumnos encuentren sentido a esta actividad, el docente puede hacer hincapié en la importancia de aprender una palabra o expresión dentro de una situación de comunicación real. Esto favorecerá que no se les olvide e incrementará las posibilidades de que la usen en un futuro.

Por último, el docente propone una manera distinta de buscar palabras que leemos o escuchamos pero no entendemos: a través de imágenes. *Esto, explica, puede ser una práctica interesante porque, en muchas ocasiones, el resultado es claro y nos da una definición “visual” que nos ayudará a entender y recordar la palabra. Pese a eso, no se nos puede olvidar que hay muchas palabras que no tienen una imagen. ¿Se os ocurre alguna?*

→ Esta actividad se completa con la actividad 1 de la ficha del alumno del Día 2 y con la diapositiva número 3 de la presentación del Día 2.

ACTIVIDAD 4	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	- Que los alumnos perciban la utilidad real de la actividad anterior. - Posibilitar la práctica de los recursos <i>online</i> para facilitar su uso fuera del aula.
AGRUPAMIENTO	Individual o por parejas si lo prefieren.
DURACIÓN	15 minutos

Procedimientos actividad 4: Practicamos con los recursos que acabamos de conocer. El profesor da las instrucciones del ejercicio: *En la actividad 2 de la ficha hay una serie de*

palabras y expresiones, ¿las conocéis todas? Escoged cuatro que no conozcáis y buscad su significado usando los recursos que acabamos de aprender. No podéis emplear siempre el mismo. Recordad completar la tabla. La diapositiva 3 estará proyectada para que no se les olviden las diferentes formas en las que pueden buscar. Aunque cada alumno tiene que buscar sus propias palabras, pueden ponerse en parejas y ayudarse mutuamente. El profesor se mueve por el aula para comprobar que han entendido la tarea.

Una vez han terminado, se ponen en común algunas respuestas. El docente preguntará a toda la clase: *¿quién ha buscado “estar atento”, por ejemplo? ¿Dónde la has buscado? y ¿qué significa?* Los alumnos contestan voluntariamente. Para comprobar que se han entendido las palabras se plantea una pregunta final: *¿cuáles no se pueden buscar a través de imágenes? Es decir, de cuáles no entenderíamos el significado a través de una fotografía?* Dejamos que los estudiantes contesten y, si es necesario, se puede hacer la búsqueda en conjunto.

Para terminar este ejercicio, se dejan unos minutos para que, individualmente, contesten al apartado 2.1, que confirmará que los estudiantes han comprendido el significado. Se leen algunas en alto.

Como se han presentado varios recursos nuevos, el profesor recuerda a los alumnos que es importante que los anoten (en ejercicio 1 de la ficha o en el lugar que ellos prefieran) para que empiecen a formar parte de su PLE. Se puede recapitular y dejar unos minutos para que los alumnos comparen su lista con la de sus compañeros.

Finalmente, el docente recuerda a los alumnos que apunten el vocabulario que han aprendido en la hoja final de su ficha.

→ Esta actividad se completa con las actividades 2 y 2.1 de la ficha del alumno del Día 2 y con la diapositiva número 3 de la presentación del Día 2.

ACTIVIDAD 5: Estamos conectad@s.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	- Crear un espacio para compartir e intercambiar conocimientos, recursos, ideas y descubrimientos. - Fomentar un ambiente de cercanía entre los alumnos y entre el grupo y el docente.
AGRUPAMIENTO	Grupo-clase.
DURACIÓN	10 minutos

Procedimiento actividad 5: A estas alturas de la intervención, consideramos oportuno crear un sistema a través del cual cada alumno pueda compartir aspectos relacionados con el

aprendizaje de ELE en Internet que enriquezcan al resto de la clase. Por ello, el docente sugiere crear un grupo de *WhatsApp* que, además, servirá para almacenar recursos útiles (links, fotografías, documentos). La participación es voluntaria. Se elige esta aplicación para nuestro grupo meta porque todos la usan con frecuencia y facilidad. Además, la relación entre los estudiantes es lo suficientemente distendida. Si no fuese así, se podrían proponer otras maneras de crear una red entre los alumnos como, por ejemplo, una carpeta compartida en *Google Drive* o un muro en *Padlet*.

Para que el grupo funcione y los alumnos entiendan el objetivo, el docente establece unas normas que comentará con ellos y que pedirá que escriban en la actividad de la ficha para que las tengan siempre presentes. Las normas son las siguientes:

- Solo se puede hablar en español.
- Solo se deben enviar mensajes que tengan que ver con las clase de ELE.
- Se generoso: comparte todo aquello que creas que puede ayudar a tus compañeros a mejorar en español.
- Se respetuoso y escribe a horas prudentes.

El profesor pregunta a los alumnos si les parecen bien y si quieren añadir alguna otra. Cierra la actividad diciendo que el grupo de *WhatsApp* se va a usar en el próximo ejercicio.

→ Esta actividad se completa con la actividad de la ficha del alumno del Día 2.

ACTIVIDAD 6: El español está en todas partes.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	- Fomentar el aprendizaje personalizado y significativo - Despertar la atención del entorno lingüístico
AGRUPAMIENTO	Por parejas y grupo-clase.
DURACIÓN	15 minutos

Procedimiento actividad 6: Usamos las fotos que se mandaron como tarea en la sesión anterior. La del ‘paisaje’ y ‘algo que no les guste nada o les encante’ las van a comentar y describir en parejas siguiendo estos pasos:

1. Alumno A: describe su foto y da detalles de por qué la ha escogido.
2. Alumno B: hace preguntas para descubrir aspectos que su compañero no le ha contado.
3. Alumno A: responde a las preguntas.
4. Alumno B: expresa su opinión personal sobre la foto.

Después, se intercambian los papeles. Tienen que crear un diálogo y hablar de distintos aspectos relacionados con las imágenes que han elegido/tomado sus compañeros. Deben hacerse preguntas mutuamente y emitir su propia opinión al respecto. El profesor se pasa por las parejas y corrige errores si lo cree necesario.

La imagen de ‘algo que no sepan nombrar’ la compartirán para todo el grupo los alumnos que quieran. Pueden hacerlo, de uno en uno, a través del grupo de *WhatsApp* que se acaba de crear para que todos puedan ver la imagen a la vez. La idea es que entre todo el grupo saquen la palabra que su compañero desconocía. El profesor promueve la reflexión de los alumnos que sí sepan el término a través de preguntas como: *¿cuándo y dónde aprendiste esa palabra?; ¿recuerdas quién te la enseñó?; ¿te parece difícil o importante de recordar?* Si nadie la sabe, el profesor puede guiarles para que la encuentren mediante los recursos que aprendieron anteriormente.

El objetivo de esta actividad es, por un lado, que se den cuenta de que cada uno tiene conocimientos distintos y que pueden aprender mucho los unos de los otros. Por otro lado, se intenta estimular a los alumnos para que se fijen en lo que les rodea y eso les sirva como aliciente para aprender. El profesor invita a esta reflexión diciendo algo como: *¿veis?, estamos rodeados de palabras. Puede ser un desafío interesante intentar nombrar todo en lo que nos fijemos de aquí a casa, ¿no? Así, nos obligamos a prestar atención, a pensar, a preguntar incluso a buscar si es necesario.*

Finalmente, el docente recuerda a los alumnos que apunten el vocabulario que han aprendido en la hoja final de su ficha.

