

Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera

CIESE-Comillas – UC

Año académico 2022-2023

**Enseñar más allá de las pantallas: el abordaje de la literatura
en cursos virtuales de ELE**

Realizado por: Dumanski, Silvina Daniela.

Tutora: Gancedo Ruiz, Marta.

Comillas, Cantabria 15 de junio de 2023.

RESUMEN:

El presente Trabajo de Fin de Máster aborda el tratamiento de la literatura y del componente sociocultural en clases de Español como Lengua Extranjera en entornos mediados por las tecnologías. Además de exponer los referentes teóricos que sirven de base para reflexionar sobre esta temática se expondrá un análisis de campo para conocer cuáles son las demandas actuales de los docentes a la hora de contemplar el abordaje de la literatura en clases virtuales de ELE.

A raíz del conocimiento de las necesidades y problemáticas vigentes se expondrá, en la segunda parte del trabajo, una propuesta de intervención didáctica con el fin de proponer alternativas y estrategias para acercar a los estudiantes de español, *más allá de las pantallas*, la literatura y el debate sociocultural de la lengua. Esta investigación e intervención didáctica pretenden contribuir al campo de la formación de formadores mediante el acercamiento de un objeto de reflexión válido y propuestas de trabajo significativas que logren conjugar los lenguajes, prácticas y géneros que nos ofrecen las nuevas tecnologías con las prácticas sociales vitales a la hora de abordar un texto literario. De esta manera, este trabajo busca reconfigurar las prácticas que rodean al encuentro con los textos literarios en los nuevos escenarios que nos demanda la sociedad actual, con nuevos desafíos para leer, escribir y aprender.

PALABRAS CLAVE: Literatura- componente sociocultural- nuevas tecnologías- ELE- virtualidad.

ABSTRACT:

The present dissertation addresses the treatment of literature and the sociocultural component in Spanish as a Foreign Language (SFL) classes in environments mediated by technologies. In addition to exposing the theoretical references that serve as a basis for reflecting on this subject, a field analysis will be presented to find out what the current demands of teachers are when considering the approach to literature in virtual classes of SFL.

As a result of the knowledge of the current needs and problems a proposal for didactic intervention will be presented, in the second part of the research project, with the purpose of putting forward alternatives and strategies to bring Spanish students closer, beyond the screen, to literature and the sociocultural debate on language. This research and didactic intervention intend to contribute to the field of teacher training by approaching a valid object of reflection and significant work proposals that manage to combine the languages, practices and genres that new technologies offer us with the social practices vital to the time to tackle a literary text. In this way, this work seeks to reconfigure the practices that surround the encounter with literary texts in the new scenarios that today's society demands of us, with new challenges to read, write and learn.

KEY WORDS: Literature- sociocultural component- new technologies- SFL- virtuality.

ÍNDICE

Portada.....	1
Resumen.....	2
Índice.....	4

PRIMERA PARTE

I INTRODUCCIÓN.....	5
II MARCO TEÓRICO.....	8
II.1 Literatura y ELE ¿una amistad con cuentas pendientes?.....	8
II.2 La competencia sociocultural en el <i>MCER</i> y el <i>PCIC</i>	14
II.3 Nuevos desafíos para leer, escribir y aprender en la virtualidad.....	15
II.4 Desarrollo de la competencia digital en docentes y alumnos de ELE.....	19

SEGUNDA PARTE

III ESTUDIO DE CAMPO.....	24
III.1 Presentación.....	24
III.2 Estructuración y metodología del análisis.....	25
III.3 Resultados obtenidos e interpretación de los datos.....	26
III.4 Conclusiones del análisis.....	43
IV PROPUESTA DIDÁCTICA.....	45
IV.1 Presentación.....	45
IV.2 Metodología y objetivos.....	46
IV.3 Desarrollo de la propuesta.....	47
IV.4 Conclusiones de la propuesta didáctica.....	68
V CONCLUSIONES.....	69
VI BIBLIOGRAFÍA.....	72
VII ANEXOS.....	75

I. INTRODUCCIÓN

“A veces, los cuentos son retumbos y destellos de hechos ciertos. Contamos lo que ocurrió. Otras veces, los cuentos son pedazos de sueños. Contamos para que ocurra”.

Liliana Bodoc.

Iniciamos este recorrido recuperando las palabras de la autora Bodoc que nos invitan, como un susurro, a sentarnos en ronda a escuchar un convite de cuentos. El espíritu inicial de este trabajo de investigación es invitar a otros lectores a encontrar un espacio de reflexión, una propuesta y, por qué no, una razón para leer literatura en las clases de español para extranjeros. En esta ocasión, el interés está puesto en la dinámica virtual de trabajo con la literatura en clases de Español como Lengua Extranjera (en adelante, ELE), para conocer los alcances y limitaciones que generan los nuevos escenarios a la hora de pensar propuestas creativas y significativas para leer y escribir literatura con estudiantes de diferentes culturas y nacionalidades.

A raíz de la importancia que le corresponde al abordaje de la competencia sociocultural en las clases, que incluye necesariamente al componente literario, esta propuesta surge como una necesidad, ante la situación actual de tecnologías emergentes, de configurar estrategias y alternativas que garanticen el trabajo con la literatura *más allá de las pantallas*, es decir, sin descuidar el componente humano y social propio de las prácticas de lectura y escritura.

En este sentido, la elección del presente tema de investigación responde a dos cuestiones centrales: por un lado, a la necesidad de proponer alternativas para el trabajo con la literatura, como un fenómeno cultural en el aula de ELE; por otro lado, atender a las demandas del mundo digital que nos desafía permanentemente con nuevos modos de leer, escribir y, sobre todo, aprender. Otra de las razones que justifican el tema elegido es considerar la enseñanza de español en entornos virtuales como una salida laboral posible. Para ello, este trabajo pretende analizar las demandas actuales de los docentes y contribuir al campo de la formación de formadores mediante propuestas significativas para reflexionar y trabajar con la literatura en entornos mediados por las tecnologías.

En este trabajo no se pretende trasladar el abordaje del componente literario, tal y como sucede en el aula real, a la virtualidad, lo que resultaría inviable, sino poder conjugar los lenguajes, prácticas y géneros que nos ofrecen las nuevas tecnologías con las prácticas sociales vitales a la hora de abordar un texto literario. De esta manera, esta investigación pretende reconfigurar las prácticas sociales que rodean al encuentro con los textos literarios en los nuevos escenarios que nos demanda la sociedad actual. Para poder abordar en profundidad el complejo y desafiante tema en cuestión hemos propuesto dos objetivos generales que guiarán este recorrido:

- Conocer la situación actual en cuanto a la didáctica de la literatura en cursos virtuales de español.
- Diseñar una propuesta didáctica, para cursos de español desarrollados en entornos virtuales, que incorpore algunas herramientas y lenguajes digitales sin desconocer el valor social y humano del tratamiento de la literatura y las competencias interculturales.

A su vez, estos objetivos generales se materializan en cinco objetivos específicos que contemplan cada una de las aristas de nuestro objeto de estudio:

- Diseñar un cuestionario válido, destinado a docentes, para detectar las necesidades y demandas en entornos virtuales en lo que respecta al trabajo con la literatura y las competencias interculturales.
- Proponer secuencias didácticas con textos literarios significativos para potenciar la capacidad imaginativa, creativa y expresiva de los estudiantes de ELE.
- Elaborar actividades que incorporen las herramientas digitales que estén al alcance de los estudiantes.
- Construir una propuesta de intervención didáctica que considere el rol activo del estudiante, como hablante intercultural, agente social y aprendiente autónomo, en entornos mediados por la tecnología.
- Contribuir al campo de la formación de formadores mediante propuestas relevantes de trabajo con la literatura en contextos virtuales de enseñanza y aprendizaje.

Para llevar a cabo los objetivos generales y específicos propuestos hemos diseñado un itinerario que consta de dos paradas, por un lado, el anclaje teórico que posibilita

transformar nuestro tema en un objeto de estudio e investigación y, por otro lado, una parte práctica que sustenta y ejemplifica las hipótesis iniciales en torno al tema planteado. En la primera parte se expondrán los postulados de base que sostienen esta investigación, que van desde la concepción de los procesos de lectura, escritura y literatura hasta la interacción en línea y las competencias digitales. En cuanto a la parte de aplicación práctica consta de dos momentos, en primer lugar, el análisis de campo a partir de las encuestas realizadas a docentes de ELE que se desempeñan en la virtualidad y, en segundo lugar, la presentación de cuatro secuencias didácticas para trabajar con el componente literario en un curso virtual de español.

Por último, además de las conclusiones parciales tanto del análisis de campo como de la implementación de las secuencias, se expondrán las conclusiones finales a las que arribamos luego de este desafiante recorrido, en vistas a establecer un *continuum* con futuras investigaciones y líneas de interés en lo que respecta al campo de estudio de la literatura en ELE y la innovación educativa.

II. MARCO TEÓRICO

II.1 Literatura y ELE ¿una amistad con cuentas pendientes?

Hoy en día, pese a los avances en cuanto al panorama de la enseñanza de lenguas, la literatura sigue mirando por el cerrojo las clases de español para extranjeros. En varios de los libros de texto utilizados por los docentes en sus prácticas cotidianas sigue apareciendo una instrumentalización en cuanto al abordaje del componente literario. Ante esta falta de prácticas significativas e innovadoras algunos docentes optan directamente por ignorar la literatura de sus planificaciones y secuencias didácticas. Así como reza el dicho popular “el que calla otorga” al consultar con algunos colegas del ámbito de la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (en adelante, ELE) acerca de propuestas o alternativas para leer literatura con extranjeros el silencio sigue siendo una respuesta con la que nos encontramos a diario. Si tal silencio aparece en la práctica presencial ¿qué pasará con las clases en línea que tanta oferta hay en el mercado? A raíz de la pandemia del 2020, ciertas modalidades de estudio han quedado instaladas en la sociedad y hoy siguen siendo para muchos una alternativa y oportunidad para apuntarse a un curso de idioma y para los docentes, una salida laboral posible. De allí que el propósito de este trabajo de investigación de fin de máster es poder analizar el contexto actual en la enseñanza virtual de ELE para conocer el lugar que ocupa la literatura, las dificultades que presenta a la hora de abordarla en los escenarios virtuales y proponer alternativas significativas de trabajo para aportar, desde este humilde lugar, a la demanda existente.

El propósito de esta primera parte de la investigación es establecer un marco conceptual para explicar el trabajo con el componente literario y cultural a la hora de comprender y producir textos en el aula de ELE. Para ello, antes de embarcarnos en el viaje teórico, es imprescindible explicitar, siguiendo los parámetros del *Marco Común Europeo de Referencia* (en adelante, *MCER*) (Consejo de Europa, 2002), a qué nos referimos al hablar del componente literario y la competencia sociocultural. Entendemos al componente literario, a la literatura en general, como un tipo de conocimiento de carácter sociocultural, es decir, que contempla tanto el trabajo de apreciación estética de diferentes obras como el

conocimiento de la sociedad y de las culturas de la lengua meta¹. El *MCER* (2002) sostiene que la lengua es un fenómeno sociocultural, de allí la necesidad de considerar a la literatura como un producto de la cultura que garantiza el desarrollo de la competencia sociocultural de los estudiantes. Partir desde esta perspectiva permite ampliar los horizontes interpretativos en cuanto a la concepción del componente literario y cultural que engloba, necesariamente, a los procesos y prácticas de lectura y escritura.

Para comenzar con el desarrollo teórico que sustenta esta investigación es necesario recuperar la mirada de tres autoras argentinas contemporáneas quienes, desde diferentes investigaciones y géneros, han contribuido a reflexionar sobre el trabajo con el objeto estético-literario en el campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas. En primer lugar, la escritora María Teresa Andruetto², quien estuvo encargada del discurso de cierre del *VIII Congreso Internacional de la Lengua Española (CILE 2019)*³, sostiene que “un idioma es una entidad en permanente movimiento, una inmensidad, un río, en su adentro caben muchas lenguas como caben muchos pueblos” (Andruetto, 2020). Es significativa y necesaria la metáfora que emplea para referirse al concepto de *lengua* puesto que actualmente sigue existiendo la necesidad de recordar que el aprendizaje de una lengua no contempla solamente los aspectos formales, caben en ella muchas variaciones y muchos pueblos con sus diferentes culturas.

En segundo lugar, en consonancia con el planteo anterior, la autora Bordelois⁴, en su libro *La palabra amenazada* (2003), sostiene la idea de que una lengua es mucho más que un instrumento de comunicación y recupera la visión acerca del placer del lenguaje.

Si aceptáramos que la lengua nos circula como la sangre que nos sustenta, o bien nos penetra como el aire que respiramos, nos encontraríamos más abiertos a "ser hablados" por las lenguas antes que a hablarlas, a ser inspirados y aspirados por ellas antes que a aspirarlas

¹ Lengua meta: entendida desde el *MCER* (Consejo de Europa, 2002) como la lengua del aprendiente, en este caso nos referimos al español como lengua meta.

² Escritora argentina, nació en la provincia de Córdoba el 26 de enero de 1954. Es la primera escritora en lengua española en ganar el premio Hans Christian Andersen (2012). Autora de varias novelas, cuentos, crónicas, poesía y teatro.

³ El congreso se desarrolló en la ciudad de Córdoba, del 27 al 30 de marzo de 2019, y reunió a más de 200 ponentes de diferentes nacionalidades. Discurso de cierre disponible en: <https://youtu.be/T8HYTlmbdiA>

⁴ Ensayista, poeta, lingüista y docente argentina. Por su labor ha recibido numerosas distinciones, entre ellas el Premio Konex (2004) y la beca Guggenheim (1983).

o inspirarlas omnipotentemente, como en vano tratamos de hacerlo. Por alguna razón los mayas decían en su idioma que la lengua era un sentido comparable a la vista o al oído. Precisamos reencontrar un aire más libre, donde las palabras, restituidas a sí mismas, a su propia personalidad, nos sorprendan y nos iluminen, conversen y se rían de nosotros y de ellas mismas con nosotros, en vez de ser exclusivamente nuestras mucamas, espías o niños mensajeros. (Bordelois, 2003, p. 24)

El planteo de esta autora nos invita a reflexionar sobre la figura del docente como mediador y facilitador en el proceso de aprendizaje, sin que ello signifique la capitalización de las palabras y los turnos de habla. Si bien a primera vista puede resultar difícil pensar en la posibilidad de que las palabras dialoguen, susurren y conversen con hablantes no nativos, esta condición de “ser hablados” por la lengua sucede y para ello necesita de un tiempo, espacio y dedicación, tanto por parte del docente como de los estudiantes.

Según los últimos datos arrojados por el Instituto Cervantes⁵ (2022) el uso y conocimiento del español alcanza a cerca de seiscientos millones de personas, entre nativos y extranjeros, a lo largo de todo el mundo. Por ello, es indispensable ampliar los universos interpretativos en lo que respecta al tratamiento del componente literario y cultural en la enseñanza y aprendizaje de Español como Lengua Extranjera. Este puntapié inicial nos posiciona frente a la demanda de incorporar y tener presente siempre en las aulas tanto la literatura como los *factores extralingüísticos* propios de la lengua. Con factores extralingüísticos nos referimos tanto a los componentes pragmáticos como semióticos propios de todo fenómeno comunicativo.

Estos primeros acercamientos a nuestro objeto de estudio funcionan como cimiento nodal sobre el que construiremos nuestra propuesta de trabajo y permiten vislumbrar la perspectiva y el posicionamiento desde el cual se concibe el aprendizaje de una lengua. Para ello, es necesario recuperar los planteos de la tercera autora argentina que nos acompañará a lo largo de este recorrido teórico: Graciela Montes⁶. La autora sostiene, y defiende, la idea de que leer es construir sentido, revalorizando así el rol activo

⁵ Instituto Cervantes (2022). Anuario. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_22/default.htm

⁶ Escritora y traductora argentina. Nació el 18 de marzo de 1947, en Buenos Aires. Es autora de numerosos títulos de literatura infantil. Ha recibido varias distinciones, entre ellas el Premio Alfaguara de Novela (2005) y el Premio Iberoamericano SM (2018).

del lector en el diálogo con los textos. Esta mirada propone una apertura para pensar acerca de los procesos de lectura y escritura que se ponen en juego en la enseñanza y aprendizaje de una lengua.

Leer es algo más que descifrar, aunque toda lectura suponga un desciframiento. Leer es construir sentido. No sólo se “lee” lo que está cifrado en letras. Se “lee” una imagen, la ciudad que se recorre, el rostro que se escudriña... Se buscan indicios, pistas, y se construye sentido, se arman pequeños cosmos de significación en los que uno, como lector, queda implicado. (Montes, 2006, p.2)

Los cosmos de significación a los que alude la autora son indispensables a la hora de ayudar al alumnado a poder pensar en la lengua meta y en este proceso fluyen, necesariamente, aspectos de índole sociocultural, pragmática y paralingüística. Ahora bien, si entendemos a los procesos de lectura y escritura como procesos complejos que contemplan una infinidad de matices ¿de qué manera se podrían contemplar todos ellos en una clase de ELE? La respuesta a este interrogante la iremos reconstruyendo a lo largo de esta investigación, pero antes, seguiremos recuperando los aportes de los expertos que nos ayudan a problematizar y conceptualizar el tema en cuestión.

Una primera aproximación, en respuesta al interrogante planteado, sería contemplar, de alguna manera y en algún aspecto, en las clases de ELE el trabajo con la literatura. Saldar las cuentas pendientes de tantos años que tienen estos dos grandes amigos (Literatura y ELE) para poder entender los procesos de lectura y escritura en las clases de español como prácticas sociales. Partir desde esta mirada reconciliadora nos posiciona en un paradigma en el cual es imposible imaginar dichos procesos alejados de los productos culturales que producen: libros, textos y, específicamente, aquellos literarios.

La literatura, entendida como un fenómeno vital para el ensanchamiento de nuestras fronteras de significación (Montes 1999), ayuda a pensar(nos), estimula la creatividad y favorece una de las condiciones más hermosamente humana: narrar. Poder inscribir en palabras de una lengua nuestra historia, las cosas que queremos compartir y atesorar, es una experiencia de trabajo con el componente cultural de la cual la enseñanza y aprendizaje de ELE no puede desentenderse. En este sentido, la literatura funciona como el terreno fértil de la posibilidad, donde es válido negociar las significaciones de las palabras que llegan en

forma de cuento, poema, o microrrelato, desde múltiples *inputs*. Entonces, cabe preguntarnos ¿qué lugar otorgamos a los cuentos, a la ficción, a los mundos posibles en las clases de ELE?

La literatura, parafraseando a Sáez Martínez (2021), no puede entenderse de manera aislada porque trae consigo marcas de las transformaciones culturales que ha experimentado el ser humano y nos ofrece un modo de habitar el mundo. Por ello, el trabajo con el componente cultural es indispensable a la hora de leer y conversar sobre los textos, puesto que no podemos leer un texto sin hablar del mundo que nos rodea. Esta perspectiva nos ayuda a reflexionar sobre la función social de los textos y los modos posibles de explotarlos en clases. Al respecto, recuperamos las palabras de la autora Peñas Ruiz, quien estudia el abordaje del componente cultural en clase de ELE desde una mirada plural e interdisciplinaria y sostiene que:

El acercamiento a los textos literarios desde la atalaya de los estudios culturales para desarrollar tanto la educación literaria como la competencia pluricultural en la didáctica de segundas lenguas permitiría trabajar a varios niveles (literario, comunicativo e intercultural), pero también ofrecería un campo de experimentación desde el que abordar una gran diversidad de áreas. (Peñas Ruiz, 2021, p.46)

Esta diversidad de áreas potenciales de trabajo responde a la necesidad planteada en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (en adelante, *PCIC*) (Instituto Cervantes, 2006) de concebir la dimensión cultural del rol del alumno tanto en lo que respecta a su sensibilidad sobre el conocimiento del mundo como a la interacción social y la motivación por descubrir nuevas experiencias y culturas de la lengua en estudio. En ese sentido, el trabajo con el componente literario opera como garante de la competencia sociocultural en tanto el alumno, como **hablante intercultural**, es capaz de conocer las múltiples realidades y pautas culturales que ofrecen los textos literarios y reflexionar sobre ellas.

Siguiendo con esta posición que adopta el *PCIC* (2006), para cada uno de los niveles de referencia del aprendiente de lengua, no podemos dejar de nombrar las otras dos dimensiones que contempla esta perspectiva tridimensional del alumno: **agente social** y **aprendiente autónomo**. La concepción de agente social está intrínsecamente ligada a la de hablante intercultural, puesto que es necesario que el estudiante construya puentes entre

la cultura de origen y la cultura meta para poder interactuar y desenvolverse eficazmente con todos los medios y las herramientas que dispone. Esta metáfora de construir puentes es válida, y necesaria, a la hora de abordar los textos literarios en el aula de ELE puesto que potencian aún más el intercambio cultural a partir de las diferentes interpretaciones y lecturas que realicen los estudiantes desde su mundo-lengua, su historia y sus variedades lingüísticas.

En cuanto al estudiante como aprendiente autónomo aparece la necesidad, como objeto de deseo, de que el proceso de aprendizaje se extienda a lo largo de toda la vida y en diferentes ámbitos. Es decir, el alumno parte desde un fin práctico de conocer el mundo-lengua, acceder a las diferentes culturas para poder interactuar con ellas, hasta lograr hacerse responsable de su propio camino. Existe una gradualidad en dicha concepción del aprendiente de lengua que va desde un interés más genuino en acceder a un mundo, hasta lograr poder pensar y metarreflexionar en la lengua meta. Esta misma gradualidad se observa en el sentido de buscar, como objetivo final de los cursos de ELE, que el alumno pueda, luego de un largo camino, tomar la palabra.

Vale preguntarnos en ese sentido ¿qué entendemos por tomar la palabra? ¿Todas las palabras se pueden tomar? De ser así, ¿a qué sabe cada una? Podemos jugar con esta metáfora ya que existe una posible analogía entre el verbo tomar, cuyo significado es comer o beber algo, con tomar la palabra, ingerirla, degustarla, hacerla propia. Es un acto que tiene consecuencias físicas, nos aporta algo al organismo, nos queda resonando en el cuerpo como ondas de significación de una piedra lanzada al estanque y luego emigra de la boca en múltiples formas. En palabras de Montes: “En la lengua y con la lengua, auténtica frontera hecha de saliva y espíritu, se construyen los sentidos. Y construir sentidos es la señal de lo humano” (Montes G. 1999, p. 1).

Si tenemos presente esta idea de que con la lengua construimos sentido y leemos el mundo, no se puede perder de vista la concepción tridimensional del alumnado a la hora de trabajar con diferentes textos, sobre todo literarios, en el aula de ELE. Si bien la lectura y la escritura son procesos arduos que requieren de una práctica continua, muchas veces controlada, es necesario también habilitar el espacio de práctica libre, donde los estudiantes como lectores vayan en la búsqueda de aquellos enigmas que les demanda la lectura. Por enigma entendemos

la actitud crítica del lector frente al extrañamiento que genera un nuevo texto, las preguntas y los desafíos que depara el encuentro con un nuevo libro, como diría Julio Cortázar: “Cuando yo abro un libro lo abro como puedo abrir un paquete de chocolate, es decir, es una sensación de esperanza, de felicidad anticipada” (Cortázar, 1976, p.3).

II.2 La competencia sociocultural en el MCER y el PCIC

Si tuviéramos que definir a la competencia sociocultural, dentro del paradigma comunicativo de la enseñanza de lenguas, la definiríamos como una actitud crítica del estudiante, conocedor de las pautas lingüísticas y culturales de comportamiento, para intervenir de manera eficaz en los eventos comunicativos en los que participa.

Según el MCER (2002) el abordaje del componente sociocultural en los programas de estudios de lenguas es indispensable para evitar caer en estereotipos a la hora de explorar los comportamientos, saberes y culturas de la lengua meta. Esto permite trabajar con diferentes realidades y situaciones para que el alumno tome consciencia de la importancia y relevancia de este aspecto en tanto conocimiento general del mundo. Al respecto expone el MCER: “tiene la importancia suficiente como para merecer la atención del alumno, sobre todo porque, al contrario que muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en su experiencia previa, y puede que esté distorsionado por los estereotipos” (Consejo de Europa, 2002, p.112). Asimismo, el tratamiento de este componente en las clases de ELE favorece el desarrollo de lo que el MCER llama **consciencia intercultural** del alumnado, haciendo alusión a la riqueza que existe en la diversidad de culturas y comportamientos sociales que están presentes en las aulas.

En lo que respecta al PCIC (2006) introduce en su inventario tres aspectos clave que se vinculan con el desarrollo de la competencia sociocultural: *Saberes y comportamientos socioculturales*; *Habilidades y actitudes interculturales* y *Referentes culturales*. Los contenidos de estos descriptores “hacen referencia al conocimiento, basado en la experiencia, sobre el modo de vida, los aspectos cotidianos, la identidad colectiva, la organización social, las relaciones personales, etc. que se dan en una determinada sociedad” (Instituto Cervantes,

2007).

Luego de explorar las definiciones y matices que ofrecen nuestros marcos legales de referencia para aludir a la competencia sociocultural y sus derivados, estamos en condiciones de establecer ciertas analogías entre la competencia intercultural y sociocultural, puesto que ambas se encuentran implicadas a la hora de pensar en el estudiante de lengua como un estudiante activo con la capacidad de desenvolverse de manera eficaz tanto en situaciones interpersonales como en determinadas comunidades de habla.

II.3 Nuevos desafíos para leer, escribir y aprender en la virtualidad

El contexto actual, con sus avances en materia digital, nos desafía permanentemente con nuevos modos de pensar y producir textos orales y escritos para comunicarnos. La tecnología está instalada en la cotidianeidad y requiere de una serie de prácticas que, si bien se han normalizado y generalizado bastante, son producto de un trabajo artesanal de alfabetización que hemos ido construyendo a lo largo del tiempo; sirvan como ejemplo de ello, escribir con las dos manos, agrupar y separar caracteres según la intención del usuario, leer siguiendo el sentido de una pantalla, navegar y relacionar múltiples textos completos en la red, etc. Las nuevas tecnologías han desacralizado la escritura. Hoy es posible manipular y jugar con los textos, como así también realizar varias actividades en simultáneo estableciendo un *continuum* con las palabras que navegan por el ciberespacio.

Al respecto, la autora Emilia Ferreiro⁷, en su libro *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, reflexiona acerca del papel de los profesionales vinculados con la lengua escrita, desde los editores hasta los formadores de lectores, y los múltiples roles sociales de mediación que existen actualmente revalorizando la idea de que “leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica dan nuevos sentidos a esos verbos” (Ferreiro, 2000, p.13).

⁷ Emilia Ferreiro (1937) es una psicóloga, escritora y pedagoga argentina, radicada en México. Realizó el doctorado en la Universidad de Ginebra, bajo la orientación de Jean Piaget. Es reconocida por sus aportes a la comprensión del proceso evolutivo de adquisición de la lengua escrita. https://es.wikipedia.org/wiki/Emilia_Ferreiro).

Es válido recuperar aquí el planteo del autor Walter Ong (1982) cuando se refiere a la escritura como tecnología de la palabra que reestructura la conciencia. Si bien el discurso escrito está intrínsecamente ligado con el habla, posee rasgos y características propias del género al que pertenece. Entendemos por género, siguiendo a Cassany, a un “grupo de textos que comparten unos mismos parámetros contextuales y recursos lingüísticos reconocidos socialmente por los propios usuarios” (Cassany, 2005, p.25). Es importante profundizar en estas particularidades antes de trabajarlas en el aula de ELE. Según lo dispuesto en el *PCIC* “El tratamiento de los textos desde el punto de vista del género al que pertenecen facilita que el alumno perciba de forma global, y en sus distintos componentes, la función comunicativa que cumplen en el contexto social para el que fueron creados” (Instituto Cervantes, 2006). Este abordaje de los textos, desde la esfera social de uso, favorece un acercamiento a los múltiples propósitos por los que se lee y escribe en clases de ELE.

El autor Cassany (2005), en su libro *Expresión escrita en L2/ELE*, sostiene que más allá de un propósito comunicativo la escritura adopta múltiples funciones y señala que una de ellas es la *lúdica*, incluyendo aquí la elaboración de poemas, cuentos y chismes, tanto para uno mismo como para un interlocutor específico. Esta dimensión lúdica de la escritura es a la que prestaremos especial atención, en la segunda parte de esta investigación, a la hora de explorar propuestas de trabajo con la literatura.

A partir de las ideas expuestas hasta aquí, si sostenemos que se lee y escribe para aprender una lengua en diferentes contextos debemos reconocer que uno de ellos es el entorno virtual. Es importante aclarar que el contexto o entorno virtual no ha de entenderse meramente como una cuestión de soporte, sino como un espacio significativo que exige nuevos modos de entender lo escrito y lo oral, como así también nuevas formas de producir e intercambiar textos.

La palabra virtual proviene del latín *virtus*⁸ que se asocia al poder, fuerza o virtud en términos de una posibilidad o alternativa a una realidad. Vemos, desde la etimología de la palabra, que nos remite a un plano donde lo probable adquiere mayor relevancia con el paso del tiempo. Hoy en pleno siglo XXI, y luego de atravesar una pandemia mundial que nos obligó a redefinir nuestras comunicaciones, podemos decir con certeza que estamos bajo

⁸ Real Academia Española (2022) <https://dle.ra.es/virtual>

el influjo continuo de nuevas tecnologías. Habitamos una constelación de diferentes plataformas y herramientas digitales que se interrelacionan e instalan en nuestra cotidianidad interpelando nuestro modo de vincularnos con el mundo.

Si anteriormente nos referimos a la propia escritura como una tecnología, esta noción se complejiza aún más al encontrarnos con otros tipos de mediaciones. Vale recuperar en ese sentido las palabras de Montes (1999) cuando afirma que:

En la escritura la palabra se atreve a más de lo que se había atrevido nunca mientras fue palabra hablada. Su independencia de los cuerpos es tal que ella misma se constituye en cuerpo, en presencia. Cobra vida propia. Tiene algo de rebelión esta pirueta, algo propio de Lucifer y de Prometeo. Mi mano ha escrito, pero lo escrito se independiza de mi mano. Muy diferente del habla, que sigue siempre ligada de alguna manera a mi cuerpo, al timbre de mi voz, a mi tragona y desvergonzada lengua. Lo escrito, aunque la grafía, si se trata de un manuscrito, recuerde su procedencia, siempre está afuera de mí. (Montes, 1999, p.7)

Estas palabras de la autora nos invitan a preguntarnos ¿son similares las escrituras que producimos en la red a las que plasmamos en papel? ¿hasta qué punto nos condiciona el entorno a la hora de producir textos? ¿es posible aprender a escribir en otra lengua a través de un teclado? Para poder comenzar a deslindar algunas respuestas posibles es importante recordar que la tecnología ya está instalada en nuestra vida cotidiana, forma parte de los medios masivos de comunicación que empleamos en diferentes ámbitos de nuestra sociedad, por ende, conocemos algunas de las pautas pragmáticas de su uso. Este aspecto es nodal puesto que el docente debe ser un usuario competente de las herramientas digitales y de las nuevas tecnologías que planifique implementarlas en el aula de ELE. Sin lugar a dudas, escribir en una lengua meta a través de dispositivos tecnológicos no solo demandará configurar la lengua de acceso, en nuestro caso que el idioma predeterminado de los dispositivos sea el español, sino que el usuario realice constantemente traducciones de estas prácticas sociales que ya conoce desde su lengua materna.

La autora Piñol (2014), quien investiga la enseñanza de español como lengua extranjera en la era de internet, sostiene que la novedad no radica necesariamente en la hipertextualidad de la red, la cual compara con el pensamiento humano que no es lineal, sino que la relevancia está en el modo, en poder hacer todo “con un clic” y expresa al respecto:

“El hipertexto se presenta en la web combinado con los múltiples multimedia, es decir, los diferentes medios de transmisión de la información (texto, fotos, vídeo, sonido) y de esa combinación surgió el concepto de hipermedio” (Piñol, 2014, p. 5).

Es relevante este concepto puesto que, a la hora de pensar secuencias didácticas para abordar los procesos de lectura y escritura con el componente literario y cultural en el aula de ELE, necesitamos diseñar actividades desde un enfoque multimodal que involucre diferentes lenguajes. Por diferentes lenguajes entendemos tanto a los elementos visuales y sonoros como a los culturales y literarios, propios de las prácticas sociales en la que estamos inmersos.

Este enfoque dinámico demanda no solo una apertura a la hora de definir y estudiar los textos que se producen en línea, sino nuevas formas de vincularnos con el otro, de construir y expresar ideas. Los autores Torres y Raga (2021), en su estudio sobre el desarrollo de la competencia literaria en ELE desde un enfoque multimodal, sostienen que la adquisición de una educación literaria desde la multiliteracidad se relaciona intrínsecamente con el desarrollo de la competencia literaria, puesto que se amplían los conocimientos de otras culturas al abordar diferentes tipos de textos.

Por su parte, el autor Cassany (2012) alerta respecto a no caer en la falsa dicotomía entre el texto escrito digitalmente versus el texto manuscrito, puesto que implicaría reducir la discusión profunda sobre las nuevas prácticas comunicativas que se están generando, a una simple cuestión de soporte o formato, papel versus pantalla, cuando en realidad la riqueza está en poder reflexionar de manera crítica sobre los nuevos sistemas de representación que nos ofrecen los recursos de la red. Al respecto sostiene este autor:

No hay mucha diferencia entre leer un informe en papel o en una pantalla sin conexión (fuera de línea). Sí la hay, en cambio, si el ordenador está conectado a la red (en línea), porque entonces accedemos instantáneamente a la multitud de recursos (enciclopedias, traductores, contactos, etc.) que nos ayudan a entender el texto de otra manera, más rápidamente, con más fundamento y confirmación. (Cassany, 2012, p. 50).

En este sentido, recuperando el espíritu inicial de esta investigación que es, como el mismo título lo dice, *enseñar más allá de las pantallas*, no podemos desconocer que el

diseño y trabajo en entornos virtuales requiere un conocimiento y una valoración *a priori* tanto de las herramientas digitales como de las estrategias para organizar los recursos disponibles. Siguiendo con la propuesta de Cassany entendemos a la red como un sistema extraordinario y sofisticado, es decir, tanto la multiplicidad de acceso y la simultaneidad de funciones que ofrece requieren de una práctica y cierto conocimiento para poder explotarlas de manera significativa en el aula. Si no se cuenta con una alfabetización digital mínima, puede resultar frustrante e inoperativa la implementación de nuevas tecnologías en ciertos casos. Para ello, es indispensable promover la experiencia formativa para enseñar y aprender a utilizar las herramientas y los programas que ofrecen los recursos tecnológicos desde una mirada crítica, con ciertos criterios establecidos, e innovadora, para construir estrategias didácticas creativas.

En el caso de los estudiantes de ELE, uno de los tantos aspectos que podrían resultar positivos del trabajo en la red es la reducción del filtro afectivo, la mediación tecnológica muchas veces funciona como refugio al minimizar la exposición del alumno que, en ocasiones, puede llegar a obstaculizar el proceso de aprendizaje. Es indispensable conocer previamente las condiciones materiales y los recursos humanos con los que cuenta cada grupo-clase para poder reflexionar sobre el papel del estudiante y la construcción de la identidad a la hora de vincularse con el entorno virtual. Este es un aspecto central a tener en cuenta al trabajar en entornos mediados por las tecnologías puesto que, antes de implementar cualquier herramienta o propuesta, hay que conocer la realidad de los estudiantes a quienes tenemos más allá de las pantallas, de los dedos que seleccionan diferentes caracteres, de las voces, muchas veces distorsionadas por los micrófonos, y del tiempo, a primera vista detenido, en el que no se distingue el día y noche de los cibernautas que interactúan desde diferentes partes del mundo.

II.4 Desarrollo de la competencia digital en docentes y alumnos de ELE

La competencia digital, entendida como la capacidad de utilizar de manera efectiva las herramientas y recursos que ofrece la tecnología para comunicarnos, hoy en día es un objeto de investigación en continua transformación en las aulas de español. Así como el escritor Julio Cortázar (2013), en un apartado de la novela *Rayuela*, se refirió al tiempo como *un bicho que anda y anda*, la

misma metáfora serviría aquí para aludir a la tecnología y las herramientas digitales que avanzan a pasos agigantados dejando siempre algo nuevo por descubrir. La clave está en poder generar en las clases de ELE el espacio para consensuar las herramientas digitales con las que se trabaja y potenciar la capacidad creativa y crítica, tanto de los docentes como de los estudiantes, para poder evaluar las propuestas y los efectos que producen en el aula.

En cuanto al marco legal, podríamos decir, que respalda esta investigación el *Volumen Complementario del Marco Común Europeo de Referencia* (Consejo de Europa, 2021) (en adelante, *MCERVC*) incluyó en su última revisión, además de los descriptores para la interacción oral y escrita, un apartado específico para la *interacción en línea*, reconociéndola como una actividad comunicativa de la lengua. Este aspecto nos permite ampliar los horizontes a la hora de diseñar y llevar a cabo propuestas en el aula de ELE, reconociendo los nuevos escenarios y prácticas sociales en las que estamos inmersos como sociedad globalizada.

Expresa el *MCERVC* sobre la interacción en línea: “Esta escala se centra en las conversaciones y las discusiones en línea como un fenómeno multimodal, haciendo hincapié en cómo los interlocutores se comunican en línea para tratar tanto problemas serios como intercambios sociales de forma abierta” (Consejo de Europa, 2021, p.99). Este aspecto se vincula con lo expuesto en el apartado anterior sobre la red y las múltiples modalidades de leer, escribir e interactuar que potencia si se gestiona adecuadamente su uso en el aula.

Esta cuestión se complementa con otra clave novedosa que incorpora el Marco que tiene que ver con la necesidad de emplear las telecomunicaciones, tanto para la expresión y comprensión escrita como para la comprensión e interacción oral. Por empleo y uso de telecomunicaciones se refiere al manejo de aplicaciones móviles y de internet en la comunicación remota. Para su aplicabilidad, el marco ofrece un cuadro con los descriptores correspondientes a cada nivel de referencia clasificados desde el alcance de la información en el intercambio hasta el perfil del interlocutor y la duración de la transacción. La incorporación de estos descriptores es clave para transformar las prácticas reales y cotidianas del aula en situaciones de experiencias formativas, es decir, poder instalar un objeto de estudio a raíz de las conjeturas e indicios de lo que ocurre en una sesión virtual de ELE, en nuestro caso, con el abordaje de la literatura.

Otro aspecto central para nuestro trabajo es la incorporación, también como una actividad comunicativa de la lengua, de la escritura creativa como un modo de expresión escrita válido y de la lectura por placer, reconociendo así la potencialidad que ofrece el abordaje de la literatura tanto para la comprensión lectora como para la comprensión cultural del mundo. Se puede apreciar en el siguiente cuadro las observaciones que se incorporan correspondientes al descriptor Literatura:

Literatura	<p>Existen tres nuevas escalas relevantes para los textos creativos y la literatura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - «Leer por placer» (proceso de comprensión únicamente; descriptores tomados de otras escalas del <i>MCER</i>). - «Expresar una reacción personal a textos creativos» (menos intelectual, niveles inferiores). - «Analizar y criticar textos creativos» (más intelectual, niveles más altos).
-------------------	--

Tabla 1. Escalas para los textos creativos y la literatura en el *MCERVC* (Consejo de Europa, 2021, p. 33)

Estos indicadores servirán de piedra angular para analizar, en la segunda parte de esta investigación, el estudio de campo para observar si efectivamente se llevan a cabo en el aula de ELE y cuáles son las dificultades o desafíos que plantean a la hora de implementarlos en entornos virtuales. Esta revisión del *MCER* permite sostener la importancia del abordaje de la literatura y de las prácticas sociales que la acompañan, más allá de las pantallas y de la mediación tecnológica. Como hemos visto en el apartado anterior, la escritura en línea es la cara audible del humano que está detrás de la pantalla y, como expresa la autora Piñol, habrá que prestarle especial atención: “cuando se escribe en la red, el texto se convierte en tarjeta de visita, en la propia imagen y, por lo tanto, se le presta una atención especial” (Piñol, 2014, p. 4).

Por otra parte, en consonancia con estos indicadores que se han reconocido e incorporado, el *Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores*⁹ sostiene la necesidad de reconocer el potencial en la implementación de las tecnologías digitales en

⁹ “El marco DigCompEdu está dirigido a los educadores de todos los niveles educativos, desde la educación infantil hasta la educación superior y de adultos, incluyendo la formación general y profesional, la atención al alumnado con necesidades educativas especiales y cualquier otro contexto de aprendizaje no formal. Su objetivo es proporcionar un marco de referencia general a los desarrolladores de modelos de competencia digital, ya sean los Estados miembros, gobiernos regionales, agencias nacionales o regionales, organizaciones educativas o cualquier entidad, pública o privada, dedicada a la formación” (Redecker y Punie, 2020, p. 4).

los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero también reconoce la gran demanda existente en cuanto al perfeccionamiento y capacitación de los usuarios a la hora de explotar estas herramientas. Si bien este abordaje está centrado en la educación en general, es decir, en todos los niveles educativos, es necesario retomar el planteo y extrapolarlo al terreno de la didáctica de ELE para estudiar las demandas existentes en los cursos virtuales de español. Otro documento clave que nos permite sostener esta perspectiva y necesidad de investigación en el campo de la formación docente es el documento del Instituto Cervantes (2012) titulado *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. En este documento se detallan cada una de las competencias necesarias para desarrollar un perfil profesional acorde a las demandas del ámbito laboral educativo. “Las competencias no son los recursos en sí mismos, sino la capacidad del docente para seleccionar, combinar y movilizar los recursos pertinentes a la hora de afrontar situaciones similares, que comparten ciertos rasgos o aspectos” (Instituto Cervantes, 2012, p. 7). Existe un correlato entre esta concepción de la competencia, entendida como capacidad más allá del recurso en sí mismo, con la competencia digital puesto que contar meramente con los recursos tecnológicos y las herramientas digitales no garantizan un saber hacer efectivo, tanto en lo que concierne a los docentes como a los estudiantes usuarios de las clases virtuales.

Una de las ocho competencias que el Instituto Cervantes considera clave para el desarrollo del perfil profesional es “Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo”, esta a su vez incluye algunos descriptores o modos posibles de actuación para orientar al docente, como podemos observar en el siguiente cuadro:

<p>h) Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> > Implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital. > Desenvolverse en entornos digitales y con aplicaciones informáticas disponibles. > Aprovechar el potencial didáctico de las TIC. > Promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje.
---	---

Tabla 2. *Competencia clave para el desarrollo del perfil profesional.* (Instituto Cervantes, 2012, p.11).

Como se puede observar en los descriptores anteriores no solo contemplan el perfil docente, sino que también buscan promover en el estudiante el uso y manejo de las tecnologías de la información y telecomunicaciones en beneficio de su propio proceso de aprendizaje. De esta manera, el docente debe proponer alternativas de trabajo a partir de las comunidades virtuales en las que ya está inmerso junto con sus estudiantes y, desde ese universo conocido, alentar a explorar nuevos escenarios y entornos. Para ello, es indispensable tomar conciencia del rápido avance tecnológico y, a partir de las disponibilidades, construir redes/comunidades entre colegas y pares para poder experimentar el trabajo colaborativo en la red antes de implementarlo en el aula de ELE. Un punto de partida para el desarrollo de este trabajo es conocer las necesidades y condiciones materiales, y de accesibilidad, con las que cuentan tanto los estudiantes como los docentes que se desempeñan en entornos mediados por las tecnologías.

Si recuperamos lo expuesto en el apartado anterior, acerca de la alfabetización necesaria en el uso y manejo de recursos digitales, debemos reconocer que ninguno de ellos reemplaza la presencia social del grupo clase. Por presencia social entendemos tanto al espacio físico y simbólico del aula como a la socialización entre docentes y alumnos. Si bien estos recursos mejoran en gran medida la interacción, también requieren, recuperando la metáfora de la mano que escribe, la dimensión corporal del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta es una dimensión muy importante a tener en cuenta a la hora de implementar el trabajo con diferentes medios y recursos tecnológicos porque, si bien podría parecer una obviedad, en muchos casos se desconoce quién/quienes están del otro lado de las pantallas y esto puede traer graves consecuencias para el proceso de estudio.