→ Esta actividad se completa con la actividad 3 de la ficha del alumno del Día 2 y con las diapositivas número 4 y 5 de la presentación del Día 2.

ACTIVIDAD 7: Aprendemos español leyendo, escuchando y viendo.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	- Presentar a los alumnos varios recursos multimedia en los que pueden encontrar contenido en español - Crear conciencia sobre la importancia del aprendizaje informal (aprendizaje del día a día)
AGRUPAMIENTO	Grupo-clase
DURACIÓN	10 minutos

Procedimiento actividad 7: El profesor indica a los alumnos que se fijen en la tabla del ejercicio 4 de sus fichas. En esta actividad, el docente presenta una serie de recursos

audiovisuales para aprender español en el ámbito informal. Las opciones que se proponen son solo una pequeña muestra del contenido en español que se puede encontrar *online*.

Para que la actividad tome sentido, no es suficiente con presentarles la lista. El profesor explica: *también se aprende español en situaciones del día a día en las que nos exponemos al idioma. Cuantas más muestras de español encontremos, más posibilidades de aprender. Así, acciones simples como leer artículos (o titulares), escuchar unos minutos de un podcast o ver una película en el idioma aumentan nuestras capacidades lingüísticas. ¿Cómo creéis que estas acciones pueden influir en nuestro nivel de español?* Después de escuchar a los alumnos, se proyecta la diapositiva 6 (que es la misma que en la presentación del Día 1) y se vuelve sobre estas ideas. *Leyendo español nos encontramos con vocabulario nuevo que nos esforzamos en buscar y recordar. Escuchando el idioma reflexionamos sobre la intención del hablante y nos fijamos en su entonación o ritmo. Todo esto, mejora nuestro español.*

El profesor explica brevemente la tabla recordando que son contenidos gratuitos y sobre diversos temas. Si muestran motivación por encontrar recursos audiovisuales en español que traten asuntos de su interés, el docente puede ofrecerse a ayudarles. Es importante que de esta actividad tengan la sensación de que se puede aprender el idioma a través de acciones sencillas que pueden integrar fácilmente en su vida cotidiana.

- La mayoría de estos recursos están creados por españoles o centrados en la sociedad y cultura españolas. Esto es porque se ha determinado que el grupo meta reside y aprende español en una ciudad del norte de España. Al ser un primer contacto con los recursos digitales para aprender el idioma, consideramos que cuanto más cercanos a su realidad actual, más útiles les van a resultar. No obstante, reconocemos que sería muy enriquecedor para los alumnos y la propuesta incluir recursos creados por hispanohablantes de otros países y centrados en aspectos socioculturales de Latinoamérica.
- ➔ Esta actividad se completa con las actividades 4 y 4.2 de la ficha del alumno del Día 2 y con la diapositiva número 6 de la presentación del Día 2.

ACTIVIDAD 8: ¡Practicamos!	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Que los alumnos manejen algunos de los recursos de la actividad anterior. - Que investiguen y descubran materiales de su interés. - Incrementar la motivación a través de una actividad que considere sus gustos y preferencias.
AGRUPAMIENTO	Individual y por parejas.

DURACIÓN	15 minutos
-----------------	------------

Procedimiento actividad 8: Practicamos. Cada miembro del curso (incluida la profesora) escribe en un papel un tema del que le gustaría aprender más o que le apasiona. La docente puede poner ejemplos: la cocina, los coches, el baloncesto, el baile, la lectura o el cine de terror. Los papeles se ponen en un montón y se mezclan de tal forma que a cada alumno le toque el tema de otro compañero.

La tarea consiste en buscar en alguna de las plataformas que se han presentado anteriormente un recurso audiovisual (un podcast, un vídeo en YouTube, un artículo, etc.) en español que trate del tema en cuestión. Una vez lo tengan, tendrán que ir preguntando al resto de la clase para averiguar de quién es el tema que les ha tocado. Una vez lo sepan tendrán que darle el recurso a la otra persona explicando *dónde lo han encontrado y por qué les ha parecido bueno*.

El alumno se quedará con la sugerencia de su compañero (con el link que pueden pasar por el grupo de WhatsApp o apuntando las palabras clave para poder buscarlo más tarde). Si quiere, podrá verlo/escucharlo/leerlo en su tiempo libre para comentarle más adelante lo que le ha parecido o lo que ha aprendido.

→ Esta actividad se completa con la actividad 5 de la ficha del alumno del Día 2.

ACTIVIDAD 9: Con las manos en la masa.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Hacer uso consciente de un recurso <i>online</i> para aprender español. - Llevar al aula muestras reales de la lengua e identificar en ellas contenidos lingüísticos que conocen. - Crear conciencia del proceso de aprendizaje (paso 4 de Nunan (2003) hacia el aprendiente autónomo) - Dar pautas a los alumnos para que puedan analizar recursos <i>online</i> por su cuenta.
AGRUPAMIENTO	Grupo-clase.
DURACIÓN	30 minutos

Procedimiento actividad 9: El objetivo de esta actividad es demostrar a los alumnos que pueden aprender aspectos del idioma a través de los recursos que les hemos presentado, en su día a día y sin la necesidad de dedicar mucho tiempo. Se hace hincapié en que lo más importante es prestar atención, reflexionar sobre cómo funciona la lengua y cuestionarse: *¿he entendido todo?; ¿dónde he escuchado esto antes?* Estas actividades son sencillas y los estudiantes podrán hacerlas con cualquier otro material que se encuentren *online* (una canción o un fragmento de una película, por ejemplo).

Aunque no son esenciales para el desarrollo del ejercicio, como actividad de pre-visionado, el docente puede preguntar a los alumnos: *¿qué temática creéis que tiene el canal si se llama “el comidista”?*; *¿sobre qué pensáis que va la actividad si se titula “con las manos en la masa”?* *¿sabéis lo que significa esta expresión?* Después de escuchar a los alumnos y realizar las explicaciones necesarias, aclara que se va a ver un fragmento de un vídeo en el que se detallan los pasos de una receta de tarta de queso. En ese momento, para finalizar con la activación de conocimiento previo se puede preguntar: *¿qué materiales e ingredientes hacen falta para cocinar una tarta de queso?* Todo el grupo participa y el profesor va apuntando en la pizarra lo que dicen. Resuelve dudas de vocabulario si es necesario.

Vídeo: La tarta de queso perfecta y otras tres que están buenísimas. Sacado del canal El Comidista en El País (<https://www.youtube.com/watch?v=7TjRoI8uGlg>). Hasta el minuto 1:34.

Primer visionado: se dejan unos minutos para que los estudiantes lean las actividades 6, 6.1 y 6.2 de la ficha. El docente proyecta en la pantalla el vídeo activando los subtítulos. Se pregunta por comprensión general y se hace el ejercicio 6.1.

Segundo visionado: el docente pide a los alumnos que presten atención a qué partes o palabras del vídeo no entienden y las anoten. Se hace el ejercicio 6.2. Los alumnos buscan las palabras que no conozcan haciendo uso de los recursos que aprendieron anteriormente. Si es necesario, se vuelve a visionar el vídeo parándose en las partes de interés puesto que la imagen puede ayudar mucho a la comprensión.