En este sentido, recuperando el hilo conductor de este trabajo, que es el abordaje de la literatura en cursos virtuales de ELE, no podemos olvidar que el arte en general es y siempre será ante todo humano, pero no por ello debe quedar al margen de las nuevas formas de comunicación, de construir sentido y de aprender que emergen continuamente en nuestras sociedades actuales. Es necesario entonces establecer puentes y diálogos entre los diferentes lenguajes, sin olvidar el tratamiento necesario para cada uno de ellos, el contexto en el que nos movemos y los cuerpos, con sus historias e identidades, que están

del otro lado de las pantallas con un interés genuino en descubrir nuestro mundo-lengua que es el español.

III. ESTUDIO DE CAMPO

III.1 Presentación

El capítulo tres de este trabajo consiste en la primera aplicación práctica para el estudio de campo, en la segunda parte se desarrollará una propuesta didáctica. En este apartado se analizan los resultados obtenidos de las encuestas realizadas a cincuenta y dos docentes de ELE que, en algún momento de su trayectoria, se han desempeñado en la virtualidad. Las encuestas fueron diseñadas siguiendo tres criterios fundamentales, en primer lugar, se buscó acotar el universo de la muestra, es decir, las encuestas fueron dirigidas exclusivamente a docentes de ELE que tuvieran experiencia de trabajo en entornos virtuales. Como segunda cuestión se tuvo en cuenta la extensión de la encuesta tratando de optimizar el mayor tiempo posible y evitar una sobrecarga para el encuestado. Como tercer criterio, vinculado al anterior, se diseñaron mayormente preguntas cerradas, precisando el número de opciones de respuestas para que resulten lo más ajustadas posible al propósito de cada interrogante. Asimismo, se ofreció un margen de respuestas abiertas, dos de carácter obligatorio y una opcional, para que los participantes pudieran complementar sus respuestas según sus experiencias y trayectorias.

El modelo de las encuestas siguió el formato de *Google Forms* y estuvo diseñado en tres apartados: preguntas correspondientes al perfil del docente, al perfil del alumno y al desarrollo de las clases de ELE en la virtualidad. En esta última sección se incorporaron preguntas para recabar información específica acerca del abordaje de la literatura y del componente cultural en las clases de español. (ver anexo 2)¹⁰.

Las encuestas se divulgaron por diferentes medios y plataformas virtuales (*Gmail, Facebook, LinkedIn, Whatsapp*) durante los meses de marzo y abril (2023) arrojando como resultado el número de cincuenta y dos respuestas. Cabe aclarar que, antes de divulgar el cuestionario, se realizó una fase de pilotaje para comprobar que el tiempo de realización no

fuera superior a diez minutos. Para esta fase se contó con la ayuda de docentes y amigos que aportaron sus perspectivas y sugerencias luego de realizar el cuestionario.

III.2 Estructuración y metodología del análisis

El objetivo de este análisis de campo es conocer cuál es la situación actual en cuanto a la didáctica de la literatura en cursos virtuales de español e indagar si el contexto presenta algún desafío o dificultad para su desarrollo. Para ello, se analizan los resultados arrojados por las encuestas siguiendo, en primer lugar, un tratamiento de análisis cuantitativo donde se observa el fenómeno estudiado y se cuantifica estadísticamente el número de respuestas obtenidas por cada una de las variables presentadas. Luego, se ofrecen los resultados obtenidos para validar la muestra como representativa y alcanzar una mayor transparencia en la información que se brinda. Seguidamente, de manera cualitativa, se interpretan cada uno de los resultados obtenidos en todas las preguntas para analizar en profundidad el estado de la cuestión en lo que respecta al tratamiento de la literatura en sesiones virtuales de ELE.

A partir de dicho análisis, en la segunda parte de esta investigación, se ofrecerán cuatro secuencias didácticas para contribuir, de alguna manera, al tratamiento significativo de la literatura en contextos virtuales.

¹⁰ Encuesta disponible en *Google Forms* a través del siguiente enlace:
https://docs.google.com/forms/d/149PcVoynuLiT1B_kmfd2eyymtB_Bo6odKfg2nfuLEx4/edit

III.3 Resultados obtenidos e interpretación de los datos

En este apartado se exponen los resultados obtenidos en cada una de las preguntas de la encuesta, con algunos de los gráficos porcentuales, y se analizan los mismos a partir de la hipótesis que orienta esta investigación: el abordaje de la literatura es escaso o nulo en entornos virtuales, dada la complejidad en el acceso al objeto libro y a la materialidad del texto a la hora de trabajar con la comprensión y expresión escrita.

Preguntas vinculadas al perfil docente:

En cuanto a la **formación** de los docentes encuestados, el 50% posee titulación de Máster, mientras que el 32,7% manifiesta haber realizado cursos de especialización. Continúa la formación de Grado, con el 28,8%, luego el Doctorado con el 15,4% y finalmente, la formación de Posgrado con el 1,9%. Estos datos evidencian que, más allá de la formación específica del máster en ELE, existe una alta demanda en los cursos de especialización en los diferentes ámbitos que abarca la formación docente de español como lengua extranjera.

Esta demanda también se percibe en los resultados que arroja la pregunta acerca de la **formación específica para la docencia virtual**. El 59,6% de los encuestados manifiestan que se encuentran capacitados mientras que el 40,4%, es decir, 21 personas no poseen formación específica para el ámbito virtual donde se desempeñan.

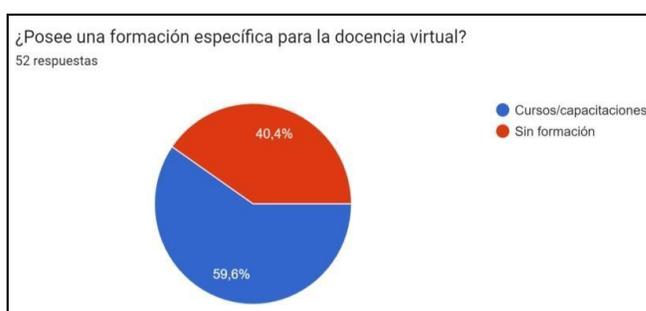


Figura 1. Formación para la docencia virtual.

En cuanto a la pregunta abierta y opcional sobre **otra formación** se obtuvieron dieciséis respuestas, de las cuales algunas coinciden, por ejemplo: tres encuestados manifiestan que cuentan con el curso de formación para docentes de ELE; cuatro poseen formación en el ámbito del profesorado, pedagogía, educación y estrategias docentes; dos

cuentan con el título de base como maestras y dos con el certificado de examinadores del DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera). Por otro lado, los cinco restantes especifican como otra formación las siguientes experiencias: trabajo como docente de otras lenguas (francés, inglés y portugués), estudiante del doctorado en lingüística de ELE, formación de base como ingeniera, experiencia (previa a la pandemia) de trabajo en entornos virtuales, experiencia como formador virtual y una respuesta sobre la experiencia docente, pero sin detallar en qué contexto. Como se puede inferir a partir de los datos que arroja esta pregunta la mayoría de los profesores encuestados cuenta con, al menos, una experiencia de trabajo previa a la enseñanza de ELE en contextos virtuales.

La segunda pregunta de esta encuesta es en relación con la **franja etaria** de los docentes que se desempeñan en la virtualidad. Se estableció una división en tres bloques: la primera entre los veinte y los treinta años de edad, la segunda entre treinta y cuarenta, y la tercera de cincuenta en adelante. El 50% de los docentes encuestados tienen entre treinta y cuarenta años. Si bien esta franja pertenece a un colectivo joven, se tenía como hipótesis inicial que la mayoría de los profesores que dictan clases virtuales tendrían entre veinte y treinta años, cuando esta franja ha obtenido solamente el 11,5%.

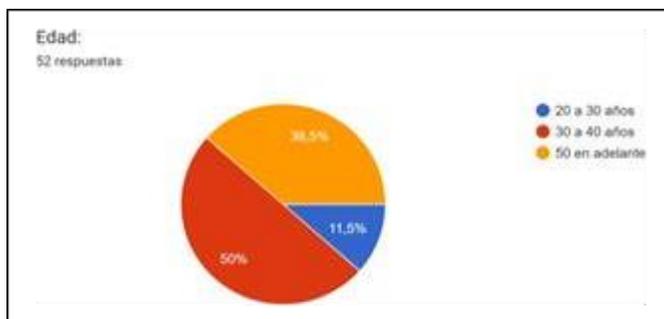


Figura 2. Edad.

Relacionada intrínsecamente con la edad se encuentra la pregunta respecto a **los años de experiencia** como docente de ELE. Para analizar esta variable se establecieron cuatro medidas: menos de tres años, entre tres y seis, entre seis y diez y más de diez años. El 34,6% de los docentes encuestados manifiesta contar con más de diez años de experiencia y el 32,7% entre tres y seis años de experiencia.

Contrariamente a lo esperado, es bajo el número de docentes noveles (recién graduados) que se desempeñan en la virtualidad. El 17,3% cuenta con una experiencia

menor a tres años, mientras que el 15,4% manifiesta tener entre seis y diez años en la docencia. Se tenía como hipótesis en este sentido que la virtualidad, al ser un campo laboral en auge, podría significar en primera instancia una inserción laboral para los recién graduados. Estos datos nos permiten interpretar que es necesario tener un mínimo de experiencia previa de aula antes de desempeñarse exclusivamente en el terreno virtual y poder explotar las herramientas que este campo brinda.

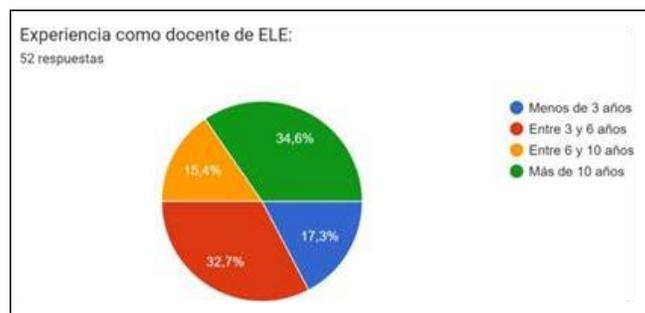


Figura 3. *Experiencia profesional.*

En cuanto a la **nacionalidad** de los profesores encuestados los resultados obtenidos fueron los siguientes: el 42,2% son de nacionalidad española, el 11,5% argentina, el 17,1% distribuido equitativamente entre las nacionalidades uruguaya, brasilera y filipina, con tres respuestas cada una. Con un 3,8%, es decir dos respuestas, venezolana. De las siguientes nacionalidades se obtuvo una sola respuesta, es decir el 1,9% por nacionalidad: colombiana, costarricense, cubana, francesa, griega, iraquí, mexicana, paraguaya, peruana, portuguesa y turca. Por último, dos encuestados, es decir el 3,8%, manifestaron la doble nacionalidad española y alemana por un lado y mexicana e italiana por otro. Estos datos evidencian que la mayor parte de los profesores de ELE que se desempeñan en la virtualidad tienen el español como lengua materna.

En relación con la pregunta sobre el **lugar de trabajo** el 28,8% de los docentes encuestados manifiestan que trabajan en situación de dependencia en Academias o Institutos de idiomas, el 25% en Universidades y el 26,9% de manera independiente. En menor proporción, dada la opción abierta en esta pregunta de incorporar otro ámbito laboral, aparecen los colegios, escuelas, bachillerato internacional y las empresas de clases online.

Pregunta vinculada al perfil del alumno:

Para esta sección solo se formuló una pregunta, asociada a la franja etaria del alumnado, para corroborar la hipótesis acerca de los jóvenes y la permeabilidad al trabajo y clases en línea. Se establecieron cuatro parámetros de medida: niños, adolescentes, adultos y mayores. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

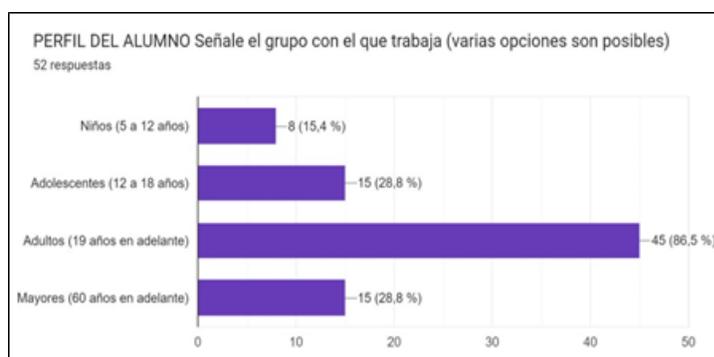


Figura 4. Perfil del alumno.

Como se puede observar en la figura 4, el 86,5% del alumnado que se desenvuelve en entornos virtuales son adultos entre 19 y 59 años. Se puede inferir que es un colectivo más permeable a la implementación de la tecnología para fines educativos, en este caso de aprendizaje de idioma español.

Preguntas vinculadas al desarrollo de las clases virtuales:

En cuanto a la pregunta acerca de la **modalidad** en la que se imparten las clases, el 73,1% manifiesta realizar encuentros sincrónicos, el 7,7% de forma asíncrona, mientras que el resto combina ambas modalidades. El 1,9% altera los encuentros bajo la modalidad *hyflex* (sincrónico y presencial), este mismo porcentaje se evidencia en una respuesta cuya opción actual de dictado de clases es presencial, pero manifiesta que durante la pandemia se desempeñó bajo la modalidad sincrónica. Estos datos dejan en evidencia la necesidad concreta de la sincronidad a la hora de llevar a cabo encuentros virtuales, puesto que la presencia del otro, la predisposición del docente y el compromiso en el pacto del encuentro son condicionantes a la hora de optar por esta modalidad de enseñanza. Es decir, no es lo mismo realizar un curso virtual autoasistido, donde el único motivo es, obligatoriamente, la motivación personal, que contar con la certeza de que del otro lado de la pantalla hay un

docente y un grupo que espera, un compromiso asumido con el otro y con uno mismo y un *feedback* por cada nuevo aprendizaje.

En relación con la **frecuencia** de los encuentros el 40,4% imparte clases dos veces por semana, el 30,8% tres veces por semana y, en menor medida, con el 28,8% una sola vez por semana. Estos datos dan cuenta de la necesidad de una cierta frecuencia que no resulte invasiva a la cotidianeidad del alumnado. Realizar dos veces a la semana las sesiones de ELE en línea permite organizar y mantener una cierta periodicidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sin que esto genere una sobrecarga para el estudiante. Esta cuestión, muchas veces, al tratarse de encuentros personalizados se pauta según las necesidades y propósitos de cada alumno.

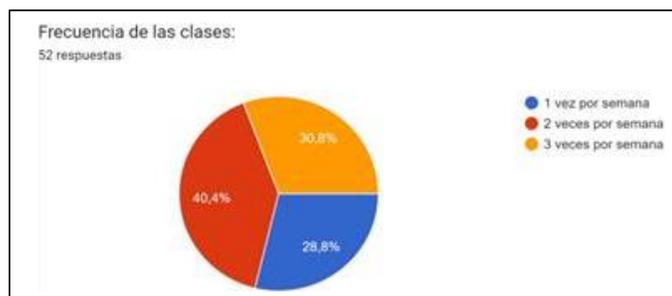


Figura 5. Frecuencia.

En cuanto al **tipo de clase**, si bien la implementación de clases grupales es mayor, existe un amplio número de clases individuales/personalizadas. Los resultados obtenidos en la opción grupal fueron del 55,8%, es decir 29 respuestas, mientras que las individuales alcanzaron el 44,2%, es decir 23 respuestas. Estos datos se vinculan con la pregunta acerca del lugar de trabajo, la mayoría afirmó que se desempeña en situación de dependencia en algún Centro o Instituto de idiomas, donde mayormente suelen disponer de cursos grupales, numerosos y reducidos.

En la pregunta sobre la **plataforma o sitio web** empleado para el desarrollo de las clases el mayor porcentaje se lo lleva *Zoom*, con el 38,5%, sigue *Google Meets* con el 21,2% y en tercer lugar *Teams* con el 15,4%. Esta pregunta daba la posibilidad de incorporar alguna otra aplicación o plataforma, a lo que añadieron las plataformas web: *Go Student*, *Skype*, *Classroom*, *Collaborate*, *Moodle* y *Adobe Connect*.

Ante la pregunta sobre la **preparación para el uso de herramientas virtuales** el 75%

de los docentes manifiestan que se sienten preparados, sin embargo, si bien nadie responde a la opción *no*, un 25% manifiesta que se siente poco preparado para el desempeño y manejo de herramientas digitales. Estos datos funcionan como indicador de la necesidad y demanda de especialización y capacitación en este ámbito que está instalado en la cotidianeidad, forma parte de nuestros modos de comunicación, pero que necesita de un perfeccionamiento para poder ser explotado en el ámbito laboral y aprovechar las herramientas que ofrece.



Figura 6. Preparación en el uso de herramientas digitales.

En cuanto a la pregunta acerca de la **virtualidad como una única posibilidad de acceso** a este tipo de aprendizaje, clases de español, el 59,6% de los docentes encuestados manifiestan que la virtualidad implica, para la mayoría de sus estudiantes, la única manera de acceder a este tipo de curso, mientras que el 40,4% sostiene que no es la única posibilidad. Estos datos permiten visualizar la idea de que este tipo de prácticas, que se vieron acrecentadas durante la pandemia, continúan siendo una alternativa rentable para quienes, por diferentes motivos y circunstancias, no pueden acceder a cursos de español de otra manera.

En la siguiente pregunta, fueron enumerados algunos **aspectos de la práctica presencial que, a nuestro parecer, son los más difíciles de reemplazar en la virtualidad**: *Acceso a los materiales de lectura/libros de texto; Producción escrita; Producción oral; intercambio/diálogo entre pares; Exposición al input del aula; El trabajo con la literatura.* Esta pregunta nos permite conocer cuáles son los que presentan mayores desafíos a la hora de emplearlos en la virtualidad. Los resultados fueron los siguientes:

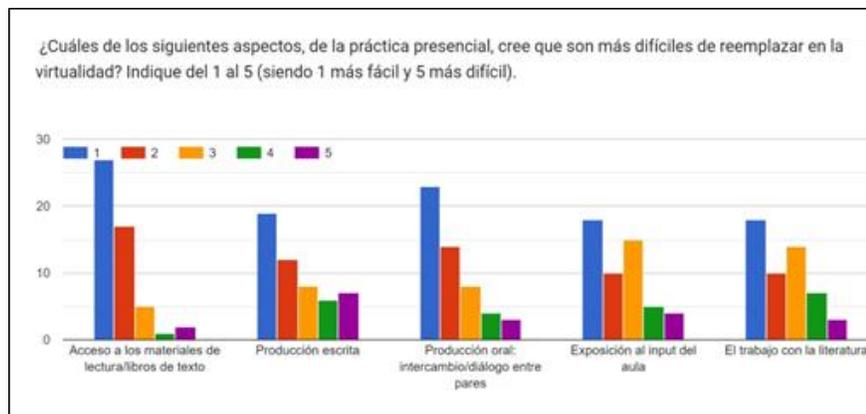


Figura 7. Aspectos de la práctica presencial más difíciles de reemplazar en la virtualidad.

Desde lo más difícil de reemplazar a lo menos complejo nos encontramos, en primer lugar, con la producción escrita, cuya opción ha obtenido 7 respuestas. Luego, como segundo aspecto más difícil de reemplazar, con la misma cantidad de respuestas se encuentra el trabajo con la literatura. En tercer lugar, como una especie de punto intermedio entre lo complejo y lo accesible, se encuentra la exposición al input del aula. Con exposición al input del aula nos referimos tanto a la presencia inmediata del docente y de los compañeros como a las muestras reales de lengua presentes en una clase presencial de ELE (mapas, libros, cartelería, folletos, etc.). En cuanto a lo menos difícil de reemplazar nos encontramos con el máximo de respuestas (1 y 2) en la opción *acceso a los materiales de lectura/libros de texto*. Este resultado refuta la hipótesis sostenida al inicio de esta investigación acerca del acceso a la materialidad del objeto libro, a los libros de textos, como una posible dificultad para la virtualidad dado los derechos de autor vigentes y la imposibilidad que generan, muchas veces, a la hora de descargar los materiales gratuitamente.

Otro aspecto que también aparece como fácil de abordar en la virtualidad, con una diferencia mínima de respuestas, es la producción oral y el intercambio entre pares. Este aspecto es interesante puesto que se aproxima a la inmediatez del intercambio presencial y, en muchos casos, hablar a través de una pantalla disminuye el filtro afectivo y la exposición por lo que resulta más cómodo participar, por ejemplo, de un debate en grupos ya sea oralmente o por mensajería interna.

En lo que respecta a los aspectos más difíciles de reemplazar en la virtualidad, el trabajo con la producción escrita y la literatura son prácticas sociales que demandan mucho más la presencia del cuerpo y de la lectura compartida. Es necesario para ello poder construir un contexto significativo que permita abordar estas prácticas más allá de las pantallas.

En cuanto a la **didáctica del español** se empleó la misma escala de *likert* para evaluar la **dificultad en el abordaje de los siguientes aspectos: gramática, expresión oral, expresión escrita, comprensión oral y comprensión escrita**. Como aspecto más complejo de abordar en la virtualidad se ubica en primer lugar la expresión escrita nuevamente, con 5 respuestas. En segundo lugar, se encuentra la gramática y con menor puntaje los tres aspectos restantes. En cuanto al número tres en la escala, es decir, el punto medio entre lo complejo y lo menos difícil de trabajar, se ubica la comprensión oral. Esta cuestión quizás puede deberse a la falta de muestras reales de lengua o a ciertas interferencias propias de la red, es interesante porque nos permite deducir que estar *en línea* no necesariamente garantiza una correcta escucha y comprensión.

Por último, el aspecto que se señala de menor dificultad a la hora de abordarlo en la virtualidad es la expresión oral, como analizamos en la respuesta anterior, por lo general la virtualidad habilita otros modos de participación y expresión oral que resultan productivos a la hora de implementar secuencias de trabajo en clases de ELE.

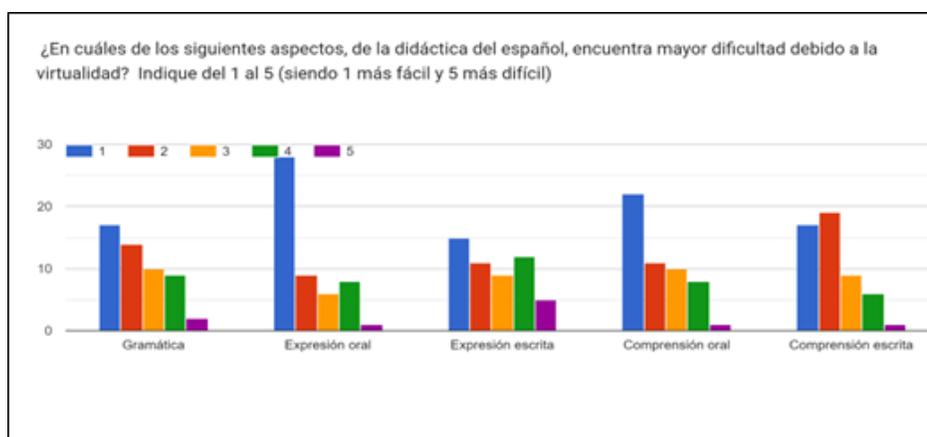


Figura 8. Aspectos de la didáctica del español más difíciles de abordar en la virtualidad.

Seguidamente a la pregunta sobre los aspectos de la didáctica del español y sus dificultades a la hora de implementarlos en la virtualidad se propone la siguiente pregunta de carácter abierta, no obligatoria: *¿A qué considera que podrían deberse estas dificultades?* Puesto que sería inviable reproducir aquí las cuarenta respuestas obtenidas, (ver anexo 2), luego del análisis se decidió agrupar una síntesis de los resultados observados a partir de las causas o razones comunes detectadas:

Falta de tiempo: varias respuestas apuntan a la falta de tiempo en la virtualidad para el trabajo con todas las destrezas. Dada la brevedad de la mayoría de las sesiones se prioriza la oralidad y se relega el trabajo con la escritura. Manifiestan que el trabajo con la escritura es más demandante y el teclado, en muchos casos, funciona como barrera porque la tecnología se encarga de corregir los errores.

Falta de lápiz y papel: en relación con el aspecto anterior, varios docentes manifiestan que la falta del recurso material imposibilita el trabajo con la escritura. Este aspecto va ligado a otra causa que señalan como la falta de la pizarra y los tiempos que conlleva el trabajo con la escritura en el aula a comparación de seguir las diapositivas virtualmente.

Falta de recursos tecnológicos: este factor es señalado en varias respuestas como la causa principal de la falta de explotación de las herramientas digitales. Ligado a esto manifiestan la mala conectividad y el desconocimiento del uso de las herramientas tecnológicas para trabajar con varias destrezas al mismo tiempo.

Falta de la presencia social: este es otro aspecto recurrente, una gran parte de los docentes encuestados sostienen la necesidad de la presencia real del cuerpo para poder explotar los elementos no verbales como las mímicas, por ejemplo, puesto que a través de una pantalla estos resultan “más forzados”. Además, sostienen que es necesario incorporar ejemplos visuales a la hora de enseñar la gramática. Este aspecto se vincula con el anterior sobre la falta de pizarra.

Falta de sonido real: más allá de la interferencia de la voz a través de los micrófonos, sostienen que en la web se producen muchas interrupciones al encender y apagar los micrófonos y las cámaras y, en muchos casos, la presencia de sonidos de fondo resulta un motivo de distracción tanto para el docente como para los alumnos.

Falta de concentración: en este punto sostienen que la web muchas veces distrae, por tener a disposición varias plataformas, aplicaciones o páginas web y genera cansancio por la sobreexposición a las pantallas.

Falta de confianza en los estudiantes: en algunas respuestas se puede observar una cierta preocupación por la figura del docente como invasiva a la hora de acceder a los grupos de trabajos en las plataformas, a diferencia del aula física donde puede participar abiertamente y escuchar a todos al mismo tiempo. Manifiestan que algunos estudiantes, según sus personalidades, se inhiben a participar en este tipo de negociaciones.

A raíz de todas las respuestas analizadas, y agrupadas según las faltas que señalan en la virtualidad, podemos inferir que muchas de estas problemáticas se podrían mejorar familiarizando, tanto a docentes como estudiantes, en el uso de nuevas herramientas digitales. Si bien es cierto que la presencia social (física y material) es irremplazable, se podría minimizar el impacto negativo de las faltas que señalan a partir de propuestas dinámicas que exploten las herramientas a las que tenemos alcance. El encuentro cara a cara es un aspecto que no podemos descuidar en la virtualidad ya que posibilita un diálogo genuino y favorece la construcción del conocimiento.

La siguiente es una pregunta de respuesta cerrada y apunta a recabar información sobre el trabajo con la **competencia intercultural** en la virtualidad: *¿Cree que es posible trabajar en la virtualidad con la competencia intercultural (tácticas y estrategias pragmáticas, literatura y cultura) a pesar de no contar con la presencia social del alumnado?* El 88,5% de los docentes encuestados manifiesta que sí, mientras que el 11,5% sostiene que no.

Este resultado es alentador puesto que se puede inferir una cierta predisposición de los docentes en abordar este componente significativo. Entendemos, desde lo propuesto por el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006), a la competencia intercultural en tanto:

Bases culturales y socioculturales comunes que comparten los miembros de las comunidades a las que accede el alumno: la memoria histórica, las formas de vida, los valores, las creencias, etc., que a menudo impregnan la literatura, el cine, las artes plásticas, etc. (Instituto Cervantes, 2006).

Si concebimos entonces la competencia intercultural como una posibilidad de

adaptación, expresión y comprensión de los diferentes productos culturales de una cultura y comunidad diferente a la del alumnado, la virtualidad no puede desentenderse de este componente. Es necesario negociar las herramientas que las diferentes plataformas nos ofrecen e incorporar en las sesiones de ELE algún elemento que permita explotar esta competencia.

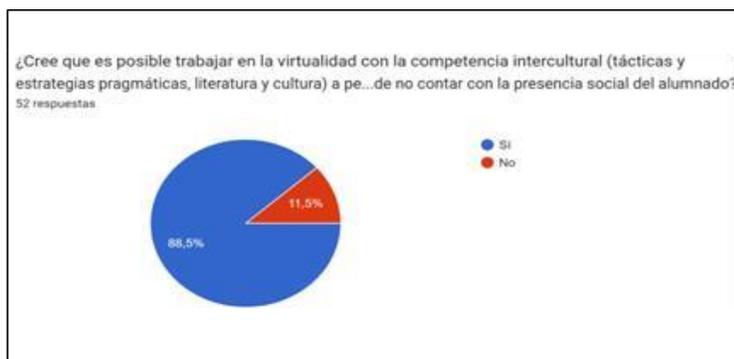


Figura 9. Competencia intercultural en la virtualidad.

Luego de preguntar si es posible abordar en la virtualidad la competencia intercultural, se pregunta abiertamente *¿Cómo abordaría la competencia intercultural en sus clases virtuales de ELE?* Esta pregunta es de carácter obligatorio, por lo tanto, se obtuvieron 52 respuestas (ver anexo 2). Se enumeran a continuación las alternativas posibles de trabajo que proponen los docentes:

- Implementación de recursos audiovisuales y posterior debate.
- Entrevistas e intercambios con hablantes nativos de diferentes partes del mundo.
- Uso de las herramientas que ofrece la plataforma, crear salas para generar debates en grupos reducidos luego de leer algún texto o mirar una serie corta.
- Conversar sobre estereotipos, chistes y choques culturales.
- Implementación de juegos, retos, viajes virtuales y materiales interactivos para alcanzar una inmersión cultural en la lengua meta.
- Combinar encuentros presenciales y virtuales.
- Ofrecer muestras reales de lengua oral y escrita con géneros de uso cotidiano: avisos, publicidades, mensajes radiales, etc.
- Uso del portafolio, actividades domiciliarias de reflexión sobre el contenido intercultural abordado.

Aproximadamente ocho respuestas coinciden en que no existe diferencia entre el abordaje de la competencia intercultural con cualquier otra y que la virtualidad no significa un impedimento para su implementación. Sin embargo, alrededor de diez respuestas manifiestan un desconocimiento a la hora de trabajar con esta competencia en la virtualidad. Estos datos evidencian una clara necesidad de alternativas y estrategias para explotar los recursos que ofrecen las diferentes plataformas que se utilizan en las clases virtuales de ELE.

En relación con la competencia intercultural se ofrece una pregunta de opción múltiple para evaluar, en la escala del 1 al 5, **¿cuáles la relevancia que considera a la competencia intercultural en sus clases de español?** El 51,9% afirma que es muy necesaria; el 30,8% trata de incorporar siempre a sus clases; el 13,5% lo hace según la demanda de los estudiantes y 3,8% sostiene que es *ocasionalmente* necesaria. Es interesante resaltar que la opción más baja, es decir, que no se considere necesaria su implementación, no ha obtenido ningún voto entre la totalidad de los docentes encuestados. Si bien la gran mayoría lo considera como un aspecto muy necesario, una gran proporción *trata* de incorporar el abordaje de la competencia intercultural en sus clases, lo cual es un indicador importante acerca del desconocimiento de posibles alternativas o estrategias para contemplar el trabajo con esta competencia.

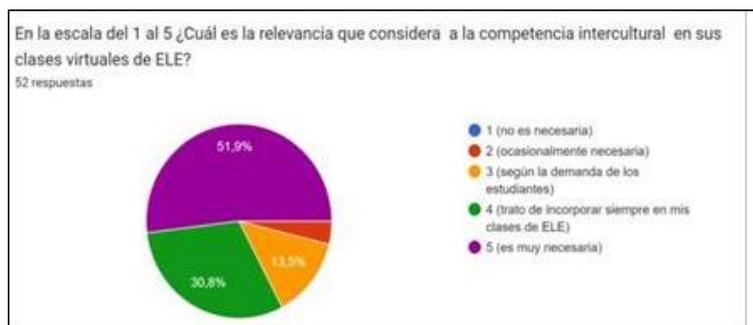


Figura 10. Relevancia de la competencia intercultural.

Las cinco preguntas siguientes se centran específicamente en el trabajo con la literatura en entornos virtuales. Vale aclarar que el trabajo con el componente literario se enmarca en la versión complementaria del *MCER* (2021) dentro del desarrollo de la competencia sociocultural del alumnado, de allí la razón de incluir en esta encuesta

preguntas específicas de este campo. La primera pregunta planteada es de carácter general y de opción cerrada: *En relación con el trabajo con la literatura, específicamente, ¿considera necesario su abordaje en las clases de ELE?*

El 76,6% de los docentes encuestados respondió afirmativamente, mientras que un 23,1% manifestó que no considera necesario abordar la literatura en las clases de ELE. Es proporcionalmente alto el número negativo, por lo tanto, es necesario un tratamiento especial para indagar las posibles razones de fondo.

Luego de la pregunta general se estableció una escala de *Likert* para conocer

¿Cuál es la relevancia que otorga a la literatura en sus clases de español? Los datos obtenidos fueron los siguientes: el 36,5% manifiesta que la relevancia está sujeta a la demanda de los estudiantes, es decir, a los objetivos específicos e intereses del alumnado; el 28,8% sostiene que trata de incorporar siempre algo de literatura en las clases de ELE; en tercer lugar, con el 21,2%, se encuentra la opción 2 cuya referencia es *ocasionalmente necesaria*, es decir, el motivo de trabajarla o no puede ser arbitrario. Llama considerablemente la atención que solo el 9,6% se inclinó por la opción 5, manifestando que es *muy necesario* el abordaje de la literatura, mientras que un 3,8%, proporcional con el resultado de la pregunta anterior, responde que no es necesaria la literatura en las clases de ELE.

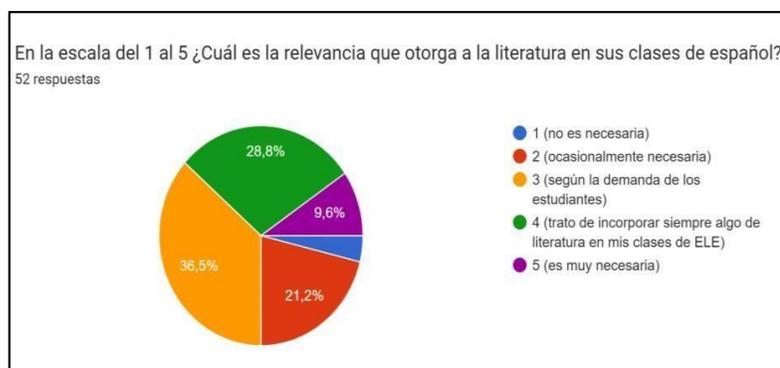


Figura 11. Relevancia de la literatura en ELE.

La pandemia del 2020, sin lugar a dudas, ha sido un momento coyuntural para el desarrollo de la enseñanza en general y, sobre todo, en el ámbito de ELE. Muchas de las prácticas de lectura y escritura que se llevaban a cabo en un espacio físico determinado

debieron ser reemplazadas por otras formas de construir sentido y compartir las literaturas y culturas de la lengua meta. Por ello, en la encuesta incorporamos una pregunta con el fin de indagar acerca de la percepción que tienen los docentes de ELE en relación con el trabajo con la literatura en la virtualidad. A partir de la pregunta de opción múltiple ***¿Cómo considera que es el trabajo con la literatura en la virtualidad?*** Se extrajeron los siguientes resultados: el 67,3% sostiene que es igual que en la presencialidad, el 23,1% que es menor que en la presencialidad y el 9,6% que es mayor. Estas estadísticas permiten inferir que sí existe un trabajo con el componente literario a través de la virtualidad, pero sigue siendo escaso.

A partir de la hipótesis acerca de las posibles dificultades a la hora de trabajar con el componente literario en la virtualidad se preguntó lo siguiente: ***¿En qué aspecto, del trabajo con la literatura, encuentra mayor dificultad debido a la virtualidad?*** Esta pregunta fue de tipo casillero con cuatro opciones, la posibilidad de seleccionar varias y añadir otra, si lo considera necesario. Los resultados fueron los siguientes: el 36,5% sostiene que una posible dificultad radica en el trabajo con el texto escrito y el objeto libro. El 32,7% en las producciones orales y escritas. El 30,8% en el intercambio/conversación entre lectores y el 13,5% en la exploración y búsqueda de materiales de lectura.

Algunas variables que se han incorporado, como posibles obstáculos para el abordaje de la literatura en la virtualidad son, por un lado, la falta de tiempo del alumno para la lectura de textos complejos y por el otro, la distancia que genera la dinámica virtual a la hora de expresar las ideas propias de un trabajo literario.

A partir de las estadísticas obtenidas podemos inferir que el acceso a la materialidad del texto y el intercambio cara a cara en una conversación lectora son aspectos centrales del abordaje literario en las clases que aún no se han podido reconfigurar en otras prácticas viables para la virtualidad. Existe un alto porcentaje que manifiesta como posible dificultad a las producciones orales y escritas, un indicador de esto podría ser la falta de tiempo, que mencionaron los docentes, a la hora de leer y compartir textos más elaborados.

A raíz de las hipótesis previas sobre las posibles razones por las cuales no se desarrolla la literatura en las clases virtuales de ELE se formuló la siguiente pregunta de opción múltiple:

¿Cuáles de los siguientes aspectos cree que obstaculizan el abordaje de la literatura en las clases virtuales de ELE?

Los resultados obtenidos, de mayor a menor, fueron los siguientes:

- Necesidades y fines específicos de los estudiantes: 55,8%.
- Formación e interés del docente de ELE en literatura: 51,9%.
- Duración de las clases (hora/hora y media): 28,8%.
- Falta de recursos/herramientas tecnológicas adecuadas: 25%.
- Ausencia del material impreso (libros de textos): 15,4%.

Los datos estadísticos nos permiten inferir que la perspectiva y formación del docente condiciona totalmente el abordaje de la literatura en las clases de ELE. Asimismo, como ya se había manifestado en los resultados anteriores, los intereses de los estudiantes y sus necesidades específicas son clave a la hora de diseñar las propuestas. En tercer lugar, como variable intermedia, se encuentra la cuestión del tiempo y la durabilidad de las clases en entornos virtuales, como un condicionante a la hora de planificar secuencias de trabajo literario. No podemos desconocer que la falta de recursos y medios tecnológicos sigue siendo una variable importante a considerar a la hora de implementar secuencias de trabajo con herramientas digitales en diversos soportes. Por último, en menor medida se encuentra la ausencia del material impreso como un posible obstáculo a la hora de trabajar con la literatura. La cuestión de la accesibilidad y disponibilidad de materiales de lectura es algo que se debe garantizar antes de diseñar secuencias didácticas en diferentes entornos.

Finalmente, las dos últimas preguntas de la encuesta apuntan a recabar información acerca del conocimiento y predisposición de los docentes de ELE a la hora de implementar nuevas tecnologías digitales y conocer las demandas actuales en este ámbito. Ante la pregunta de opción cerrada: ***¿Cree que es posible, mediante la implementación de nuevas tecnologías digitales, obtener en las clases de ELE una mayor presencia social del alumnado?*** Se obtuvo la siguiente estadística: El 78,8% de los docentes encuestados optó por la opción afirmativa, mientras que el 21,2% por la negativa.

Esta pregunta se complementa con la siguiente y última, de carácter abierta y obligatoria, donde se solicita al docente una justificación, es decir, por qué piensa si es posible o no, mediante la implementación de nuevas tecnologías digitales alcanzar una mayor presencia social del alumnado en las clases virtuales de ELE. Por presencia social del alumnado nos referimos a la práctica y socialización presentes en el encuentro cara a cara

de la clase. Esta cuestión es importante de resaltar puesto que en tres de la totalidad de respuestas obtenidas han manifestado el desconocimiento del término, por lo tanto, no han podido justificar sus respuestas. Sin embargo, esta cuestión no significó un problema a la hora de analizar los resultados obtenidos porque se ha alcanzado una gran proporción que posibilitó el análisis e interpretación de este punto.

Si bien la última pregunta *¿Por qué?* es de carácter obligatorio, no se alcanzó la totalidad de 52 respuestas puesto que algunas fueron solo caracteres y otras manifestaron un desconocimiento al respecto, lo cual es un indicador importante a la hora de pensar nuestro objeto de estudio y la problemática vigente. Sin embargo, esto no impide analizar y estudiar la representatividad de las muestras obtenidas. Dada la imposibilidad de transcribir textualmente en este apartado todas las respuestas (ver anexo 2) las analizaremos a continuación siguiendo una serie de indicadores que aparecen de manera recurrente:

- **Aspectos detectados que generan dificultad en la implementación de tecnologías digitales en el aula de ELE:**

- Necesidad de una alfabetización digital tanto en docentes como en estudiantes.
- Buena conexión y plataformas adecuadas para explotar las herramientas interactivas, tanto en la virtualidad como en la presencialidad.
- Falta de involucramiento en los estudiantes para la construcción de vínculos y grupos de estudio, puesto que entablar un vínculo emocional cuesta más trabajo en la virtualidad.

- **Aspectos en relación con las demandas vigentes:**

- Necesidad de conocer nuevas herramientas para abordar la escritura en entornos virtuales.
- Necesidad de formación y profundización en los recursos didácticos disponibles.
- Disponer de un mayor tiempo en las clases para favorecer la interacción espontánea.
- Creación de salas virtuales sin la presencia continua del docente para posibilitar una mayor libertad en los estudiantes a la hora de expresarse espontáneamente.

- **Aspectos positivos de la implementación de tecnologías digitales:**

- Existe más acceso a materiales reales por el contacto inmediato con el mundo.
- Posibilidad de optimizar el tiempo y compaginar con otras obligaciones sin la necesidad de desplazarse físicamente. Participar desde cualquier parte del mundo “a la distancia de un clic”.
- Mayor horizontalidad en las clases, mejora las relaciones con el docente y el grupo.
- Saber cómo emplear correctamente las herramientas que ofrece la tecnología permite trabajar con todas las competencias y aumentar la motivación y creatividad de los estudiantes.
- La tecnología ya está instalada en la vida cotidiana de los estudiantes, por lo tanto, facilita su manejo.
- Favorece la intervención a través de los chat públicos y privados.
- Beneficios que ofrece el metaverso a través del uso real de internet.
- Posibilidad de descargar “almacenar” las actividades.

- **Aspectos reflexivos de la implementación de las tecnologías digitales:**

- La implementación de nuevas tecnologías no depende únicamente del recurso sino de la pedagogía, es decir, cuando la tecnología educativa está bien planteada añade valor a las buenas prácticas pedagógicas.
- La presencia social actual en los entornos virtuales también se puede explotar en un aula presencial. Lo virtual solo supera a la práctica presencial en tanto la flexibilidad de tiempo y espacio.

III.4 Conclusiones del análisis:

Uno de los objetivos del estudio de campo realizado es conocer el trabajo con la literatura y las competencias interculturales en los cursos virtuales de ELE e intentar dar respuestas a las necesidades y demandas de los docentes. Luego del análisis cualitativo y cuantitativo, es posible visualizar el panorama actual de la situación y extraer algunas conclusiones.

En primer lugar, es necesario destacar la importancia de contar con un mínimo de experiencia de aula como docente de ELE antes de asumir los desafíos que demandan los escenarios actuales y virtuales de enseñanza. Por otro lado, la mayoría de los docentes encuestados tienen el español como lengua materna, por lo tanto, al ser nativos en algunos casos existe una mayor preponderancia a incorporar en las clases de ELE el componente intercultural y literario.

Vale remarcar que la sincronicidad es a la virtualidad lo que la conversación a la presencialidad. Esta cuestión estuvo resonando a lo largo de todo el análisis de las encuestas, puesto que se evidenció una mayor preferencia por los encuentros sincrónicos, dejando entrever la necesidad de la presencia del otro, de la escucha y del contrato y compromiso pedagógico a la hora de pactar un encuentro virtual. No da igual saber o no que más allá de las pantallas hay alguien predispuesto a escuchar y construir conocimiento y que dispone de un tiempo y un lugar específico para transformar el escenario virtual en un escenario de aprendizaje. Asimismo, dada la presencia corporal comprometida durante una cierta cantidad de horas en una misma postura, muchas veces incómoda, se debe pactar una periodicidad en los encuentros sincrónicos que no resulte invasiva a la esfera privada e íntima. La mayoría de los docentes encuestados sostienen dos encuentros por semana y manifiestan que este sistema de trabajo significa, para un gran número de sus estudiantes, la única posibilidad de acceder a los cursos de español.