Tercer visionado: se ven solo las partes de interés para completar el ejercicio 6.2.b. Esto es porque la entonación y el énfasis del hablante ayudan a la comprensión. Aunque los estudiantes pueden hacer uso de sus recursos para buscar el significado, es posible que requieran la ayuda del profesor.

Cuarto visionado: si es necesario para la realización del paso 6.3. Cada uno puede buscar el vídeo en su propio dispositivo para reescribir la receta

Para concluir el ejercicio, el profesor puede hacer preguntas con la intención de motivar a los alumnos a volver a ver este u otros parecidos en sus casas: *¿qué os parece esta receta?*, *¿cocináis la tarta de queso así?*, *¿lo intentarías en casa?*

Esta secuencia de actividades permite progresivamente la comprensión del material. Provoca que se fijen en aspectos concretos de la lengua, les propone prácticas sencillas para desglosar y analizar las partes de interés como el vocabulario nuevo o expresiones comunes. Finalmente, plantea una ejercicio que les hace practicar el idioma y les invita a volver a usarlo fuera del aula y de forma práctica.

→ Esta actividad se completa con las actividades 6, 6.1, 6.2 y 6.3 de la ficha del alumno del Día 2.

ACTIVIDAD 10	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	- Explicar la tarea para la siguiente sesión. - Despertar la curiosidad <i>¿cómo puedo aprender español a través de las redes sociales?</i>
AGRUPAMIENTO	Grupo-clase
DURACIÓN	Si es posible, las instrucciones se darán a través del grupo creado en <i>WhatsApp</i> .

Procedimiento actividad 10: Tarea: para la próxima sesión deberán traer un perfil de alguien hispanohablante (deportista, escritora, actriz, institución, ...) de la red social que prefieran.

Deben tener en mente estas preguntas: ¿Por qué han elegido a esa persona? ¿Qué les gusta de él/ella? ¿Le siguen en redes sociales? ¿Qué suele colgar?

ACTIVIDAD 11	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	- Reflexionar sobre lo aprendido. - Hacer balance del nivel de motivación y de actitud de los alumnos hacia la propuesta: <i>¿qué os ha parecido?; ¿os ha gustado?</i>
AGRUPAMIENTO	Individual
DURACIÓN	5 minutos

Procedimiento actividad 11: Reflexión final: ¿Qué he aprendido hoy? *Ver actividad 8 sesión 2.*

→ Esta actividad se completa con el apartado final de la ficha del alumno del Día 2.

ANEXO X. Fichas del alumno Sesión 3

Aprendemos español a través de nuestro Entorno Personal de Aprendizaje (PLE)

DÍA 2: EL ESPAÑOL A GOLPE DE CLICK

Nombre y apellidos:

Fecha:

1.- Apunta aquí todos los recursos online que aprendas hoy. Recuerda, todos ellos pueden formar parte de tu PLE.

Para consultar y practicar aspectos del español	Para consultar dudas, significados, traducciones, ...	Otros

2.- ¡Practicamos! ¿Conoces el significado de estas palabras y expresiones?: **ayuno; es obvio que; me suena; picaporte; costilla; por supuesto; trocear; me ha sentado mal; estar atento; ser atento; paquete; salud de hierro; escayola; dados.** Elige cuatro y busca cada una mediante una herramienta o técnica diferente de las que has aprendido.

Expresión/palabra	¿Dónde / cómo la he buscado?	¿Qué significa?

2.1.- Piensa en una situación real en la que usarías alguna de las palabras / expresiones que has aprendido y crea una oración:

.....

3.- Es hora de usar nuestras fotografías. Poneos por parejas y comentad con vuestro/a compañero/a las imágenes que habéis elegido. ¡Sed curiosos y no os olvidéis de usar estructuras que ya conocéis!:

<p><u>PARA PREGUNTAR GUSTOS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Y a ti, ¿te gusta? • ¿Qué te parece? • ¿Te interesa (...)? <p><u>PARA EXPRESAR GUSTOS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Me encanta (...) • No me importa demasiado (...) • Me apasiona(...) • No me disgusta (...) 	<p><u>PARA EXPRESAR ACUERDO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • A mí también (...) • ¡Claro! • Estoy totalmente de acuerdo (...) <p><u>PARA PREGUNTAR ACUERDO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Lo ves como yo? • ¿Tú qué opinas? 	<p><u>PARA OPINAR</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Yo creo que (...) • A mí me parece que(...) • Desde mi punto de vista (...) • Yo diría que (...) • Considero (...)
---	---	---

¿En qué se parecen vuestras imágenes? ¿Compartís gustos? ¿Conoce tu compañero el sitio que has fotografiado?

4.- El español también se aprende leyendo, escuchando y viendo.

	Escuchar en español 	Leer en español 	Ver (y escuchar) en español 
Aprendizaje de español en tiempo de ocio	<p>Spotify </p> <p><u>Cantantes hispanohablantes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Julieta Venegas - Pablo Milanés - La Oreja de Van Gogh - Rozalén <p><u>Podcast</u> </p> <ul style="list-style-type: none"> - SER Historia - Plata o Plomo (sobre series) - Esta no te la sabes (sobre curiosidades) <p>Radio: escucha en abierto a través de la web y la app.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cadena Ser - Onda Cero - Cadena Cope 	<p>Periódicos: noticias y artículos gratuitos en web y app.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El Diario Montañés - El País - El Mundo - VOGUE España (revista)  <p>Blogs: artículos gratuitos online.</p> <ul style="list-style-type: none"> - EspinOf (sobre cine) - Planeta Curioso - Cultura y Ciencia 	<p>YouTube: vídeos con subtítulos.</p> <p><u>Canales de viajes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lethalcrisis - Kike Arnaiz <p><u>Canales de cocina</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Anna Recetas fáciles - El Comidista <p><u>Canales de cine</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - SensaCine  <p>RTVE Play: series, documentales, películas y televisión en español. (https://www.rtve.es/play/)</p>

4.2.- ¿Conocías alguno? ¿Puedes añadir otros? ¡Compártelo con tus compañeros!

5.- Busca un recurso audiovisual (un podcast, un vídeo, un documental, un artículo, un blog,...) **para uno de tus compañeros.** Apunta las palabras clave que necesita para encontrarlo por su cuenta (el título, el nombre de la página web, el autor, etc) o, si lo prefieres, ¡pásale el enlace!

El recurso que he buscado para mi compañero/a:

El recurso que han buscado para mí:

CON LAS MANOS EN LA MASA



6.- VÍDEO DE YOUTUBE

Canal: El Comidista en El País.

Título: La tarta de queso perfecta y otras tres que están buenísimas.
Hasta el minuto 1:34

6.1.- Prestamos atención al uso de la lengua y reflexionamos

a) ¿En qué modo verbal da las instrucciones de la receta? (calienta, bate, mezcla...)

6.2.- Aprendemos:

a) ¿Sabes lo que significa? ¡Puedes buscarlo!	
FORRAR	
HUMEDECIDO	
VERTIR	
CONTRAPESO	
DIÁMETRO	

Si hay otras palabras que desconoces, puedes apuntarlas y buscarlas.

b) MÁS CONTENIDO LINGÜÍSTICO QUE NOS INTERESA.