Más allá de que un alto porcentaje de profesores se sienten preparados para el uso de herramientas digitales en sus clases, hay otro gran contingente que manifiestan sentirse poco preparados y sobre ese número es necesario indagar y trabajar. Del mismo modo, otra gran

cantidad de docentes confiesa que “trata” de incorporar en sus clases el trabajo con la competencia intercultural y la literatura, evidenciando de esta manera una alta demanda sobre nuevas herramientas y/o alternativas de explotación didáctica en estos escenarios.

También, a raíz del estudio de campo, pudimos conocer cuáles son los aspectos de la didáctica del español, de la práctica presencial y del trabajo con la literatura que resultan más difíciles de abordar en la virtualidad. De esta manera, notamos una demanda en alternativas de trabajo con la expresión escrita, la gramática, la comprensión oral, el trabajo con la literatura y la exposición al input de una clase. Si bien los motivos que obstaculizan su aplicación son de índole muy diversa, desde la falta de conectividad hasta la falta de concentración por parte del alumnado, observamos que la totalidad del cuerpo docente encuestado está dispuesto a conocer y descubrir nuevas alternativas de trabajo en entornos virtuales para motivar a sus estudiantes y descubrir otros modos posibles de vincular el componente cultural y literario en clase de ELE.

Estas necesidades actuales precisan de un abordaje integral en el ámbito de la formación de formadores. Intentaremos dar respuestas a dichas demandas en el siguiente capítulo de este trabajo, a través de la aplicación práctica de cuatro secuencias didácticas diseñadas para explotar el componente sociocultural y literario en clases virtuales de ELE.

IV PROPUESTA DIDÁCTICA

IV. I Presentación

En esta segunda parte práctica de la investigación se presentan las secuencias didácticas que fueron diseñadas a partir de las necesidades detectadas en el estudio de campo. Los resultados arrojados por las encuestas realizadas a cincuenta y dos docentes de ELE que se desempeñan en la virtualidad coinciden en que los aspectos de la práctica presencial y de la didáctica del español más difíciles de reemplazar en la virtualidad son la **producción y expresión escrita**, el **trabajo con la literatura**, la **exposición al input del aula** y la **gramática**. Intentaremos resignificar e incorporar estos aspectos en propuestas de enseñanza que resulten significativas, sobre todo, en lo que respecta al **trabajo con la literatura** en entornos virtuales.

Como hemos mencionado en el apartado teórico de este trabajo, la literatura no puede ser considerada como un mero instrumento para abordar un contenido curricular. Tampoco puede ser entendida como un contenido sociocultural más, sino como una experiencia de trabajo con la ficción desde un lugar de diálogo, escucha y creación.

Es necesario tener en cuenta que en el *PCIC* no se especifican los niveles de referencia para el descriptor *Literatura y pensamiento*, que se enmarca dentro del inventario en el apartado *Referentes Culturales*. Sostenemos que todos los aspectos que desarrolla dicho descriptor podrían implementarse, con sus correspondientes adaptaciones, desde niveles iniciales, como el nivel A1. Cabe destacar que el descriptor *Habilidades y actitudes interculturales*, en el cual tampoco se especifican los niveles de aplicación, incorpora numerosos aspectos que se vinculan con el tratamiento de la literatura en clases de ELE, por ejemplo: *Reconocimiento de la diversidad cultural*, *Empatía*, *Tolerancia a la ambigüedad*, *Ensayo y práctica*, etc. A lo largo de las siguientes secuencias didácticas se buscará contemplar la mayoría de estos descriptores adaptándolos a las nuevas necesidades y desafíos que demanda el escenario virtual.

IV. II Metodología y objetivos

Si bien, como mencionamos anteriormente, en el *PCIC* no se especifican los niveles de referencia para el descriptor literatura, sí se mencionan las tres fases para su implementación: *fase de aproximación, fase de profundización y fase de consolidación*. Estas tres fases se tendrán en cuenta para desarrollar el trabajo con la literatura de manera gradual en cada una de las secuencias didácticas.

Las siguientes cuatro secuencias didácticas están diseñadas para un mes de trabajo en la virtualidad, es decir, cuatro semanas. Se trabajará con un grupo meta heterogéneo, de aproximadamente diez estudiantes, cuyo perfil lingüístico es mayoritariamente el portugués y francés. En lo que respecta al nivel de referencia de español poseen, según el *MCER*, un nivel B1. Sus intereses a la hora de apuntarse a un curso online de español radican, principalmente, en mejorar sus conocimientos del idioma para poder leer literatura, viajar y conocer más sobre la cultura hispanoamericana a través de diferentes contenidos que comparten y consumen en las redes. En cuanto a la franja etaria del grupo son mayoritariamente jóvenes internautas activos en las redes sociales.

Los encuentros se llevarán a cabo dos veces por semana de manera sincrónica a través de la plataforma *Zoom*, con una duración de dos horas aproximadamente cada uno. Las secuencias didácticas están diseñadas para ser implementadas semanalmente, es decir, las propuestas se inician en una sesión y se recuperan/complementan con la siguiente. Esta decisión permite establecer un margen flexible para el desarrollo de los procesos de lectura y escritura de literatura en la virtualidad.

Si bien las siguientes actividades fueron pensadas para un grupo de jóvenes y adultos, no están destinadas estrictamente a un perfil meta en concreto, es decir, pueden emplearse tanto en un curso de español con fines específicos, como en un curso general, dosificando y articulando lo que cada docente considere necesario según las características del grupo y el contexto de situación.

Los objetivos generales que orientan las siguientes secuencias didácticas son:

- Leer y aproximarse a la literatura desde diferentes soportes multimodales.
- Narrar y describir géneros discursivos y productos textuales.
- Expresar opiniones, actitudes y conocimientos.
- Producir y compartir textos a través de diversas aplicaciones y plataformas.
- Conocer y explorar algunas aplicaciones y estrategias para leer y escribir *en línea*.
- Potenciar la expresión y la creatividad en el trabajo con la literatura.
- Construir producciones (orales y escritas) de manera eficiente colaborativamente a través del empleo de las herramientas digitales disponibles.

IV. III Desarrollo de la propuesta

A continuación, se describen las cuatro secuencias didácticas para implementar a lo largo de cuatro semanas. Es importante aclarar que, dadas las posibles inclemencias del propio contexto virtual, es necesario establecer un margen en la planificación de las actividades previstas para cada sesión. Cada secuencia ha sido pensada para trabajarla en dos sesiones por semana con el objetivo de establecer una cierta continuidad y flexibilidad en las propuestas. Por razones de espacio no se incluyen aquí las diapositivas a implementar en cada sesión, con los recursos, textos y enlaces para cada ejercicio, sino que se narra, a modo de guión conjetural¹¹, cómo se llevarían a cabo las secuencias según los objetivos y contenidos planteados para cada una de ellas.

¹¹ El concepto de *Guión Conjetural* fue acuñado por el Dr. Gustavo Bombini quien lo define como “una suerte de relato de anticipación, de género didáctica-ficción que permite predecir prácticas a la vez que libera al sujeto (al tiempo que lo constituye) en sus posibilidades de imaginarse una práctica maleable, dúctil, permeable a las condiciones de su producción, de frente a los sujetos (el docente-los alumnos) que en ellas participan” (Bombini, 2006, p.5).

Secuencia 1

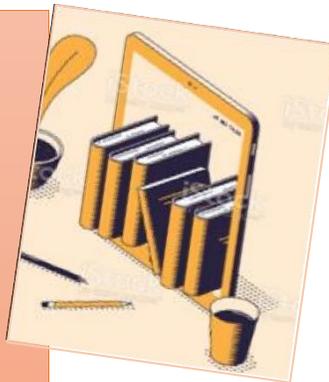
Lectores en red

Objetivos:

- Explorar y conocer las particularidades del género literario libro álbum.
- Relacionar el lenguaje verbal con el icónico para construir hipótesis de lectura.
- Realizar escritos breves a través del *chat*, *padlet* y documento de *Google Drive*.
- Elaborar un podcast colaborativamente.

Contenidos:

- Expresar opiniones y puntos de vista.
- Interculturalidad: ser extranjero.
- Textos orales y escritos.
- Partículas interrogativas para pedir información.
- Conversación lectora.



Clase 1

Para este primer encuentro hemos seleccionado el género libro-álbum puesto que en él se conjugan el lenguaje verbal con el icónico generando así una unidad de sentido amigable con lectores de diferentes edades y lenguas. Siguiendo a la autora Cecilia Bajour este género podría definirse como:

Este arte sutil de diálogo entre palabra e imagen. Cuando tenemos en nuestras manos un libro-álbum, nos dejamos atrapar por este nuevo modo de transmitir historias donde la importancia radica, no solo en el texto o la ilustración, sino en su interrelación. Esta interdependencia entre texto e imagen es donde la mayor parte del sentido emerge. Todo lo que el texto “no dice”, la imagen lo expresa, lo evidencia, o al menos lo sugiere al ojo atento que lo identifica. (Bajour, 2016, p.14)

Los estudiantes han trabajado anteriormente con el género periodístico/informativo y humorístico (historietas y cómics de diarios). En esta ocasión hemos seleccionado el libro álbum para introducir el género literario. La docente, luego de caracterizar brevemente al género, preguntará a los alumnos, para recuperar los saberes previos, si alguna vez han leído o conocen algún libro de este tipo. Si la respuesta es afirmativa se les pedirá que compartan sus experiencias y luego se presentará en la pantalla la portada del libro con el que se trabajará en la sesión para contextualizar los paratextos (título, diseño, tapa y contratapa) y anticipar de alguna manera el contenido del libro a partir de las hipótesis que elaboren.

Este género posiciona al lector en un lugar incómodo muchas veces, en el sentido poético de la incomodidad, que tiene que ver con el extrañamiento y el cuestionamiento del

entorno, tanto del propio como del colectivo. Para esta primera actividad, sincrónica a través de la plataforma *Zoom*, se eligió trabajar con el cuento “Eric” del autor australiano Shaun Tan (2008). El cuento se encuentra en el libro titulado [Cuentos de la periferia](#) . La propuesta será que la docente lea de manera pausada, compartiendo pantalla y proyectando cada una de las páginas para que los estudiantes puedan seguir atentamente la lectura del cuento. Este momento contará con un objetivo de lectura que consistirá en seleccionar una palabra de cada página que va leyendo la profesora para compartirla chat. El motivo de elección es libre, es decir, puede ser porque les haya gustado la sonoridad de la palabra, o porque desconozcan su significado. Luego de leer el cuento completo la profesora volcará todas las palabras en la aplicación [Nubedepalabras.es](#) para elaborar una nube con todas las palabras elegidas. Luego se compartirá pantalla para que los alumnos puedan ver aquellas que se repiten y justifiquen el motivo de elección de cada una. Este ejercicio de extracción del léxico permitirá construir un campo semántico que se vincule con la interpretación del cuento leído.

Ejemplo de nube de palabras:



Imagen 1. Nube de palabras.

La historia, en resumidas cuentas, narra una serie sucesos que vivencia una familia como anfitriona de un estudiante extranjero llamado Eric. La magia radica justamente en la potencialidad que se genera entre las palabras y la imagen dejando un margen, más que suficiente, para que el lector pueda proyectar la historia más allá de las páginas, de la pantalla en este caso.

Luego de la lectura compartida, cuya duración será de diez minutos aproximadamente, se habilitará el espacio para una ronda de conversación en la que los

alumnos activarán los micrófonos para contar sus apreciaciones más generales del cuento, por ejemplo, ¿qué les llamó la atención del cuento? ¿les gustó? ¿hay alguna palabra o expresión que no se entendió? ¿les recordó a alguna situación que hayan vivido? En caso de que haya alguna duda puntual, se volverá a compartir la página para reponer el sentido a partir de la imagen y la continuidad de la historia. Vale aclarar que, para regular los turnos de habla en la virtualidad, se hará uso de la herramienta que ofrece *Zoom* para pedir la palabra haciendo clic en el margen inferior izquierdo sobre un emoticón de mano.

Luego del intercambio oral, se propondrá una actividad para activar los conocimientos previos y poner en práctica lo que vendrá en el siguiente ejercicio. Para ello la docente consultará ¿qué le preguntarían al personaje del cuento, Eric, para conocer más sobre su vida? ¿qué tipo de preguntas utilizarían para pedir información a Eric? Como vimos en el cuento se mantiene a lo largo de toda la historia la incógnita sobre la vida personal de Eric y nos pondremos en la tarea de investigarlo. Para desarrollar esta actividad, antes de que los estudiantes envíen sus preguntas por el chat, la docente realizará un repaso de las partículas interrogativas que se utilizan para pedir información: *¿Dónde / cómo / puedes...? Persona: ¿A quién / Con quién? Cosa: ¿En qué / cuál / qué es? Lugar: ¿De dónde / Por dónde? Tiempo: ¿Cuánto tiempo / desde / hasta...? Acontecimiento: ¿Qué ha pasado?*

Una vez que hayan construido las preguntas las compartirán por el chat. Para intentar dar respuestas pasaremos a la siguiente actividad que consiste en un ejercicio de escritura e invención. La docente compartirá en la pantalla algunas preguntas y pasajes del cuento, por ejemplo: *A lo largo de todo el cuento, la narradora se refiere a Eric como un estudiante extranjero muy especial ¿de qué lugar te imaginas que viene Eric? ¿Cómo es ese lugar? ¿Qué estará estudiando? ¿Cómo te imaginas que es el lugar al que llega Eric? ¿Qué cosas le interesan a Eric? Cuando la madre de la narradora dice: “debe ser algo cultural” ¿en qué te imaginas? ¿Por qué crees que se marchó de esa manera?*

La propuesta será que seleccionen algunas de las preguntas compartidas por la profesora o las elaboradas por ellos mismos en el chat y elaboren por parejas una breve respuesta. Para ello trabajarán en documentos colaborativos vía *drive*. Luego, compartirán pantalla y leerán al grupo clase su escrito, el objetivo de esta actividad es realizar una

conversación literaria a partir del conocimiento que posee cada uno tanto de la lengua como de la cultura.

Cabe aclarar que, antes de redactar el texto, la profesora explicará algunos modos posibles de expresar opinión y puntos de vista en español para que puedan “romper el hielo” y comenzar a escribir, por ejemplo, comenzando con las expresiones *Yo me imagino... Yo creo/pienso que... Me parece que...En mi opinión*. Para este intercambio de experiencias de lectura y de textos breves se destinará quince minutos, aproximadamente.

En la segunda parte de esta clase se invitará a los estudiantes a que exploren el banco de imágenes de la página web [Pixabay](#) donde deberán seleccionar una imagen o ilustración que para ellos represente la historia de Eric. Luego, se habilitará un [Padlet](#) cuyo título será “*El extranjero*” donde colgarán la imagen acompañada de un breve texto que justifique su elección. Para elaborar el escrito deberán recuperar las respuestas creadas anteriormente sobre el cuento. Es necesario que esta actividad se realice de manera sincrónica para que la docente pueda guiar tanto en la búsqueda de imágenes como en la elaboración del texto. Esta sesión culminará con la lectura compartida de todas las producciones y las múltiples representaciones del mismo cuento. Cabe aclarar que el hilo conductor de este relato habilita una reflexión en relación con las diferentes culturas y lo que significa ser extranjero. Estos temas favorecen el desarrollo de la interculturalidad en el aula a través de anécdotas y experiencias propias que puedan recuperar los estudiantes a partir de un mismo texto de entrada. En este sentido este tipo de propuestas favorecen el desarrollo del rol, tanto en el docente como en los estudiantes, como **mediador intercultural**. Según el *MCER* “Los usos imaginativos y artísticos de la lengua son importantes tanto en el campo educativo como en sí mismos. Las actividades estéticas pueden ser de expresión, de comprensión, interactivas o de mediación y pueden ser orales o escritas” (Consejo de Europa, 2001, p.59).



Imagen 2. *Eric* (Shaun Tan, 2008, p.8)

Clase 2

La segunda parte de esta secuencia tiene como objetivo final que los estudiantes elaboren un *podcast* breve donde narren alguna experiencia o anécdota (real o ficticia) en la cual hayan sido extranjeros, como el personaje del cuento, Eric. El único desafío/reto será que en el relato deberán introducir alguna referencia o frase breve del cuento.

La profesora compartirá por el chat el enlace a la versión completa del libro para que todos tengan acceso y puedan releer la historia para escoger el pasaje que más les guste. Para el desarrollo de esta actividad se utilizará la herramienta que ofrece la plataforma *Zoom* para armar salas con grupos de tres o cuatro estudiantes. El objetivo de esta primera parte es que los estudiantes puedan explorar y releer el cuento de manera autónoma intercambiando anécdotas y experiencias en grupos más reducidos. Para ello la profesora los guiará con una serie de pasos a seguir:

- 1) Elije un apartado del cuento que más te guste o que te traiga algún recuerdo.
- 2) Describe el recuerdo o experiencia que podrías relacionar con la escena/apartado elegido.
- 3) Cuenta brevemente en qué se asemeja o diferencia tu anécdota personal con la que elegiste de Eric.

Luego, la profesora compartirá para que escuchen unos minutos en las salas una lista de *podcast* de *Spotify* titulada [“Aprende español con LatinELE”](#) donde encontrarán varios ejemplos interesantes para familiarizarse con el material que deberán elaborar. Una vez que cada uno tenga presente la experiencia a narrar volverán a la sala principal donde la docente compartirá un documento, a través de *Google Drive*, para la escritura colaborativa. El objetivo de esta actividad es que todos empiecen a bosquejar la idea de lo que van a relatar, de esta manera la docente podrá acompañar el proceso, la “cocina”, de escritura a través de comentarios al margen, hipervínculos con sugerencias, resaltados, etc. El documento contará con una serie de pautas a tener en cuenta a la hora de elaborar el escrito para ser leído que responde a la estructura básica de un *podcast*: *Saludos, presentación del tema/contexto, anécdota/motivo del podcast, ejemplos, referencias al auditorio, despedida.*

Más allá de que cada estudiante trabaje de manera individual con su relato, el hecho de estar todos juntos escribiendo en un mismo drive y conectados por *Zoom*, mediante audio y video, posibilita la inmediatez ante cualquier duda o necesidad de aclarar alguna cuestión. Considerando los tiempos que demanda la escritura y la necesidad de atender a todos los estudiantes, esta actividad está pensada para desarrollarla en, al menos, treinta minutos.

Luego de la escritura se llevarán a cabo una serie de “prueba piloto” de grabaciones. Para ello, los estudiantes crearán un grupo de WhatsApp destinado específicamente para tal fin, luego si lo desean podrán eliminarlo. Realizar esta prueba *en línea* favorece el intercambio con el grupo clase y la profesora dará algunas recomendaciones y pautas para tener en cuenta a la hora de leer en voz alta como, por ejemplo, el tono de voz, el grado de formalidad/informalidad, el uso de ciertos conectores, las onomatopeyas, etc.

Una vez que hayan realizado la prueba y los intentos que consideren pertinentes, enviarán los audios definitivos a la profesora vía correo electrónico o *WhatsApp*. La docente se encargará de compaginar todos los audios breves, a través de la aplicación *Audacity*, en un solo archivo. La intención es lograr un *podcast* de no más de quince minutos en total que se titule *Historias que viajan* y cuya introducción sea: “*Los estudiantes de español junto a Eric, de Shaun Tan, tienen algo para contarte...*”. Al tratarse de relatos anónimos, es decir, en ningún momento del audio los estudiantes tendrán que presentarse, lo podrán compartir y difundir por las redes sociales si así lo desean.



Imagen 3. *Eric* (Shaun Tan, 2008, p. 15)

Secuencia 2 *Historias en tiempos de WhatsApp*

Objetivos:

- Producir escrituras de ficción breves a partir de un cuento leído.
- Construir un relato de manera multimodal a través de la aplicación *WhatsApp*.
- Articular de manera innovadora los diferentes lenguajes que ofrece la aplicación.
- Conocer las características del relato multimodal.

Contenidos:

- Dar y pedir información.
- Expresar gustos, deseos y sentimientos.
- Narrar un hecho o anécdota.



En esta segunda semana de trabajo continuaremos con el abordaje de la literatura y las prácticas de lectura y escritura en la virtualidad aprovechando al máximo el input disponible en los escenarios actuales, en este caso, haciendo uso de una herramienta muy empleada a diario para la comunicación cotidiana: *WhatsApp*. Las actividades diseñadas en estas secuencias tienen en cuenta el rol activo del estudiante como **agente social** que se encuentra en constante creación, co-creación y socialización de textos y relatos a través de las tecnologías que utiliza para comunicarse. En esta ocasión, el estudiante como usuario de la lengua desarrollará la capacidad de entablar una **relación intercultural** con el grupo clase para la creación de relatos multimodales. Es decir, el empleo de las diferentes herramientas que ofrece la aplicación no es igual en cada cultura presente en el aula y es algo que deberán negociar y aprender de los demás.

Clase 1

Comenzaremos la clase compartiendo la lectura del libro álbum *Trenes* de la autora María Teresa Andruetto, ilustrado por Istvansch. Si bien se trata de un texto breve se destinará el tiempo necesario a la lectura de las ilustraciones que colman de significaciones cada apartado. La dinámica de esta primera parte consistirá en designar a dos alumnos para leer el texto. De manera voluntaria, se le pedirá a un estudiante que ponga voz a las líneas correspondientes al personaje de Juan y otro a las de María. Al tener dos líneas de texto por página se estima que será una lectura rápida y se animarán a participar, en caso

contrario, leerá la profesora. Esta actividad tiene como objetivo de lectura realizar un intercambio a partir de las direcciones que aparecen en el texto (Juan iba al norte y María al sur). Para ello se les preguntará a los estudiantes luego de la lectura ¿en qué norte se imaginaron? ¿a qué sur creen que se dirige? Podrán tomar como indicios las ilustraciones presentes en la historia. Esta conversación habilitará un **intercambio intercultural** a la hora de comentar las diferentes representaciones en torno a la ubicación espacial de cada uno, ya sea desde el lugar en el que se encuentran en ese momento o en relación con su país o pueblo de origen, es decir, el norte en el que se imagine un estudiante francés no será el mismo que un portugués, por ejemplo. Este intercambio permitirá hablar sobre los personajes que imaginaron, los lugares a los que se dirigen y los motivos por los que viajan. En este tipo de conversaciones afloran necesariamente las experiencias previas, los textos y las culturas de cada uno. Luego, la profesora compartirá la frase con la que termina el texto: *“Tanto se miraron que los trenes tomaron la misma dirección”* y les preguntará, con la intención de activar los saberes previos y descubrir la polisemia que existe en cada palabra, ¿en qué dirección se imaginaron? ¿hacia dónde creen que van? Seguidamente se trabajará con una propuesta de escritura creativa a partir del relato. La profesora compartirá una serie de consignas y los alumnos deberán escoger una para realizar el ejercicio. La propuesta se realizará por parejas por lo que se crearán más salas mediante la plataforma *Zoom*.

- **Propuestas de escritura:**

- 1) ¿Para qué María iba al sur y Juan al norte? Narra el motivo de ambos viajes.
- 2) ¿Por qué María tenía la cara triste? Narra la escena previa al viaje.
- 3) Juan recibe un mensaje de *WhatsApp* de María que dice: hola. Arriba aparece *Escribiendo...* ¿Qué le pudo haber confesado? Continúa la historia.
- 4) ¿En qué punto del viaje se encontraron? Narra la historia de los dos personajes a partir de ese momento.



Imagen 4. *Trenes*. (Andruetto, 2013, p.8)

Antes de comenzar a escribir se realizará un ejercicio de práctica con algunos marcadores para que utilicen el que corresponda a cada situación. Se realizará con el grupo clase un ejercicio de respuesta colectiva que consistirá en unir con flechas, por un lado, tendrán una columna con las preguntas ofrecidas y por otro, una con algunos marcadores para comenzar a redactar las respectivas respuestas. El objetivo de este ejercicio es, además de potenciar la capacidad imaginativa de los estudiantes, que cuenten con algún modelo como ejemplo, y excusa, para comenzar a redactar su propio texto.

¿Para qué María iba al sur y Juan al norte? Narra el motivo de ambos viajes.	<i>A partir de ese día/ Desde aquel momento/ Después de aquel viaje...</i>
¿Por qué María tenía la cara triste? Narra la escena previa al viaje.	<i>Te escribo para confesarte que/ te quiero contar un secreto/ necesito hablar contigo sobre...</i>
Juan recibe un mensaje de <i>WhatsApp</i> de María que dice: hola. Arriba aparece <i>Escribiendo...</i> ¿Qué le pudo haber confesado? Continúa la historia.	<i>El motivo del viaje fue/ ellos realizaron el viaje por/ Ella/él debía tomar el tren porque...</i>
¿En qué punto del viaje se encontraron? Narra la historia de los dos personajes a partir de ese momento .	<i>Un día antes del viaje / el día anterior/ la noche anterior...</i>

Se estima para la resolución del ejercicio anterior unos quince minutos aproximadamente. Luego de realizarlo y despejar las dudas con la profesora procederán a redactar por parejas en un documento de *drive* las respuestas a la consigna que hayan elegido.

Luego de aproximadamente veinticinco minutos de trabajo cada pareja compartirá pantalla con su producción para leerla entre todos. La profesora corregirá lo que haga falta con el grupo clase y luego compartirá un documento vía *Drive* para unificar todas las propuestas en un solo texto. Para este trabajo les guiará con algunas consideraciones a tener en cuenta a la hora de configurar un relato, el orden en el que ordenarán los hechos, el empleo de conectores discursivos y las decisiones en cuanto al estilo y la forma del texto. Esta propuesta sin dudas llevará más de veinte minutos y tendrá como resultado una nueva versión de *Trenes*. Para finalizar, cada pareja buscará en el banco de imágenes ([Pixabay](#)) una fotografía o ilustración para acompañar el escrito, también podrán tomar alguna fotografía desde sus teléfonos móviles a algún objeto, lugar, mascota, etc. e incorporarla al estilo del *collage*, como observamos en el cuento leído. Luego de la selección deberán ponerse de acuerdo entre todos para mantener una cierta armonía estética a lo largo de todo el cuento.

Se leerá en voz alta la producción final, la docente hará las acotaciones que considere necesarias y podrán publicarlo en las redes si lo desean.

Clase 2

En esta segunda sesión, continuando con el trabajo de escritura creativa a partir de los textos leídos, se propondrá como tarea final la construcción de un relato breve multimodal a través de la aplicación de *WhatsApp* empleando las herramientas y recursos que nos ofrece: *emoji*, *stickers*, *gifs*, ubicación, audio, etc. Antes de construir el relato multimodal se ofrecerá una actividad lúdica de conversación entre lectores y escritura a través del chat:

Se compartirá en pantalla grande algunas preguntas del *Ping Pong literario*¹ que deberán responder a través del chat y luego oralmente para ampliar y/o desarrollar según las preguntas que se realicen entre compañeros:

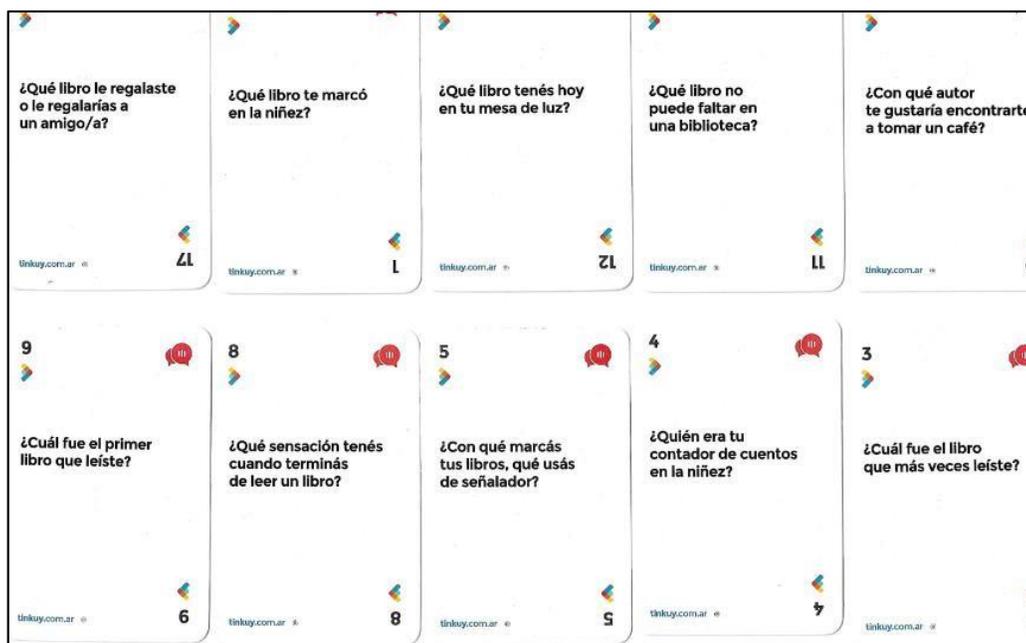


Imagen 5. Cartas de Tinkuy, ping pong literario.

¹ Tinkuy es un proyecto colectivo argentino dedicado a la promoción de la lectura y la literatura. Su nombre proviene de la palabra quechua que significa “encontrarse”. Además de crear juegos literarios y recursos didácticos realizan talleres de formación y programas radiales para la difusión de la literatura y la cultura.

Para esta actividad se explicarán algunos contenidos funcionales para dar y pedir información y opinión, por ejemplo, para responder por el motivo, razón o causa: *¿Con qué autor te gustaría encontrarte a tomar un café? Con Cortázar POR + SN.*

En la segunda parte de la clase se trabajará de manera grupal (de a dos o tres) en la elaboración de un relato multimodal a través de *WhatsApp*. Podrán crear un grupo de *WhatsApp* específicamente para tal fin o utilizarlo desde la web si no disponen de la aplicación en sus dispositivos móviles. Antes de comenzar la producción la profesora explicará en qué consiste un relato multimodal y la estrecha relación que guarda con los textos y mensajes que producimos a diario para comunicarnos.

Como primer paso del reto deberán realizar por escrito un primer bosquejo de lo que quisieran relatar, para ello abrirán un drive con el grupo y lo compartirán con la profesora para que los acompañe en la elaboración. Se ofrecerán algunas frases de inicio para que puedan escoger o inventar otras: *“no sabés lo que me pasó.../ayer escuché que.../me contaron que.../cierto día...”* El tema es libre, podrán recrear alguna anécdota personal o valerse de algunos de los temas vistos en los cuentos leídos: *viaje, amor, extranjero, choques culturales*, etc.

Una vez que elaboren por escrito la idea de lo que quieren contar, pasarán a ensayar la construcción de manera multimodal, es decir, buscando los elementos y/o herramientas digitales que ofrece la aplicación de *WhatsApp* para completar el sentido de lo que quieren decir, por ejemplo, si están relatando un viaje pueden incorporar la ubicación en tiempo real, *gifs*, etc. La profesora mostrará algunos ejemplos y les pedirá que recurran a sus experiencias previas puesto que es algo que lo hacen cotidianamente si utilizan la comunicación instantánea del *Whatsapp*. Una vez que tengan la versión definitiva compartirán pantalla para apreciarla con el grupo clase.

El objetivo de esta actividad es lograr una articulación consciente y creativa entre los diferentes lenguajes que empleamos cotidianamente a la hora de narrar algún hecho. Para finalizar esta sesión, luego de compartir todas las producciones, se repartirá a cada pareja o trío un relato hecho por otro grupo para que imaginen de qué manera intervendrían para responder a la historia o hecho que se narra. Se le pedirá a cada grupo que justifique el empleo del recurso

elegido para comparar las diferentes maneras posibles de continuar el relato, por ejemplo, si optan por responder con un *emoji* o *stickers* deberán contar qué les transmite y por qué les parece que responde al hilo del relato. Esta actividad está prevista desarrollarla hasta el final de la sesión.

Secuencia 3 *¿Quién es culpable?*

Objetivos:

- Conocer las características del género policial.
- Elaborar hipótesis a partir de un cuento policial.
- Describir la escena del crimen.
- Poder posicionarse como investigador y dar un punto de vista sobre los hechos.

Contenidos:

- Describir escenas.
- Adverbios de lugar.
- Dar una opinión.
- Posicionarse a favor o en contra.



Clase 1

En esta tercera semana de clases online leeremos un cuento del género policial del autor argentino Roberto Arlt que se titula *El crimen casi perfecto*. Si bien es un texto breve posee una multiplicidad de aspectos que se pueden potenciar y trabajar con su lectura. Antes de comenzar a leer la profesora contextualizará el género mencionando algunas de sus características más importantes y recurrentes como, por ejemplo: aparece un conflicto a deducir, generalmente un crimen, un detective y una búsqueda constante por esclarecer el hecho. Además de estas características del género se mencionarán algunos datos biográficos del autor.

Antes de comenzar con la lectura nos detendremos en el título para construir hipótesis sobre lo que tratará el mismo ¿por qué les parece que se llama “un crimen casi perfecto”? Con el adverbio *casi* seguramente surgirán otros usos posibles para indicar aproximación. Luego de este primer intercambio, para el cual se destinarán aproximadamente veinte minutos, se compartirá la pantalla principal con el cuento escaneado disponible en la aplicación [Issuu](#).

Lo interesante de esta aplicación es la visualización que ofrece del documento, como si se tratara de un libro abierto en el que se van hojeando las páginas.

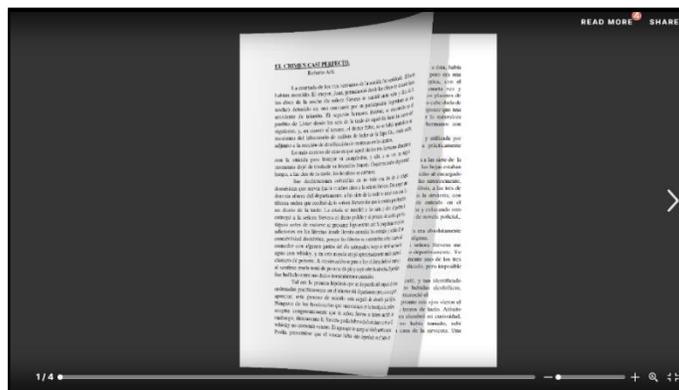


Imagen 6. Vista previa del cuento.

Para allanar el camino, antes de leer el cuento, vamos a construir una nube de palabras que puedan resultar a primera vista difíciles y con las que se encontrarán a lo largo del cuento, por ejemplo: **coartada- funesta- cianuro- presunto- sumario- sugestivo- bribones- despilarrado- chantaje- magín- cavilaciones- síncope**. Luego, los estudiantes buscarán en el diccionario web de la RAE las definiciones de dichos términos y las compartirán con los compañeros. Puesto que todas pertenecen al campo semántico o podrían vincularse con el relato policial, se les pedirá a los estudiantes que elaboren y escriban por el chat una frase en la que empleen una o dos palabras del listado. La profesora leerá las frases en voz alta para apreciar las distintas construcciones.

Luego de esta actividad de léxico, comenzaremos con la lectura del cuento de manera pausada atendiendo a las preguntas que surjan en el camino. La profesora leerá las tres primeras páginas donde se describe el crimen hasta la pregunta del narrador/detective

¿Cuánto tiempo permaneció el whisky servido frente a mis ojos? A continuación, se mostrarán en pantalla algunas ilustraciones del artista argentino Decur, quien en 2019 realizó una edición ilustrada del cuento para la editorial *Ojoreja*. El objetivo de esta actividad, que durará el tiempo que reste de la sesión, será construir hipótesis para esclarecer el crimen que acabamos de leer. Se compartirá en pantalla grande las cuatro ilustraciones para que puedan observar con detenimiento y describir cada situación. Para elaborar las descripciones la profesora compartirá una lista con adverbios de lugar: *arriba, abajo, cerca, lejos, adelante, delante,*

detrás, encima, debajo, enfrente, atrás. El objetivo de este ejercicio es que se detengan en una escena que elijan y la describan con ojos de detective, es decir prestando atención al lugar de cada elemento que aparece. Para la escritura, la profesora compartirá un documento en *drive* con las cuatro ilustraciones y los estudiantes deberán escribir debajo de cada una la descripción correspondiente. Una vez que hayan analizado la escena en profundidad se procederá a inventar una posible resolución del crimen de la señora Stevens. Luego de unos treinta minutos aproximadamente de trabajo con la redacción se procederá a compartir oralmente las hipótesis y apreciaciones. El objetivo es desarrollar la expectativa en torno al final del cuento que lo terminaremos de leer en la siguiente sesión.

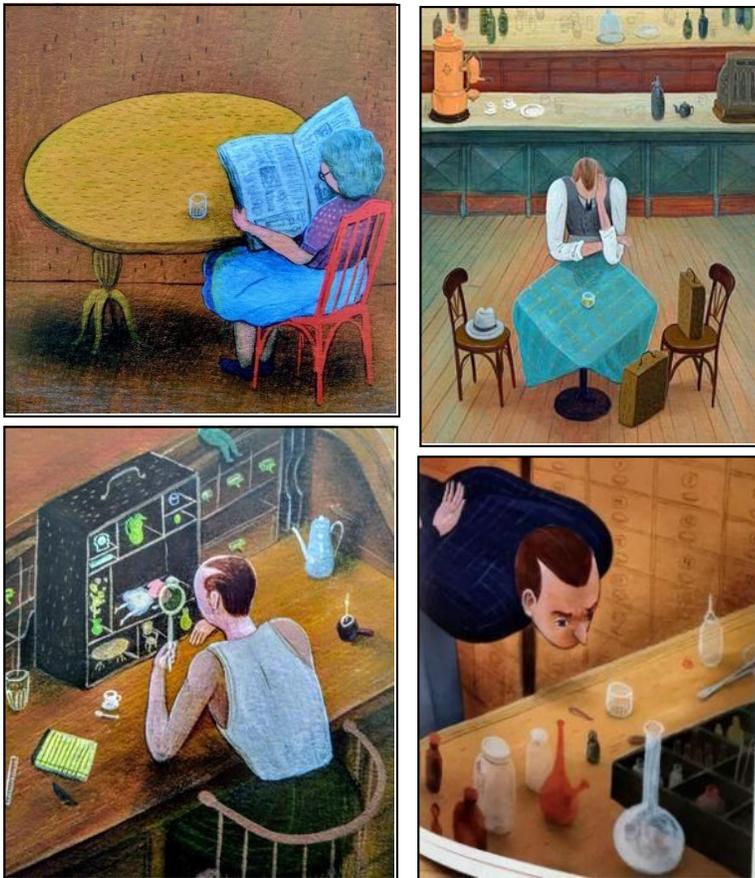


Imagen 7. *Ilustraciones* (Decur, 2019, pp 4-9)

Clase 2

Para comenzar esta clase y retomar el hilo del cuento exploraremos la versión interactiva creada por Pérez María (2020) en la aplicación *Genially*. Exploraremos con el grupo clase las secciones: *Principales sospechosos* y *Los testigos*. En ellas aparece una síntesis de los personajes implicados en el hecho del crimen. Luego de leer la información sobre los sospechosos nos dirigiremos a la escena del crimen para analizar los elementos presentes e intentar desvelar el misterio del asesinato de la señora Stevens. El objetivo es que los estudiantes recuperen las hipótesis que crearon la clase anterior y puedan corroborar con la información que nos brinda el relato de manera lúdica e interactiva adoptando el rol de detectives/investigadores.

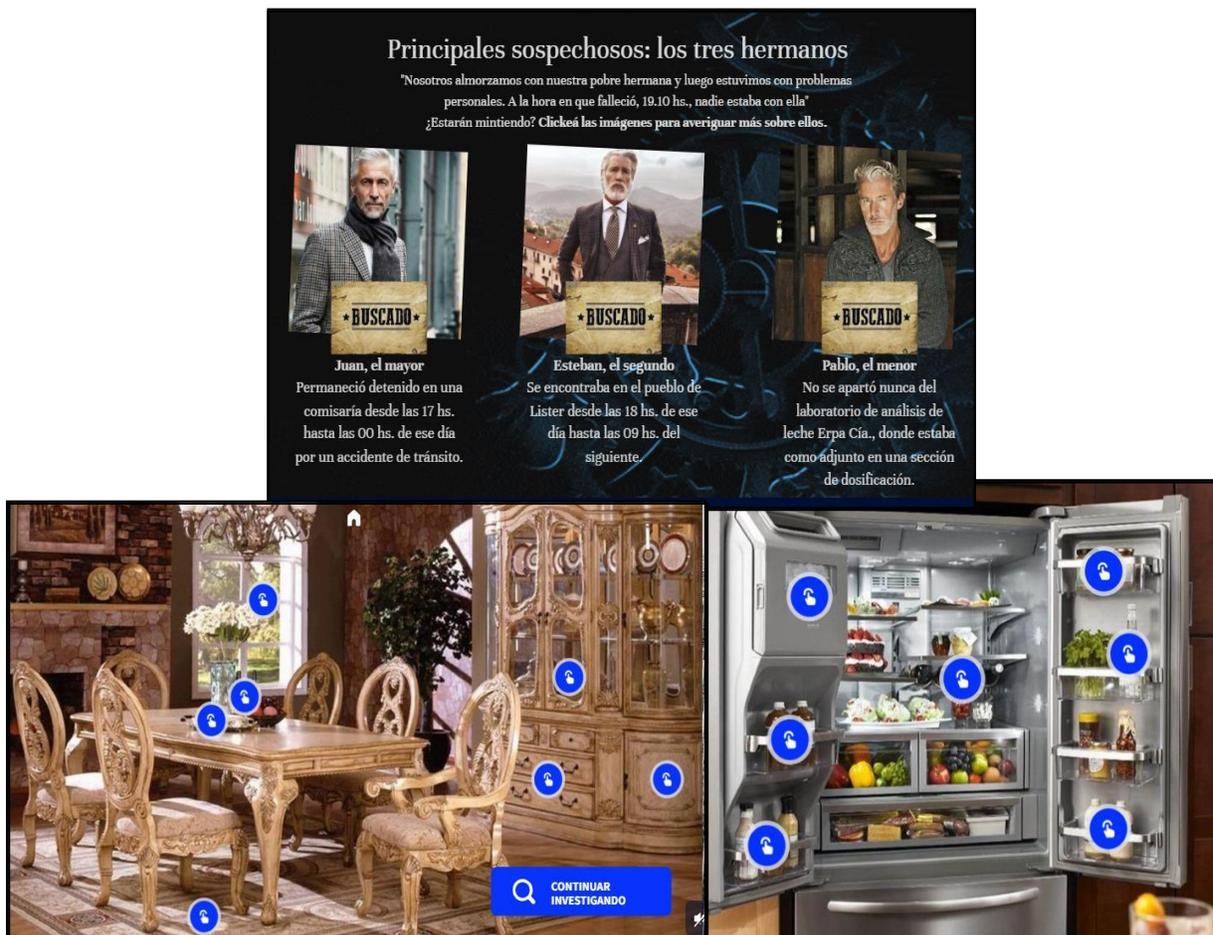


Imagen 8. Propuesta interactiva.

Antes de llegar a la escena de la heladera, en la plataforma interactiva de *Genially*, donde se encuentra el objeto desencadenante del crimen volveremos al cuento. La profesora proyectará el texto y leerá la última parte que había quedado pendiente. Una vez desvelado el misterio, a modo de continuidad de la historia, los estudiantes intentarán responder por escrito en un *padlet* por qué creen que el hermano fue quien cometió el crimen ¿qué piensan que le llevó a hacerlo? ¿por qué creen que muere repentinamente al ser descubierto? Recuperando la hipótesis inicial del título ¿consideran que fue “un crimen casi perfecto”? Antes de comenzar a redactar en el *padlet* la profesora hará un repaso de ciertas expresiones para dar una opinión y posicionarse a favor o en contra de algo/alguien, en este caso del culpable del crimen: *(No) estoy de acuerdo con... + SN/inf./ (No) estoy a favor / en contra de + SN/ inf. En mi opinión/ Desde mi punto de vista.../ (A mí) me parece que.../ (Yo) no creo / no pienso / (A mí) no me parece que + pres. subj.*

Estas breves justificaciones del *padlet* las podrán poner a circular en sus redes siguiendo un *hashtag* #*uncrimencasiperfecto* acompañadas de una imagen o ilustración que consideren de relevancia para el tema.

Secuencia 4: *Una tarde en el museo...*

Objetivos:

- Conocer las características del movimiento artístico-literario surrealista.
- Explorar la vida y obra de la autora Leonora Carrington.
- Describir algunas ilustraciones surrealistas y dibujarlas.
- Elaborar de manera colectiva un poema surrealista.