Lee estas oraciones, presta atención a la parte subrayada.

1) ¿Qué intención tiene la palabra "ojo" en esta oración"?

"Ojo, porque no vamos a comparar las propias tartas que hacen estos restaurantes, sino lo que te sale en casa con las recetas que ellos mismos nos han pasado"

2) Y aquí, ¿qué quiere decir "jugar una baza"?

"Juega muy inteligentemente la baza de no tener base de galletas; todo crema, todo queso"

6.3 Aprovechamos lo aprendido.

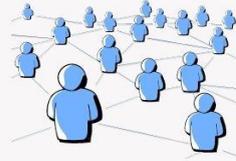
¿CÓMO PODEMOS (RE)UTILIZAR LO APRENDIDO?

INGREDIENTES	REESCRIBE CADA PASO
--------------	---------------------

Y... ¡A COCINAR!

Puedes utilizar ordenadores del discurso que ya conoces y, de paso, practicas.

- En primer lugar
- Primero
- Luego
- A continuación
- Después de
- Finalmente
- Por último



7.-ESTAMOS CONECTAD@S

Mediante este grupo de WhatsApp podremos aprender muchas cosas de nuestros compañeros siempre y cuando todos respetemos las normas.



¿Se te ocurre algo que compartir? Anótalo ahora y pásalo más tarde

VOCABULARIO (rodea lo que hayas aprendido hoy y amplía la lista):

- audiovisual
- en abierto
-
-
-
-

¿Qué he aprendido hoy?

Piensa en algo que te haya parecido difícil. Si te apetece, compártelo con tus compañeros y buscad posibles soluciones. Ayuda a tus compañeros con sus dificultades.

Describe en una palabra lo que te ha parecido la sesión de hoy

ANEXO XI. Presentación de diapositivas Sesión 3

**APRENDEMOS ESPAÑOL A TRAVÉS DE NUESTRO ENTORNO
PERSONAL DE APRENDIZAJE (PLE)**

DÍA 2: EL ESPAÑOL A GOLPE DE CLICK

ACTIVIDADES, GRAMÁTICA, LÉXICO, FICHAS, ... POR NIVELES



PROFE de ELE

<https://www.profedelee.es/>



todoELE

<https://www.todoele.net/>



<https://arche-ele.com/>

2

**¿CÓMO PODEMOS BUSCAR UNA PALABRA O EXPRESIÓN QUE NO
SABEMOS QUÉ SIGNIFICA?**

- TRADUCCIÓN DE TU LENGUA MATERNA:

- WordReference

- DEFINICIÓN

- RAE



- ¡EN CONTEXTO!

- Linguee

- Wordreference



- RETO: ¡IMAGEN!



3

ES HORA DE USAR NUESTRAS FOTOGRAFÍAS

Tres fotografías en vuestro móvil que queráis enseñar a vuestros compañeros:

- una de **un paisaje por el que paséis muy a menudo**
- una de **algo que no os guste nada o, por el contrario, que os encante**
- una de **algo que os encontréis y no sepáis nombrar**

4

EL ESPAÑOL ESTÁ EN TODAS PARTES

-
1. ALUMNA A: DESCRIBE SU FOTO
 2. ALUMNA B: HACE PREGUNTAS CURIOSAS SOBRE LA FOTO
 3. ALUMNA A: RESPONDE LAS PREGUNTAS
 4. ALUMNA B: DA SU OPINIÓN

PAISAJE

¿Por qué ha escogido ese sitio?
¿Cuándo pasa por ahí?
¿Le gusta?
¿Le recuerda a alguien?

¿Qué opinas de la foto?
¿Conoces el lugar de tu compañero?

ME GUSTA/NO ME GUSTA

¿Por qué te gusta tanto?
¿Desde cuándo no te gusta?
¿Crees que puedes cambiar de opinión?

¿Compartís gustos?

5

¿CÓMO APRENDO ESPAÑOL ASÍ?

DESCUBRO
VOCABULARIO QUE
NO CONOCÍA

ENCUENTRO
SOLUCIONES A MIS
PROBLEMAS DE
COMUNICACIÓN

VUELVO A LO QUE
HE APRENDIDO EN
CLASE: REPASO Y
PRACTICO

ME ESFUERZO PENSANDO
FORMAS DE BUSCAR LO
QUE QUIERO

REFLEXIONO SOBRE
LO QUE
ESCUCHO/LEO/VEO

6

ANEXO XII. GUÍA DIDÁCTICA SESIÓN 4

SESIÓN # 4: AMPLIACIÓN	
Título: Nuestro PLE es cada vez más interesante.	
Objetivos didácticos:	
	<ul style="list-style-type: none">- Presentar herramientas para organizar y trabajar con la información.- Mostrar el papel de las redes sociales en el aprendizaje incidental de ELE.- Explicar posibles usos de Internet fuera del aula (informal) a través de los que pueden mejorar su español sin darse cuenta.- Fomentar el aprendizaje colaborativo.- Permitir a los alumnos controlar progresivamente y por sí mismos cada una de las actividades de aprendizaje.
Contenidos tecnológicos:	
	<ul style="list-style-type: none">- Redes sociales: principalmente <i>Instagram</i>, aunque también <i>Twitter</i> y <i>Facebook</i>.- <i>Google Drive</i>
Contenidos lingüísticos:	
	<ul style="list-style-type: none">- Aspectos socioculturales: actividades artísticas (pintura); prensa.- Léxico sobre turismo y ciudades.- Léxico sobre prensa y profesiones.- Expresiones comunes en español.- Repaso: modo verbal imperativo.
Destrezas trabajadas:	
	<ul style="list-style-type: none">- Expresión e interacción oral.- Comprensión escrita.- Producción escrita.- Comprensión oral.
Materiales necesarios:	
	<ul style="list-style-type: none">- Dispositivo móvil con conexión a internet (el suyo propio y se recomienda tener un ordenador cada dos alumnos)- Cuaderno y bolígrafo para tomar notas.- Proyector y pizarra.- Auriculares.- Fichas del alumno (Ver Anexo XIII)
Duración:	
	1 hora y 30 minutos

ACTIVIDADES SESIÓN 3

ACTIVIDAD 1	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	- Ampliar el PLE de los alumnos introduciendo el uso y la importancia de las redes sociales. - Enseñar formas en las que se puede aprender español a través de las redes sociales.
AGRUPAMIENTO	Grupo-clase
DURACIÓN	15 minutos

Procedimientos actividad 1: Al inicio de esta sesión el docente presenta perfiles y cuentas en redes sociales a través de las que aprender español consciente e inconscientemente. Consideramos que las redes sociales son una herramienta que expondrá a los alumnos a muestras de lengua de forma directa y rápida. Los perfiles de la tabla del ejercicio 1 son solo algunas sugerencias. Es importante que, si los alumnos lo desean, tengan por donde empezar a buscar contenido.

Con las redes sociales abiertas y proyectadas en la pantalla, el docente explica cómo pueden aprender el idioma a través de ellas. Se invita a los alumnos a ampliar las listas y compartir sus cuentas con los demás compañeros. Por el conocimiento que tenemos del grupo meta, sabemos que la red social que más utilizan es *Facebook* así que hemos previsto que sean ellos los que llenen esas casillas.