Contenidos:

- Interculturalidad: variedades lingüísticas de México.
- Describir imágenes.
- Cuento y poema surrealista.



Para finalizar la cuarta semana de trabajo se propondrán dos sesiones en las que se abordará el movimiento artístico literario surrealista a partir de la obra de la autora inglesa/mexicana Leonora Carrington.

Clase 1

En esta primera sesión se propondrá a los estudiantes que realicen una visita guiada al museo disponible en la muestra virtual [Leonora Carrington Revelación](#), ofrecida por la Fundación Mapfre. Se facilitará a los estudiantes el enlace a través del chat de Zoom y se les recomendará que exploren las obras y que se detengan a escuchar en profundidad, al menos, una sección. El recorrido por cada sala dura aproximadamente entre tres y cuatro minutos. Deberán tomar apuntes de las cuestiones que les resulten significativas o las dudas que surjan para compartirlas luego con el grupo clase.

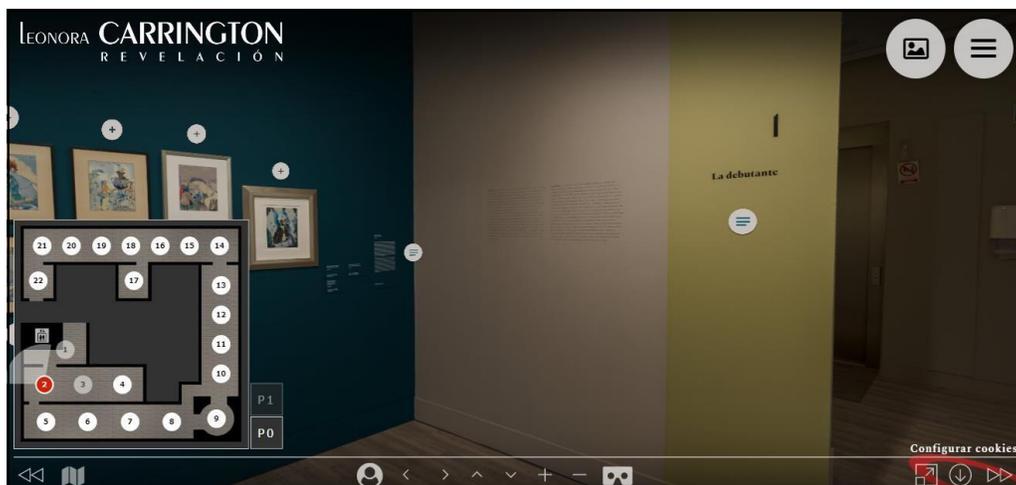


Imagen 9. Muestra virtual Leonora Carrington.

Cabe aclarar que, antes de acceder al museo, la profesora contextualizará brevemente la vida y obra de la autora y el motivo de la exposición. Luego del recorrido y de conversar sobre los aspectos que registraron se procederá a la lectura de un cuento corto de la autora titulado [“El cuento feo de las carnitas”](#). Se proyectará en la pantalla el libro escaneado para poder apreciar las ilustraciones elaboradas por la propia autora. Además, la profesora enviará un archivo de audio narrando el cuento para que puedan almacenarlo y escucharlo las veces

que quieran. El objetivo de esta primera actividad, a implementarse con toda la clase, es que los estudiantes puedan reflexionar acerca de las particularidades que descubrieron en el museo de la autora y que las puedan vincular con las lecturas e interpretaciones del texto leído. La profesora realizará algunas preguntas para guiar la reflexión, por ejemplo, ¿encontraron en el cuento alguna ilustración similar a las del museo? ¿qué palabra o expresión les llamó la atención de la historia? En este punto se recuperarán algunos términos que introduce la autora propios de la variedad del español de México, por ejemplo, *las carnitas*, es una palabra que se emplea para nombrar a la carne de cerdo frita con la que se elaboran los tacos. Este tipo de intercambios favorece el desarrollo del estudiante como **mediador intercultural** donde, a partir de una muestra de lengua, genera puentes entre su cultura y la cultura meta construyendo conocimientos culturales.

Luego de este intercambio, como actividad final de esta clase, se ofrecerá en la pantalla grande una serie de ilustraciones propias del surrealismo y se les pedirá a los estudiantes que en grupos (de dos o tres) escriban/inventen una historia a partir de la imagen (ver anexo 3). Podrán valerse como ejemplo de las características que descubrieron de Carrington en el museo o de algunas de sus historias. La profesora guiará la escritura a través de algunas preguntas en un documento compartido, por ejemplo, ¿qué figura observan en la ilustración? ¿qué creen que representa? ¿qué relación encuentran entre las formas y los colores utilizados? El objetivo es que intenten responder a algunos de los interrogantes para “romper el hielo”. Para esta actividad se destinarán aproximadamente treinta minutos y luego cada grupo expondrá a sus compañeros el texto que creó y comentarán cómo lo hicieron para conversar acerca del proceso de producción de un texto.



Clase 2

En esta clase, para retomar el hilo sobre la autora Leonora Carrington, se les pedirá a los estudiantes que vuelvan a ingresar al museo, esta vez a una sala en la que no se hayan detenido, y elijan una pintura o escultura de la autora. Una vez que la seleccionen deberán inventar un nombre y describirla sin contar de qué sala la escogieron. Las descripciones las realizarán en el chat de manera individual y deberán ser lo más detalladas posibles prestando atención a los colores, ubicación de los elementos, tamaño de las formas, etc. La profesora compartirá algunos *tips* de repaso a la hora de describir, por ejemplo: *uso de comparaciones, adjetivos, verbos de existencia-cualidad-cambio, etc.*

La actividad consistirá en seleccionar una de las descripciones ofrecidas por los compañeros e intentar ilustrar lo que leen a través de la aplicación [*Sumo Paint*](#). La aplicación es de acceso gratuito y permite guardar las creaciones y trabajar con diferentes herramientas creativas, se destinarán unos veinte minutos, aproximadamente, para esta producción. Luego cada estudiante compartirá pantalla para mostrar su obra y contará en qué descripción se basó para hacerla, el compañero que haya sido artífice de dicha descripción le dará su observación y contará cuál fue la obra que escogió. Estas producciones se guardarán y serán enviadas a la profesora para tener un registro de todos los trabajos. Asimismo, el objetivo es dar a conocer las obras en las redes sociales a través de un *hashtag* que se creará para tal fin.

Como ejercicio final de esta clase se creará, de manera grupal, al estilo de cadáver exquisito un poema surrealista que acompañe las ilustraciones que han realizado. Para esta tarea la docente habilitará un documento y dará acceso a los estudiantes de a uno para que puedan elaborar los versos siguiendo la inmediatez de la técnica, sin ver de antemano lo que han escrito los compañeros. Antes de comenzar a redactar la profesora mostrará algunos ejemplos de poemas elaborados con esta técnica y el motivo por el cual debe ser espontáneo e inmediato. Una vez que esté listo el escrito la docente compartirá pantalla y se harán los ajustes necesarios antes de divulgarlo en las redes. Esta actividad de co-creación tiene como duración estimada lo que resta de la clase.

Evaluación del curso

La evaluación del curso se llevará a cabo **en proceso**, es decir, con intervenciones constantes por parte de la profesora a lo largo de cada sesión. Asimismo, la evaluación final será a través del uso del **portafolio**, como un tipo de **diario de aprendizaje virtual**, donde no solo el estudiante podrá evaluar y dimensionar su propio proceso de aprendizaje en español, sino que guardará registro de todas las producciones elaboradas para recuperarlas cuando las necesite. El portafolio se entregará de manera personal a la docente y consistirá en un registro de todas las producciones que han realizado a lo largo de las sesiones, tanto los trabajos individuales como las producciones grupales y los comentarios o reflexiones que incorporen luego de cada clase. En algunos casos, como en los intercambios de *WhatsApp* o chat de *Zoom*, podrán copiar las intervenciones en un *Word* o hacer capturas de pantallas y pegarlas en un documento. El objetivo de sistematizar todos los ejercicios realizados en un solo documento o carpeta es poder lograr una reflexión crítica por parte del estudiante en cuanto a su propio proceso de aprendizaje de español, lo que favorece al desarrollo del rol del alumno como un **aprendiente autónomo**.

En cuanto a la elaboración del portafolio, al final de cada sesión se destinará unos minutos para orientar a los estudiantes en la construcción y configuración de las carpetas de aprendizaje. Se ofrecerá, como modelo, el portafolio de la aplicación [Asana](#) donde pueden crearse una cuenta y subir los archivos que deseen. Lo interesante de esta herramienta es que además de registrar y visualizar el propio progreso, tienen la opción de añadir colaboradores e intercambiar mensajes dentro de la misma plataforma, lo cual facilita la dinámica de corrección para el docente. Se habilitará el espacio para que los alumnos propongan otras aplicaciones que conozcan o utilicen para este tipo de tareas. En caso de que no deseen crearse una cuenta en algunas de las plataformas creadas para tal fin podrán almacenar todos los trabajos en una carpeta común, en sus dispositivos móviles o computadoras, y luego enviarla a la docente vía correo electrónico.

Ejemplo ilustrativo de la presentación del portafolio en Asana:

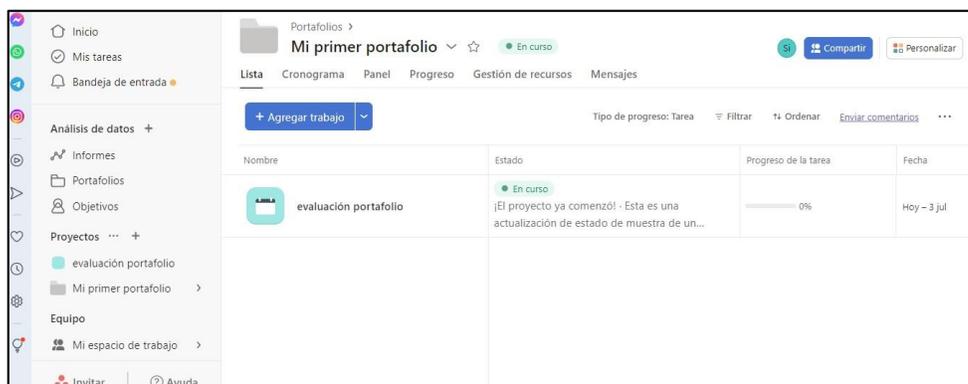


Imagen 10. *Portafolio virtual.*

IV. 4 Conclusiones de la propuesta didáctica:

Luego de la planificación y diseño de las cuatro secuencias, para ser empleadas en un aula de ELE en entornos virtuales, pudimos observar que existen diversas maneras de explotar el trabajo con el texto literario a través de la lectura y la expresión y producción escrita con herramientas digitales. El rol activo del estudiante, el trabajo colaborativo y la simultaneidad son elementos clave a la hora de pensar estrategias para acompañar a los *recién llegados* al mundo lengua del español en entornos mediados por la tecnología.

Asimismo, debemos reconocer que uno de los desafíos más grandes a la hora de diseñar las actividades fue contemplar el trabajo de escritura colaborativa en línea. Más allá de las herramientas que existen y los recursos de los que se disponen actualmente, el proceso de escritura sigue instalado en el imaginario social como una actividad un tanto solitaria, asociada a la figura del *yo creador*, al proceso creativo personal, es decir, vinculada a la corporalidad, a la mano que escribe y dibuja. Sin embargo, lo interesante de esta experiencia son los nuevos escenarios que nos desafían permanentemente no solo a escribir con las dos manos, sino en simultáneo con un otro que está *en línea*, interactuando y aprendiendo más allá de las pantallas.

No podemos dejar que mencionar también que una de las grandes limitaciones, a la hora de presentar las secuencias didácticas, fue no poder contar con un grupo real para pilotar

las actividades y evaluar de manera objetiva su aplicabilidad. De todos modos, consideramos que son propuestas lo suficientemente flexibles como para reconfigurarlas según cada contexto/grupo clase específico y contribuir con ellas, de alguna manera, al campo de la formación docente con nuevas ideas y alternativas de trabajo con la literatura.

V CONCLUSIONES

Llegado a esta instancia de nuestro recorrido por el presente Trabajo de Fin de Máster (en adelante, TFM) y luego de abordar cada uno de los objetivos planteados, podemos afirmar que la hipótesis inicial de nuestra investigación es válida. El abordaje de la literatura en entornos mediados por las tecnologías es escaso y requiere de una negociación, por parte de los docentes y de los estudiantes, para reivindicar su tratamiento en las aulas de ELE. Asimismo, pudimos alcanzar los objetivos centrales postulados al comienzo de este trabajo: conocimos la situación actual en cuanto a la didáctica de la literatura en entornos virtuales, gracias a la implementación de encuestas a cincuenta y dos docentes y contribuimos, de alguna manera, al campo de la formación de formadores mediante cuatro secuencias didácticas significativas para el tratamiento de la literatura en escenarios virtuales.

Mediante el análisis reflexivo del marco teórico construimos nuestro cimiento nodal que sirve de justificación al tema y punto de vista sostenido a lo largo de toda la investigación en relación con la concepción y abordaje de la literatura en clases virtuales de ELE. A lo largo del estudio de campo pudimos dimensionar las dificultades y demandas actuales de nuestra temática para intentar dar respuestas a ellas en las secuencias didácticas ofrecidas. Sin embargo, reconocemos que existe una necesidad de actualización en materia digital que permita ampliar los horizontes creativos a la hora de buscar alternativas para trabajar con el componente estético y literario en las aulas *en línea*.

En este sentido, una de las limitaciones propias del TFM, sobre todo en cuanto a la extensión, fue poder realizar un análisis exhaustivo de cada una de las demandas detectadas en el estudio de campo, lo que deja abierta la posibilidad de continuidad en la investigación del tema propuesto. Al respecto, se podrían implementar talleres de capacitación docente donde, a partir de las experiencias compartidas, se configuren nuevas estrategias y alternativas

de trabajo con el componente literario en entornos mediados por las tecnologías. Otra de las posibles limitaciones tiene que ver con la falta de pilotaje de las cuatro propuestas diseñadas para trabajar en clases sincrónicas. Hay que reconocer que, si bien la mayoría de los estudiantes forman parte de una comunidad de habla digital, propia del mundo globalizado en el que vivimos, muchas veces existe una brecha digital en cuanto al acceso y la conectividad que hay que tener muy presente antes de planificar un curso de este tipo.

Como manifestamos a lo largo del trabajo, no basta solamente con disponer del recurso o soporte tecnológico, sino contar con una propuesta que acompañe y contemple los nuevos modos de leer y escribir que exige la virtualidad. Si entendemos que la literatura, el arte en general, es y siempre será ante todo humano, porque responde a un interés genuino de encuentro con la palabra y la cultura del otro, no podemos negar la gran complejidad que implica reconfigurar este tipo de prácticas en los escenarios actuales donde nos desenvolvemos. Para poder aprovechar y explotar todo el *input*, cultural y lingüístico, que rodea a estos escenarios es necesario reflexionar sobre los elementos de la cultura que están presente en los fenómenos sociales que utilizamos para comunicarnos en estos tiempos de tantas tecnologías emergentes.

Luego de este recorrido podemos decir que el arte de enseñar y aprender una lengua, en relación con lo extraordinario y complejo del proceso, no puede ser reemplazado con una aplicación o dispositivo porque existe una práctica pedagógica que acompaña el arduo camino de andamiaje que implica aprender a pensar en la lengua meta. Desde luego que las diferentes herramientas tecnológicas pueden potenciar y allanar el camino, pero se necesita de la sincronidad y simultaneidad del trabajo humano colaborativo. Como hemos analizado a lo largo de nuestro trabajo, la innovación no radica en el soporte o formato a implementar, sino en las prácticas pedagógicas vitales que acompañan el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, no podemos afirmar que concluimos aquí con este trabajo porque consideramos que el tema en cuestión nos posiciona en un lugar estratégico para poder continuar analizando e investigando a partir de la práctica cotidiana del aula que nos espera. Creemos firmemente que, así como existe una necesidad de trabajar con la literatura en las aulas de ELE, *más allá de las pantallas*, también existe una necesidad de compartir y crear redes para encontrar alternativas de trabajo y propuestas significativas allí donde a primera vista puede parecer que hay un obstáculo.



Imagen 11. *El árbol rojo* (Shaun Tan, 2005, p.19).

BIBLIOGRAFÍA

- AA. VV (2006). *Teoría del hipertexto. La literatura en la era electrónica*. Arco.
- ALBALADEJO GARCÍA, M. (2021). “Nuevas vías para la selección textual en la enseñanza global a través del texto literario en ELE”. En Peñas Ruiz, A. (Ed.), *Literatura y ELE: miradas desde los estudios literarios y culturales* (pp.281-306). Enclave-ELE/UDIMA.
- ANDRUETTO, M.T. (2020) *Ecos de la lengua*. La Terraza.
- ANDÚJAR MOLINA, O. (2021). “La historia de la literatura como instrumento de explotación de los textos literarios en el aula de ELE”. En Peñas Ruiz, A. (Ed.), *Literatura y ELE: miradas desde los estudios literarios y culturales* (pp. 115-137). EnClave-ELE/UDIMA.
- BAJOUR, C. (2016). *La orfebrería del silencio. La construcción de lo no dicho en los libros-álbum*. Comunicarte.
- BORDELOIS, I. (2005). *La Palabra Amenazada: Edición Ampliada*. Libros del Zorzal.
- CASSANY, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Arco.
- CASSANY, D. (2012). *Leer y escribir en la red*. Anagrama.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Anaya. <http://cvc.cervantes.es/abref/marco>.
- CONSEJO DE EUROPA (2020). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. (Volumen Complementario)*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf
- FERREIRO, E. (2000). *Pasado y Presente de los Verbos Leer y Escribir*. Fondo de Cultura Económica.
- GONZÁLEZ ARGÜEL, M. (2022). “El tratamiento de la cultura en el aula de lenguas extranjeras”. *Revista CBTECLE*, (diciembre 2022) volumen 6. <https://revista.cbtecle.com.br/>
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- INSTITUTO CERVANTES (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf

- MARTÍ MIRÓ, O. (2021). “Los géneros literarios como herramienta didáctica en el aula de ELE”. En Peñas Ruiz, A. (Ed.), *Literatura y ELE: miradas desde los estudios literarios y culturales* (pp. 141-160). EnClave-ELE/UDIMA.
- MARTÍN-BARBERO, J. (2009). “Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural”. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* (marzo 2009) volumen 10. pp. 19-31. Universidad de Salamanca.
- MONTES, G. (1999). *La Frontera Indómita. En Torno a la Construcción y Defensa del Espacio Poético*. Fondo de Cultura Económica.
- MONTES, G. (2006). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Libro de edición argentina.
- PEÑAS RUIZ, A. (2021). “Miradas a la literatura en ELE: un enfoque interdisciplinario”. En Peñas Ruiz, A. (Ed.), *Literatura y ELE: miradas desde los estudios literarios y culturales* (pp. 21-54). EnClave-ELE/UDIMA.
- PIÑOL, M. C. (2014). “Veinte años de tecnologías y ELE. Reflexiones en torno a la enseñanza del Español como Lengua Extranjera en la era de internet”. *MARCO ELE. Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*. Número 19. <https://marcoele.com/descargas/19/cruz-tecnologias.pdf>
- REDECKER, Ch. y PUNIE, Y. (2020). *Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores. DigCompEdu*. <http://europa.eu/!gt63ch>
- REYES-TORRES, A. y RAGA, M. (2021). “Desarrollo de la competencia literaria en ELE: un enfoque multimodal”. En Peñas Ruiz, A. (Ed.), *Literatura y ELE: miradas desde los estudios literarios y culturales* (pp. 205-228). EnClave- ELE/UDIMA.
- SÁEZ MARTÍNEZ, B. (2021). “Estudios culturales y literatura en ELE”. En Peñas Ruiz, A. (Ed.), *Literatura y ELE: miradas desde los estudios literarios y culturales* (pp.249-276). EnClave-ELE/UDIMA.

Textos literarios:

- ANDRUETTO, M.T. e ITSVANSCH. (2007). *Trenes*. Alfaguara. <https://drive.google.com/file/d/1MPK-NXbVjwKpGUzzVI3uv38Tbrh0-bBV/view>
- ARLT, R. (2023). *El crimen casi perfecto*. Libros y casas. <https://www.educ.ar/recursos/158691/el-crime-n-casi-perfecto-de-roberto-arl>
- CARRINGTON, L. (2013). “El cuento feo de las carnitas” en *Leche del sueño*. Fondo de Cultura Económica. https://drive.google.com/drive/folders/1LSZ7K63ltG7sM0rGpO2xD_YN2LyJ1YW9

SHAUN TAN (2005). *El árbol rojo*. Bárbara Fiore.

<https://drive.google.com/drive/folders/1x-OXldejvtLB9LSxWW0F7xO-DW3VU42I>

SHAUN TAN (2008). *Cuentos de la periferia*. Bárbara Fiore.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf

Otros materiales empleados para la aplicación práctica:

Juegos de cartas:

TINKUY (2015). *Ping pong literario*.

https://drive.google.com/drive/folders/1x_vGXbozrWBB8emHvqY3PweRinkXXBm

Plataformas web:

Banco de imágenes: <https://pixabay.com/es/>

Creación de nubes de palabras: <https://www.nubedepalabras.es>

Fundación Mapfre. Muestra virtual Leonora Carrington Revelación.

https://exposiciones.fundacionmapfre.org/LeonoraCarringtonFM/visita_virtual.html

Aplicaciones:

Aplicación para dibujar: *Sumo Paint* <https://paint.sumo.app/?lang=es>

Portafolio: *Asana* <https://asana.com/es/download>

Creación interactiva: *Genially*. Adaptación interactiva del cuento de Arlt, R. “Un crimen casi perfecto”.

Creado el 29 de julio de 2020 por María Eugenia Pérez.

<https://view.genial.ly/5f217d95264b0b0d6efb4862/game-breakout-el-crimen-casi-perfecto-adaptacion-de-un-cuento-de-roberto-arlt>

Lector online: *Issuu*. Versión digital del cuento de Arlt, R. “Un crimen casi perfecto”. Publicado el 11 de agosto de 2009 por Andrea Riffle.

https://issuu.com/palabrasenaccion/docs/el_crimen_casi_perfecto

Creación colaborativa: *Padlet* “El extranjero”. Publicado el 14 de junio de 2023 por Silvina Dumanski.