En la sesión anterior se les mandó buscar un perfil hispanohablante en una red social. En este momento de la sesión el profesor busca voluntarios que quieran compartir su elección. Se puede proyectar para que todos vean el perfil y echar un vistazo rápido a las publicaciones más recientes. El docente pregunta: *¿por qué has elegido a esa persona?, ¿qué te gusta de él/ella? ¿le sigues en redes sociales? ¿qué suele colgar?* Y añade: *¿cómo podemos aprender español a través de esta cuenta?* Se esperan respuestas del tipo: si cuelga vídeos hablando, podemos practicar la comprensión oral y fijarnos en la pronunciación; si habla de un tema concreto podemos aprender vocabulario específico, etc.

A medida que analizamos estas cuentas completamos el ejercicio 1.2 de la ficha del alumno. No hace falta ser exhaustivo ni buscar ejemplos de todo pero conviene encontrar algunos para el siguiente ejercicio.

→ Esta actividad se completa con las actividades 1, 1.1 y 1.2 de la ficha del alumno del Día 3.

ACTIVIDAD 2

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	- Presentar una herramienta eficaz y simple para el trabajo colaborativo, la organización de información personal y el establecimiento de metas.
AGRUPAMIENTO	Grupo-clase
DURACIÓN	10 minutos

Procedimientos actividad 2: En este punto de la sesión se introduce *Google Drive* (herramienta de *gmail*) como un recurso para el trabajo colaborativo o individual, permanente, ubicuo, fácil y rápido.

El docente dará las explicaciones de funcionamiento necesarias dependiendo del conocimiento previo que tengan los alumnos sobre su uso. Almacenamos todo lo aprendido: creamos un documento conjunto y organizado. El docente habrá creado una carpeta que compartirá con los alumnos. En ella están todos los materiales que se han ido usando en el aula (presentaciones y fichas) para que los tengan siempre que lo deseen. Para facilitar el acceso se puede compartir a través de un link que se enviará por el grupo de *WhatsApp*. En esa carpeta puede haber un documento vacío llamado “sugerencias de tod@s” en el que se invita a los alumnos a hacer una lista con recursos que vayan encontrando y consideren que pueden resultar útiles al resto.

Si *Google Drive* no resulta una opción eficaz para el grupo por cualquier motivo (por ejemplo, que un gran número de alumnos no tenga *Gmail*) el profesor puede considerar presentar otra herramienta de trabajo colaborativo como *Padlet*.

→ Esta actividad se completa con la actividad 2 de la ficha del alumno del Día 3.

ACTIVIDAD 3	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	- Permitir que los estudiantes tomen decisiones y generen sus propias tareas (pasos 6 y 7 de Nunan hacia el aprendiente autónomo) - Fomentar el aprendizaje colaborativo. - Demostrar mediante actividades concretas, las posibilidades de aprendizaje de las redes sociales
AGRUPAMIENTO	Por grupos que se formarán dependiendo del tema que elijan
DURACIÓN	40 min

Procedimiento actividad 3: Para esta tarea, se anima a los estudiantes a usar cualquier herramienta que se haya presentado durante las sesiones del PLE. Igualmente, se les recomienda abrir un documento o presentación compartida en *Google Drive* puesto que van a trabajar por grupos.

El docente explica las instrucciones de la actividad: *Tenéis que hacer una explotación de un recurso digital. Esto quiere decir que debéis analizarlo y pensar en todo lo que podéis*

aprender del español y su cultura a través de él. En la ficha del alumno tenéis los tres pasos a seguir:

- 1. (Página 3 de la ficha del alumno) Fijaos en todo lo que no conozcáis del recurso y pensad en lo que podéis llegar a aprender a través de él. Vocabulario, expresiones, aspectos socioculturales, etc. Echadle un ojo también al medio del que está sacado (al perfil de Instagram o al periódico). Apuntadlo todo ordenadamente en el Drive.*
- 2. (Página 4) ¿Podéis relacionar el contenido con algún aspecto lingüístico que se podría tratar en el aula de ELE? ¿Con qué? Buscad en las herramientas que conocéis (ArcheELE, TodoELE,...). Por ejemplo: si en el material predomina el pretérito imperfecto, buscad recursos en internet que expliquen el funcionamiento y uso de ese tiempo verbal (EL PRETÉRITO IMPERFECTO-ArcheELE: <https://arche-ele.com/imperfecto-pasados-ele-aprender-espanol-es-divertido>). O si es una cuenta de deporte con mucho vocabulario, buscad fichas, vídeos o actividades que lo trabajen (VOCABULARIO DE LOS DEPORTES EN ESPAÑOL-ProfedeELE: <https://www.profedeele.es/actividad/los-deportes/>).*
- 3. (Página 5) Cread vuestra propia versión del contenido. Un post en una red social o un titular. Demostrad que sois capaces de comunicaros usando lo que habéis aprendido.*

En la ficha del alumno tenéis paso a paso las instrucciones pero, si tenéis alguna duda, no dejéis de preguntar. Cuando acabéis de analizar el recurso vais a compartir vuestro trabajo con el resto de compañeros así que es una buena idea hacer una presentación con diapositivas o un documento para luego proyectarlo en la pantalla. Además, así podéis trabajar cada uno desde vuestro ordenador.

Se han creado tres opciones. Los alumnos se dividen por grupos dependiendo de la opción que elijan. Se intentará que estén equilibrados en cuanto a número de personas. Describimos brevemente cada opción:

- Opción 1 (https://www.instagram.com/p/CgiNb_EgBym/): Es un vídeo de 38 segundos de duración publicado en el perfil oficial del Museo del Prado de Madrid (@museoprado) en *Instagram*. El vídeo está subtítuloado aunque los alumnos también tienen la transcripción en la ficha. Consiste en una sucesión de imágenes de diez cuadros.
- Opción 2 (https://www.instagram.com/p/CbXIsI2t_6b/, <https://www.instagram.com/p/CdY3hv4o9xq/> y <https://www.instagram.com/p/CcsBo6BqFCl/>): Son tres publicaciones de una cuenta de *Instagram* que fomenta el turismo en santander (@turismosdr).
- Opción 3 (<https://www.eldiariomontanes.es/cantabria/fotoperiodismo-quita-momentos-20220525155519-nt.html>): Son seis titulares, todos ellos fragmentos de entrevistas a periodistas fotográficos de El Diario Montañés de Cantabria.

Aunque hay contenido resaltado para facilitar la tarea, se anima a los alumnos a que busquen más allá. Así, encontrarán por su cuenta otras maneras de aprender mediante estos recursos digitales. Para ello, es importante que el profesor esté presente mientras los alumnos trabajan. Así, podrá resolver dudas, hacer sugerencias y, además, estimular a los alumnos en el proceso.

Esta actividad tiene dos objetivos principales. Por un lado, despertar la curiosidad de los estudiantes para que empiecen a mirar las redes sociales con otros ojos, como fuentes llenas de contenido interesante y útil que aprender. Por otro lado, demostrar a los alumnos que son capaces de usar los recursos que conocen para aprender el idioma, resolver sus dudas y satisfacer sus inquietudes.

→ Esta actividad se completa con las páginas 3, 4, 5, 6, 7 y 8 de la ficha del alumno del Día 3.

ACTIVIDAD 5	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	- Permitir que los estudiantes se conviertan en profesores e investigadores (pasos 8 y 9 de Nunan hacia el aprendiente autónomo)
AGRUPAMIENTO	Los mismos grupos que la actividad anterior.
DURACIÓN	15 minutos

Procedimiento actividad 5: Una vez han terminado, los grupos expondrán sus resultados. No hace falta que expliquen todo lo que han descubierto, es más bien conveniente que compartan con sus compañeros cómo ha ido el proceso, qué recursos han utilizado, qué han aprendido, las dificultades que han encontrado, cómo ha sido el trabajo en equipo, las sensaciones o lo que se llevan de la actividad.

ACTIVIDAD 6: Mi PLE ‘a papel’	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	- Acompañar a los alumnos en la creación de un documento que recoja todas las herramientas que han aprendido.
AGRUPAMIENTO	Grupo-clase
DURACIÓN	5 minutos

Procedimiento actividad 6: Explicación de la tarea para casa (se puede comenzar en el aula si hay tiempo). Se entrega a los alumnos un esquema vacío de su PLE (Ver Anexo) y tienen que completarlo con todos los recursos que hemos aprendido durante la intervención y que ellos ya conocían. El docente les recuerda que miren las fichas. Se puede ir poniendo en común. Se terminará en la última sesión si es necesario.

→ Esta actividad se completa con el Anexo.

ACTIVIDAD 7

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	- Reflexionar sobre lo aprendido. - Hacer balance del nivel de motivación y de actitud de los alumnos hacia la propuesta. - Intentar que sigan haciendo uso de su PLE
AGRUPAMIENTO	Individual
DURACIÓN	5 minutos

Procedimientos actividad 7: reflexión final: ¿Qué he aprendido hoy?. *Ver actividad 8 sesión*

2. Al ser la sesión final, se motiva a los alumnos pidiéndoles que escriban tres propósitos para seguir aprendiendo español a través de su PLE. Así, les ayudamos a que establezcan sus propias metas y fomentamos que hagan uso de su PLE aunque la intervención esté terminando.

→ Esta actividad se completa con el apartado final de la ficha del alumno del Día 3.

ANEXO XIII. Fichas del alumno Sesión 4

Aprendemos español a través de nuestro Entorno Personal de Aprendizaje (PLE)

DÍA 3: NUESTRO PLE ES CADA VEZ MÁS INTERESANTE

Nombre y apellidos:

Fecha:

1.- También aprendemos español en redes sociales.

	OCIO E INTERESES	ELE
INSTAGRAM 	<ul style="list-style-type: none">- Soul in the Kitchen (recetas)- Museo Thyssen- Cultura positiva (pequeñas reflexiones)	<ul style="list-style-type: none">- Learn Spanish with Blanca- Spanish classes live- Lets get Spanish-Spanish Course
TWITTER 	<ul style="list-style-type: none">- @alex_riveiro (ciencia)- @eldiario.es (noticias)	<ul style="list-style-type: none">- @RAE (#palabradeldía)- @profedeele- @FundéuRAE
FACEBOOK 		

1.1.-¿Puedes ampliar la lista? Ayúdate de tus compañeros, añade todas las cuentas que puedas de las tres redes sociales. ¿Por qué deberías seguirla?

1.2.- **¿Qué tipo de contenido que te puede ayudar a aprender español crea?** Reflexionamos. Puedes poner ejemplos concretos (una palabra que hayas aprendido) o aspectos más generales (temas)

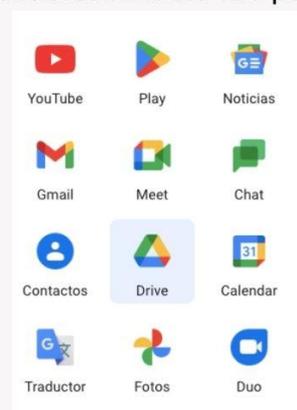
VOCABULARIO

EXPRESIONES, FRASES HECHAS, REFRANES

ASCPECTOS SOCIOCULTURALES

RECURSOS (otras cuentas, páginas web)

2.- Google Drive, una herramienta para trabajar conjuntamente cada uno desde su casa, almacenar y organizar información. Anota los pasos que has de seguir para entrar en Google Drive.



TAREA

Análisis de un recurso digital (trabajamos en un Drive colaborativo)

1.- ¿CÓMO Y QUÉ PODEMOS APRENDER DE LA PUBLICACIÓN Y DEL PERFIL / DEL TITULAR Y DEL PERIÓDICO?

Buscad contenidos nuevos que podamos aprender a través de estos recursos online:

- Vocabulario
- Expresiones, frases hechas, refranes
- Aspectos socioculturales
- Recursos
- Otros

PISTAS:

- OPCIÓN 1:
 - El perfil es de un museo de arte, ¿encontráis léxico concreto?
 - ¿Dónde está el museo? ¿hay otros museos importantes en la ciudad?
 - ¿Conocéis todos los cuadros de los que habla? ¿de qué nacionalidades son los pintores?
- OPCIÓN 2:
 - Se trata de un perfil para fomentar el turismo en la ciudad de Santander ¿encontráis vocabulario específico?
 - ¿Aprendéis algo de la historia o la cultura de la ciudad?
- OPCIÓN 3:
 - Son titulares de un periódico. Todos ellos son fragmentos de entrevistas a periodistas de un tipo ¿cuál? ¿Hay vocabulario que no conocemos?
 - Emplean muchas expresiones que no son directas, hay que interpretar su significado, ¿las entendemos?

¡LAS PISTAS SON PARA AYUDAROS, PODÉIS IR MUCHO MÁS ALLÁ!
NO OLVIDÉIS CONSULTAR EL PERFIL DE INSTAGRAM Y OTROS TITULARES DEL PERIÓDICO

2.- ¿CÓMO LO RELACIONAMOS CON LO QUE YA SABEMOS DE ESPAÑOL?

Poneos en la piel del profesor. Si tuvieseis que usar ese recurso para enseñar algo en clase de ELE ¿qué podríais enseñar? No dudéis en consultar las páginas web para aprender ELE que conocéis.

PISTAS:

- OPCIÓN 1:
 - ¿En qué modo verbal están los verbos subrayados? ¿Cuál es la intención? ¿Está dando órdenes? (Ver ProfedeELE: Dar consejos, sugerencias y recomendaciones)
 - Fijaos en la expresión resaltada en verde ¿qué significa? ¿se usa frecuentemente? ¿puede ser interesante aprenderla?
 - ¿Se puede aprender vocabulario nuevo sobre un tema concreto?

- OPCIÓN 2:
 - ¿En qué modo verbal están los verbos subrayados en amarillo? ¿Cuál es la intención? ¿Está dando órdenes? (Ver ProfedeELE: Dar consejos, sugerencias y recomendaciones)
 - Fijaos en las expresiones y palabras subrayadas en rosa ¿sabemos lo que significan? ¿puede ser interesante aprenderlas?
 - ¿Se puede aprender vocabulario nuevo sobre un tema concreto?

- OPCIÓN 3:
 - Fijaos en las expresiones subrayadas en verde. Muchas de ellas son muy frecuentes en la comunicación oral de España. ¿Qué quieren decir cada una de ellas? (Buscar en Linguee o WordReference) ¿Puede ser interesante aprenderlas?
 - ¿Se puede aprender vocabulario sobre un tema concreto?
 - ¿Cuáles son las partes de una noticia?
 - ¿Qué tiene que tener un buen titular? ¿Por qué creéis que han escogido esas frases como titular?

¡LAS PISTAS SON PARA AYUDAROS, PODÉIS IR MUCHO MÁS ALLÁ!
NO OLVIDÉIS CONSULTAR EL PERFIL DE INSTAGRAM Y OTROS TITULARES DEL PERIÓDICO

3.- ¡VUESTRO TURNO! ¿Sois capaces de comunicaros en el mundo digital?

Intentad escribir vuestra propia versión de lo que habéis visto.

PISTAS:

- OPCIÓN 1:
 - ¿Os gustaría ir al museo? Escribid un comentario para la publicación en el que contéis qué cuadro os gustaría ver y por qué.
 - ¿Conocéis un museo? ¿Qué cuadros no se pueden perder sus futuros visitantes? ¿Por qué? Escribid un post para una red social.
 - ¡Animaos! Si tenéis Instagram podéis dejar el comentario en la publicación de @museoprado o hacer un post real en vuestros perfiles.
 - ¡No os olvidéis de crear algún hashtag!

- OPCIÓN 2:
 - ¿Habéis estado en alguno de los sitios? ¿Os gustan? ¿Por qué? Escribid un comentario para que el resto de seguidores conozcan vuestra opinión.
 - ¿Hay algún otro sitio de la ciudad que, en vuestra opinión, un turista no debería perderse? Escribid un post para una red social.
 - ¡Animaos! Si tenéis Instagram podéis dejar el comentario en la publicación de @turismosdr o hacer un post real en vuestros perfiles.
 - ¡No os olvidéis de crear algún hashtag!

- OPCIÓN 3:
 - Cread vuestro propio titular y subtítulo usando una o varias de las expresiones que habéis aprendido.

¡LAS PISTAS SON PARA AYUDAROS, PODÉIS IR MUCHO MÁS ALLÁ!
NO OLVIDÉIS CONSULTAR EL PERFIL DE INSTAGRAM Y OTROS TITULARES DEL PERIÓDICO

OPCIÓN 1: INSTAGRAM- MUSEO NACIONAL DEL PRADO @museoprado



TRANSCRIPCIÓN DEL VÍDEO

¿Vienes al museo con poco tiempo? 10 obras maestras del Museo del Prado. ¿Qué obras maestras además de "Las Meninas" recomendamos ver **sin falta**. ¡Os enseñamos diez! **Acercaos** al tríptico del "Jardín de las delicias" del Bosco, al "Descendimiento de Van der Weyden" y la "Anunciación" de Fra Angelico. **Probad** a aguantarle la mirada al "Cardenal" de Rafael. **Saludad** al "Caballero de la mano en el pecho" y al emperador "Carlos V en la batalla de Mühlberg" de Tiziano. **Jugad** a buscar los autorretratos de Clara Peeters en sus fantásticos bodegones. **Pasad** a ver las "Majas" de Goya y, por supuesto, no os marchéis sin ver nuestro Caravaggio: "David vencedor de Goliath". Y vosotros, ¿cuál es la obra que siempre visitáis cuando venís al Museo del Prado? ¡**Decidnoslo** en comentarios!

6

OPCIÓN 3: PRENSA DIGITAL- PERIÓDICO EL DIARIO MONTAÑÉS

Cantabria | Santander | Torrelavega | Región

FOTOPERIODISMO DM120 / ALBERTO AJA

«El fotoperiodismo te da tanto como te quita, tienes momentos increíbles, pero te roba vida»

El fotoperiodista de El Diario Montañés Alberto Aja lleva sus reflexiones a la exposición 'Crónica Visual de Cantabria'

Cantabria | Santander | Torrelavega | Región

FOTOPERIODISMO DM120 / JAVIER ROSENDO

«Es fundamental que no nos pongan trabas para trabajar a los que nunca pasamos la barrera del respeto»

El fotoperiodista de El Diario Javier Rosendo lleva sus reflexiones a la exposición 'Crónica Visual de Cantabria'

Cantabria | Santander | Torrelavega | Región

FOTOPERIODISMO DM120 / ROBERTO RUIZ

«Lo más duro de este oficio es la peligrosidad, en mis carnes he sufrido agresiones, robos, roturas de huesos alguna vez»

El reportero gráfico de El Diario Roberto Ruiz participa con sus testimonios en la exposición 'Crónica Visual de Cantabria'

Cantabria | Santander | Torrelavega | Región

FOTOPERIODISMO DM120 / LUIS PALOMEQUE

«Es muy gratificante vivir de lo que te gusta, a veces es duro, pero ¿qué más quieres?»

El reportero gráfico de El Diario Luis Palomeque participa con sus testimonios en la exposición 'Crónica Visual de Cantabria'

Cantabria | Santander | Torrelavega | Región

FOTOPERIODISMO DM120 / ANDRÉS FERNÁNDEZ

«Conviene no ir con la 'manada', si todos van a tener esa foto, trata de hacer una diferente»

El exreportero gráfico de El Diario Andrés Fernández participa con sus testimonios en la exposición 'Crónica Visual de Cantabria'

Cantabria | Santander | Torrelavega | Región

FOTOPERIODISMO DM120 / MIGUEL DE LAS CUEVAS

«Mucha gente pagaría por estar donde está a veces un fotógrafo de prensa»

El redactor jefe de Fotografía de El Diario Montañés, Miguel de las Cuevas, comparte algunos de los secretos del oficio que se revelan en la exposición 'Crónica Visual de Cantabria'

8

¿Qué he aprendido hoy?

Tres propósitos para seguir aprendiendo español a través de mi PLE:

1.-

2.-

3.-

VOCABULARIO NUEVO:

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

RECURSOS NUEVOS:

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-



ANEXO XIV. GUÍA DIDÁCTICA SESIÓN 5

SESIÓN # 5: AUTOEVALUACIÓN	
Título:	Aprendizaje de español en Internet ¿Qué hemos aprendido?
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none">- Reflexionar sobre cómo aprendían antes y cómo aprenden ahora.- Recapitular, asentar lo aprendido.- Intercambiar en el aula experiencias, seguir compartiendo opiniones y recursos.- <i>Feedback</i> sobre la propuesta al docente: impacto en los alumnos, puntos positivos y a mejorar.- Compartir con el alumno la responsabilidad de su proceso evaluativo y tener en cuenta en él su perspectiva.
Destrezas trabajadas:	<ul style="list-style-type: none">- Comprensión escrita.- Interacción oral.
Dinámica del grupo:	<ul style="list-style-type: none">- Individual para completar la ficha (el docente está pendiente por si hay dudas de cualquier tipo).- Grupo clase para extraer ideas, compartir vivencias, opiniones, recursos.
Materiales necesarios:	<ul style="list-style-type: none">- Ficha.- Ordenador con conexión a internet.- Proyector y pizarra.
Duración:	40 minutos
Procedimiento:	<p>La sesión está dividida en cuatro partes:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Ficha (Anexo XV)2. Lluvia de ideas sobre sensaciones3. Puesta en común del PLE analógico4. Charla <p>Parte 1. El profesor comienza explicando el objetivo de la sesión: reflexionar sobre cómo aprenden español en Internet ahora que el curso acaba, después de la intervención. Continúa diciendo que la ficha no es un examen ni se valorará con una calificación</p>

numérica. Es un resumen de lo que hemos aprendido. Añade que se llevará la ficha para analizarla y valorar su trabajo y el éxito/fracaso que ha tenido la propuesta pero la devolverá. Así, los alumnos la tendrán siempre para recordar lo que han avanzado y aprendido.

Los alumnos completan la ficha de autoevaluación individualmente aunque se permiten preguntas e intervenciones.

Parte 2. Se repite la lluvia de ideas, pensamientos y sensaciones que se hizo el primer día de propuesta. Para ello, se usará de nuevo la aplicación de *Mentimeter*. Puede ser curioso el cambio y la evolución en los conceptos que surgen. Se proyectan en la pizarra las dos nubes de palabras y el profesor fomenta un debate en torno a lo aprendido y avanzado. Las palabras que aparecerán en uno y otro momento de la intervención son impredecibles, pese a eso, se espera que reflejen la transformación del alumno en cuanto su capacidad de usar las TIC para aprender ELE. Además, se desea una mayor participación en la segunda lluvia de ideas, sinónimo de motivación en los alumnos después de haber conocido y creado su PLE.

El docente destaca de lo que aparezca en la nube

- las herramientas más útiles o repetidas (para que todos los alumnos las escuchen)
- los sentimientos positivos con respecto a la propuesta y lo aprendido (para fomentar la motivación)

Parte 3. Se comenta y completa el ‘PLE a papel’ (Ver Anexo). Los alumnos habrán rellenado su propio esquema pero, para asegurarnos que todos se han quedado con varios recursos, el docente puede dirigir una conversación entre el grupo clase: *Sacad vuestro ‘PLE a papel’, por favor. ¿Cómo lo lleváis? ¿Tenéis muchos recursos? A ver, ¿qué tenéis en el apartado “resolver dudas”?, por ejemplo. ¿Alguien se anima? Una vez el estudiante ha leído todos los recursos que tiene en esa sección, el profesor dice: ¿Los demás? ¿Tenéis las mismas? ¿Alguien tiene alguna más?* Esto fomenta que los alumnos compartan sus recursos y, al final, su PLE es más grande y diverso. El profesor puede invitar a los alumnos que quieran a pasar una foto de su ‘PLE a papel’ por el grupo de *WhatsApp*.

Parte 4. Para cerrar la intervención, el docente recalca las ideas principales y alentadoras del PLE para que los estudiantes recuerden sus aspectos positivos. Algunas de las ideas sobre el PLE que puede repetir son:

- siempre está creciendo, lo pueden ampliar cuando deseen
- les hace libres de aprender a su ritmo y sobre el tema que quieran
- les permite aprender español fuera de clase
- les conecta con personas hispanohablantes
- les acerca a ejemplos reales de la lengua

ANEXO XV. Ficha de autoevaluación fin de curso Sesión 5

APRENDIZAJE DE ESPAÑOL EN INTERNET FICHA DE AUTOEVALUACIÓN DE FIN DE CURSO

Nombre y apellidos.....

Durante este curso hemos aprendido mucho sobre el español y sobre cómo podemos mejorarlo usando nuestros teléfonos a través de aplicaciones, páginas *web* o redes sociales. Esta ficha es para reflexionar sobre cómo ha evolucionado nuestra forma de aprender en Internet y para pensar en cómo puede seguir progresando. Responde a las siguientes preguntas con la mayor sinceridad posible.

Modo de responder: Para algunas cuestiones se plantean seis opciones de respuesta que atienden a la siguiente escala:

- 0 - No sabe/ No contesta
- 1 - Nada
- 2 - Poco
- 3 - Medio
- 4 - Bastante
- 5 - Mucho

Rodee la opción que considere oportuna. Debe escoger solo una respuesta por cuestión. Para el resto de cuestiones, escriba la respuesta.

- | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Uso Internet para aprender español más a menudo que a principio del curso. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| He conocido aplicaciones y páginas <i>web</i> que me ayudan a aprender español. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Me gusta aprender español a través de Internet. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Creo que Internet forma parte de mi proceso de aprendizaje en español. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Sigo a cuentas en redes sociales que me ayudan a aprender español. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| He conocido a otras personas que estudian español a través de Internet. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| En mi tiempo libre hago cosas que mejoran mi español.
(ver películas, leer artículos, escuchar podcast o la radio, etc.) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Practico español a través de ejercicios interactivos. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Si tengo alguna duda sobre el español al salir de clase la consulto en Internet.	0 1 2 3 4 5
Si tengo alguna duda sobre el español en mi día a día la consulto en Internet.	0 1 2 3 4 5
Las propuestas que se han presentado en clase me parecen útiles.	0 1 2 3 4 5
Tengo claro lo que significa un PLE y cómo interviene en mi aprendizaje de español.	0 1 2 3 4 5
Me gustaría seguir ampliando mi PLE.	0 1 2 3 4 5
He descubierto por mi cuenta sitios en Internet que me ayudan a mejorar	0 1 2 3 4 5
Aprender mediante dispositivos digitales me parece fácil, dinámico y divertido.	0 1 2 3 4 5
Los dispositivos digitales me ayudan a ser autónomo e independiente a la hora de aprender español.	0 1 2 3 4 5
Estoy motivado/a a seguir estudiando español.	0 1 2 3 4 5
Usar los dispositivos para aprender me motiva.	0 1 2 3 4 5
Tengo herramientas para corregir mis errores más comunes en español.	0 1 2 3 4 5
Me intereso por ampliar mi conocimiento del español.	0 1 2 3 4 5
Las tecnologías me ayudan a ampliar mi conocimiento de español.	0 1 2 3 4 5
Soy capaz de gestionar mi proceso de aprendizaje.	0 1 2 3 4 5
Me siento seguro cuando hablo o escribo en español.	0 1 2 3 4 5
Aprendo lo que es relevante y útil de la lengua.	0 1 2 3 4 5
Soy consciente de lo que aprendo a través de mi <i>smartphone</i> .	0 1 2 3 4 5

¿Qué aplicaciones y sitios *web* usas con más frecuencia para aprender español?

.....

.....

¿Por qué crees que te ayudan?

.....
.....

Pregunta a un/a compañero/a que tengas cerca ¿qué aplicaciones y sitios *web* usa él o ella?

.....
.....

¿Qué te ha parecido más difícil de las propuestas que se han hecho en clase?

.....
.....

¿Recuerdas alguna ocasión fuera de clase en la que hayas usado tu PLE para aprender o comunicarte mejor en español? Escríbela.

.....
.....

¿Qué es lo que más te ha gustado aprender?

.....
.....

¿Tienes algún objetivo de aprendizaje de español? ¿Cuál?

.....
.....

¿Crees que tu PLE puede ayudarte a conseguir ese objetivo? Si la respuesta es sí, ¿cómo?

.....
.....

¿Qué te hubiese gustado aprender que no has aprendido del uso de las TIC para el aprendizaje de español?

.....
.....

¿Te hubiese gustado dedicarle más tiempo a aprender español a través de tu PLE?

.....
.....

Puedes dejar aquí cualquier comentario sobre la propuesta de aprendizaje de español en internet:

.....
.....