<https://padlet.com/silvinadumanski/el-extranjero-20fqkm51i4jy46cz>

Reproductor de música: *Spotify*. Canal [Podcast] LATIN ELE “Aprende español con Latin ELE”.

<https://open.spotify.com/show/6QkyFSvGbMvxz98EaNbFLY>

ANEXOS

Anexo 1:

Enlace a la encuesta empleada:

https://docs.google.com/forms/d/149PcVoynuLiT1B_kmfd2eyymtB_Bo6odKfg2nfuLEx4/edit

Anexo 2:

Respuestas obtenidas en las encuestas no incluidas en el cuerpo del trabajo:

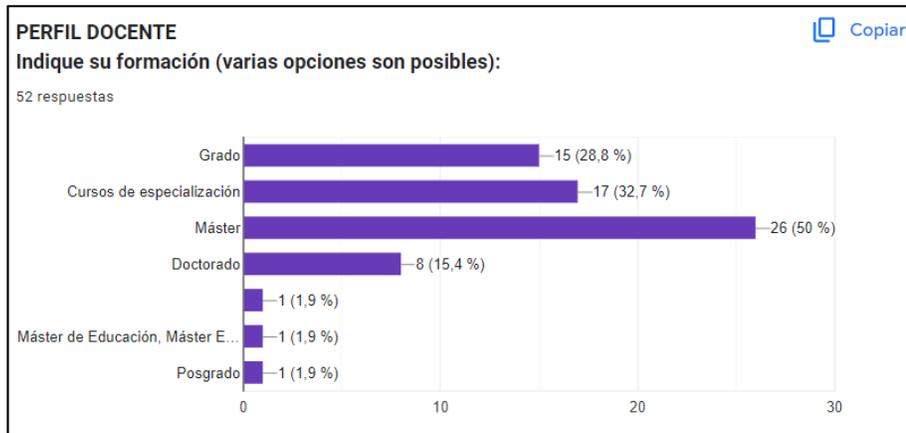


Figura 12. Formación docente.

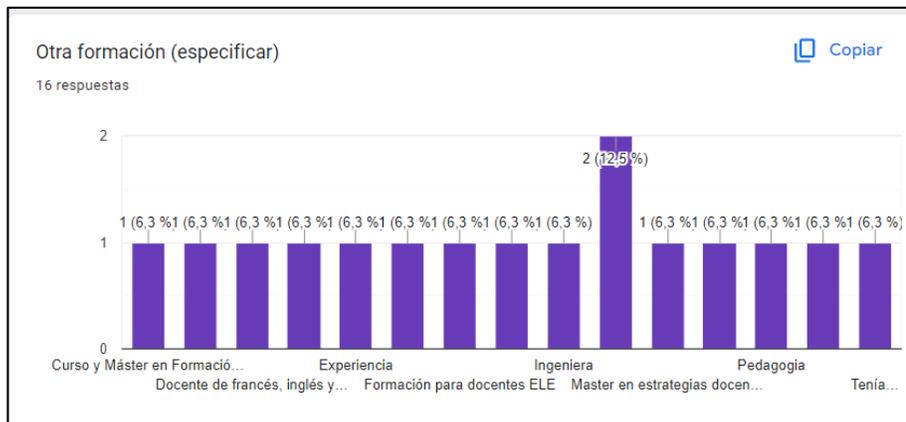


Figura 13. Otra formación.

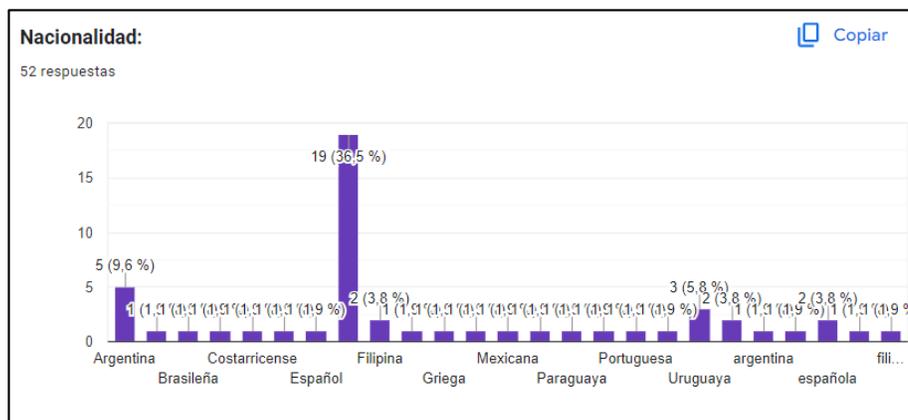


Figura 14. Nacionalidad de los encuestados.

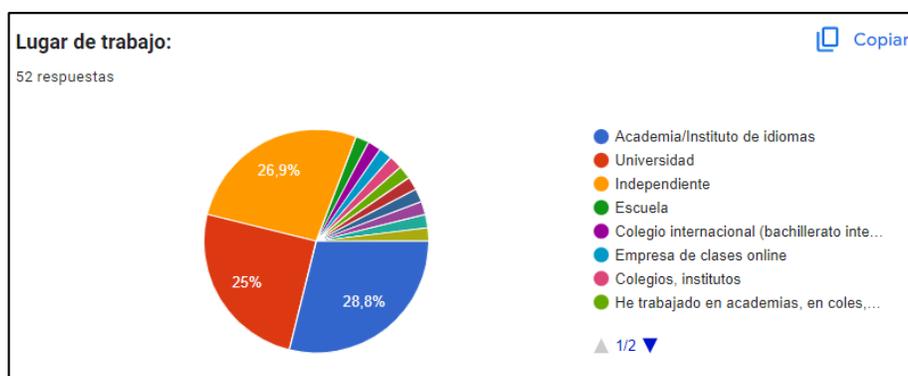


Figura 15. Lugar de trabajo I.

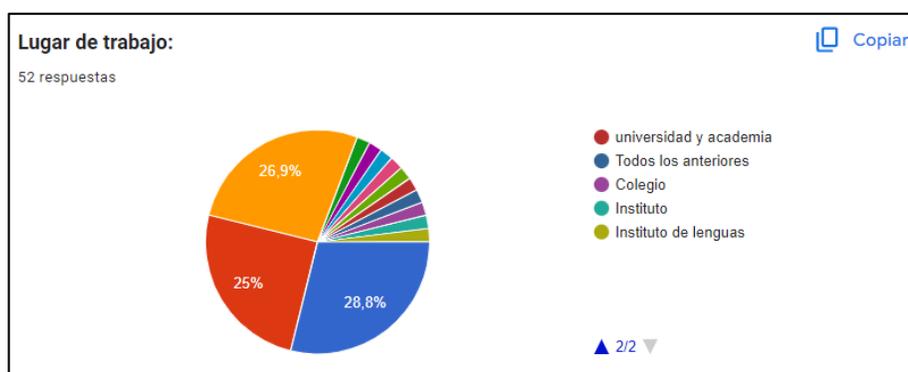


Figura 16. Lugar de trabajo II.

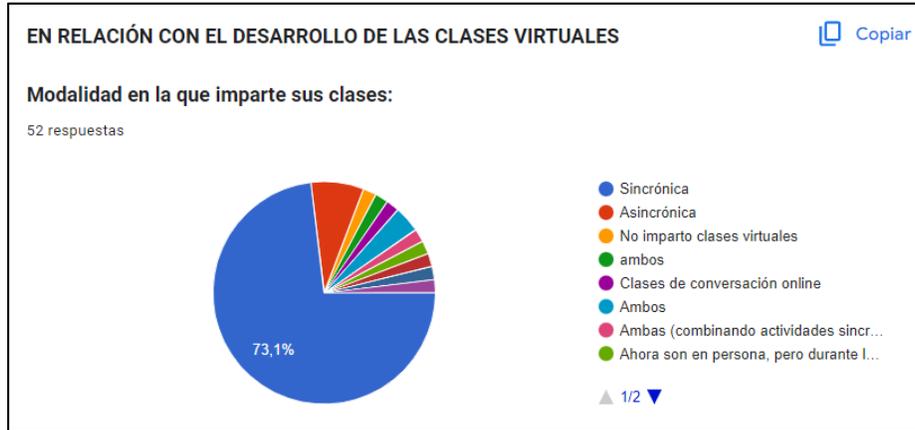


Figura 17. *Modalidad de clases I.*

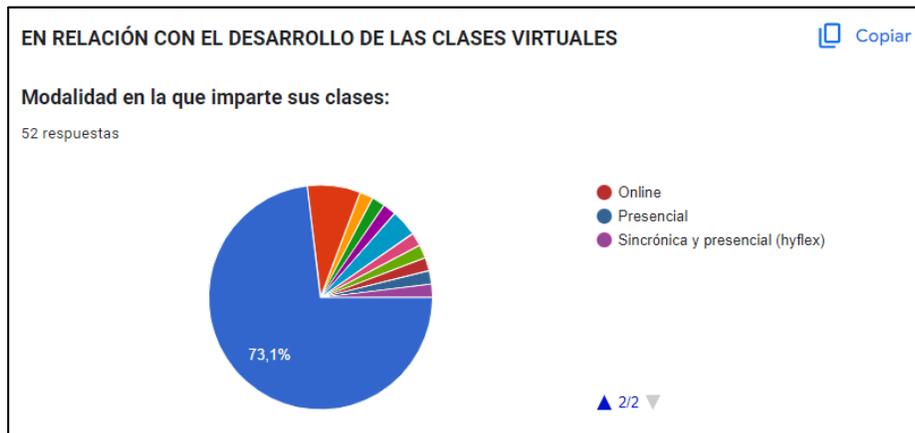


Figura 18. *Modalidad de clases II.*

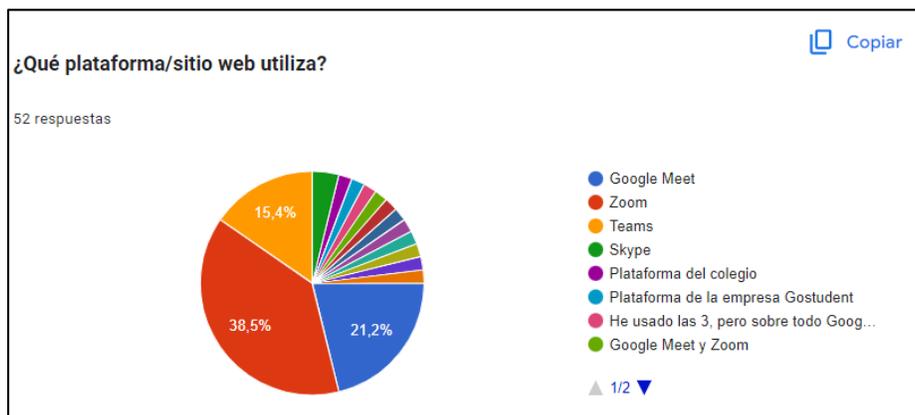


Figura 19. *Plataforma empleada para el dictado de clases I.*

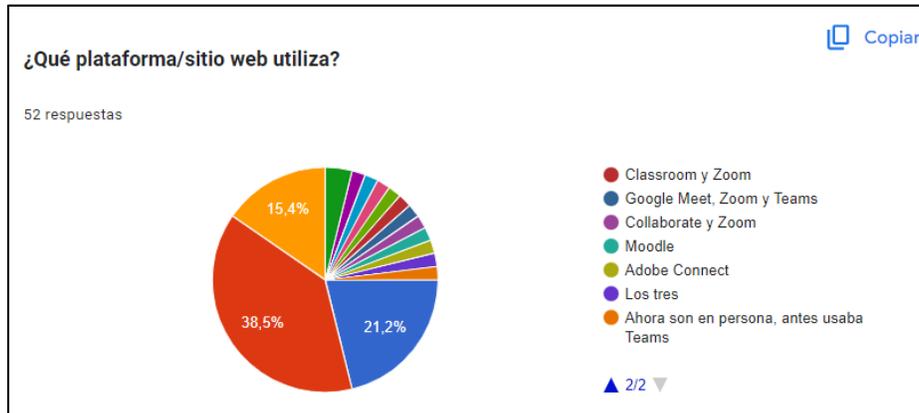


Figura 20. Plataforma empleada para el dictado de clases II.

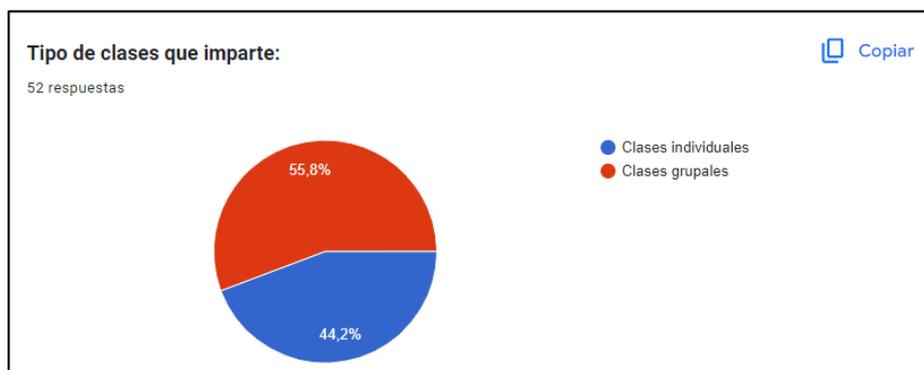


Figura 21. Tipo de clases.

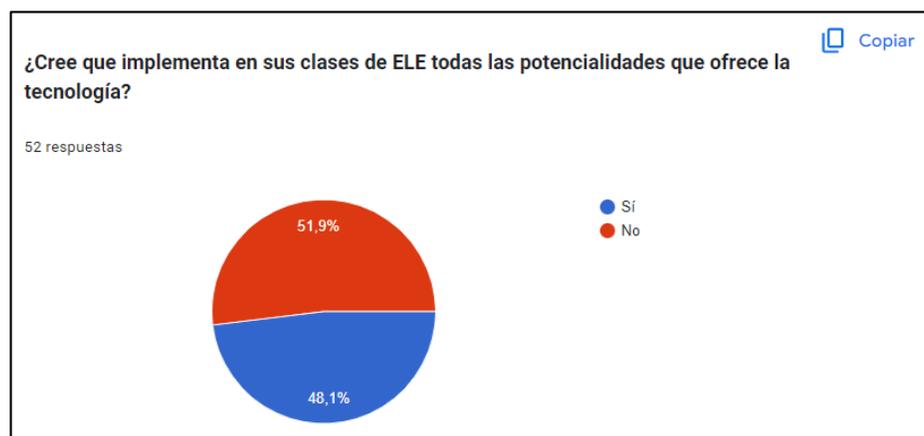


Figura 22. Acerca de la implementación de todas las potencialidades que ofrece la tecnología.



Figura 23. *La virtualidad como posibilidad de acceso.*

Respuestas complementarias a la pregunta *¿En cuáles de los siguientes aspectos, de la didáctica del español, encuentra mayor dificultad debido a la virtualidad? Indique del 1 al 5 (siendo 1 más fácil y 5 más difícil) (Gramática; Expresión oral; Expresión escrita; Comprensión oral y Comprensión escrita):*

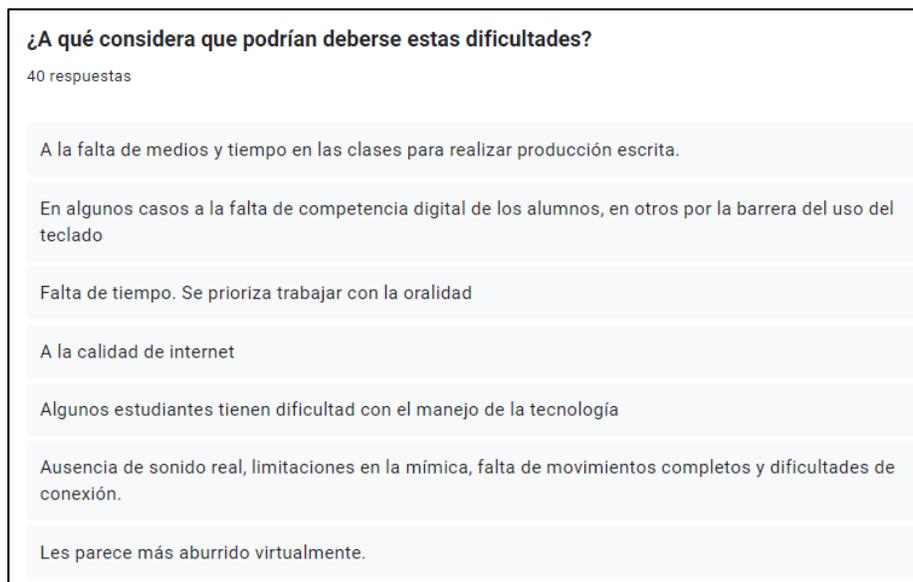


Figura 24. *Dificultades I.*

¿A qué considera que podrían deberse estas dificultades?

40 respuestas

Los alumnos son tímidos de hablar

La atmósfera de confianza

A que es más fácil evaluar las habilidades blandas de los estudiantes para las exposiciones orales de manera presencial.

Creo que no les gusta mucho escribir y si lo tienen que hacer en la computadora, no lo harán aunque les demos todas las herramientas (diccionarios en línea, plataforma para subir sus trabajos, muestras para ayudarles a escribir, etc.). Además, esa habilidad exige más dedicación y tiempo en la clase, luego la vamos dejando para el final de la clase y no logramos cumplirla.

Considero que existen herramientas para realizar todos los aspectos mencionados

Es más fácil para el alumnado disimular su nivel de atención incluso siendo clases individuales

Figura 25. *Dificultades II.*

¿A qué considera que podrían deberse estas dificultades?

40 respuestas

Yo creo que a la hora de explicar la gramática puedes encontrar más dificultades si quieres complementar la explicación con garabatos, ejemplos más visuales, gestos, teatro...

Algunos alumnos más mayores tienen dificultades para usar algunas funciones.

La tecnología suele corregir los errores que naturalmente no corrige el papel

A no tener el equipamiento adecuado.

Al hecho de la interacción real que se produce entre dos personas, a la comunicación que se lleva a cabo en directo. El trato físico lleva adherida una naturaleza comunicativa que muy difícilmente puede suplir un "vis a vis" tras la pantalla. Muchas veces resulta mucho más forzado. Además, aunque no lo parezca, el mero hecho de la inmediatez que suponen los gestos y lo físico del momento del aula da rienda suelta a multitud de dinámicas que enriquecen y favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por no hablar de la cantidad de recursos manipulativos que no pueden llevarse a la práctica y que tantísimo pueden implicar en la dinámica del aula de español.

Figura 26. *Dificultades III.*

¿A qué considera que podrían deberse estas dificultades?

40 respuestas

La imposibilidad de poder explicar cosas poco a poco, dando tiempo a asimilar esto. Con una presentación de PPT es muy difícil conseguir la misma secuenciación que escribiendo a mano. Además, los alumnos se muestran más pasivos. En ocasiones, ni escriben.

Falta de conocimiento sobre el uso de las tecnologías. O falta de interés de algunos estudiantes para los cursos que solo se cursa para obtener créditos universitarios.

la conexión de red

Siempre revisar un texto es difícil de manera personal o individual.

Monitorar qué dicen y/o cómo reflexionan y negocian el significado de los exponentes gramaticales nuevos que presento es un poco más difícil, dado que tengo que ir breakout room por breakout room, mientras que en clase puedo escuchar varias conversaciones a la vez. Además, acceder a su breakout room es una práctica un poco más invasiva que pasearme por el aula disimuladamente. De todas formas, no creo que esto afecte al aprendizaje de los estudiantes; simplemente, hace algo más incómoda nuestra interacción.

Figura 27. *Dificultades IV.*

¿A qué considera que podrían deberse estas dificultades?

40 respuestas

Las clases virtuales son generalmente más ágiles y parece que las actividades de comprensión toman tiempo y se pierde a veces el ritmo, lo que puede causar desinterés. En las clases presenciales, nos tomamos más el tiempo de hacer cosas como leer, repetir audios, etc.

Lo que me parece más difícil es la expresión oral porque, debido al medio, se vuelve todo más mecánico: hay que esperar más por si la otra persona no ha terminado, a veces hay problemas técnicos...

La falta de motivación en la interacción directa con los maestros y compañeros

-

Distracción del alumnado

Falta de conocimiento de las herramientas adecuadas

A veces los alumnos pierdan sus conexiones .

Figura 28. *Dificultades V.*

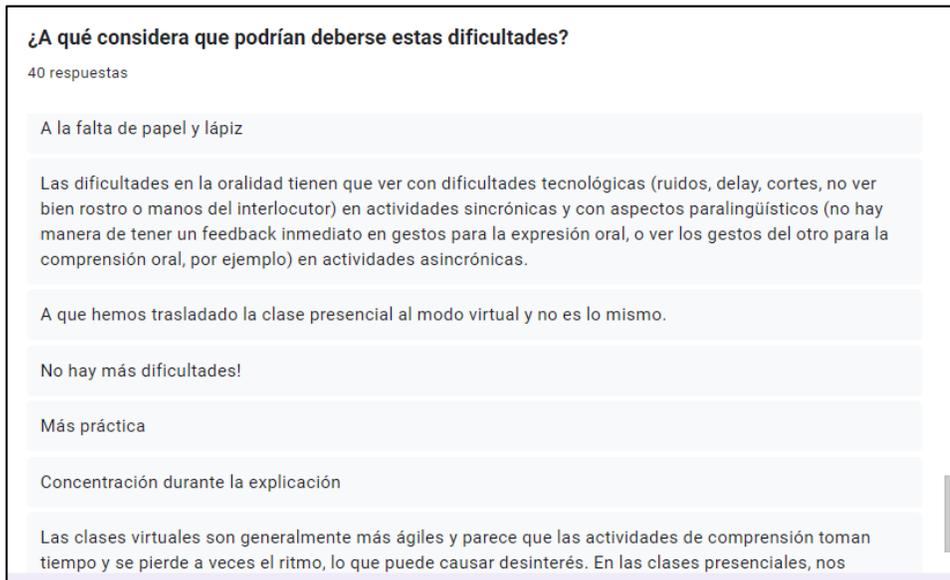


Figura 29. *Dificultades VI.*

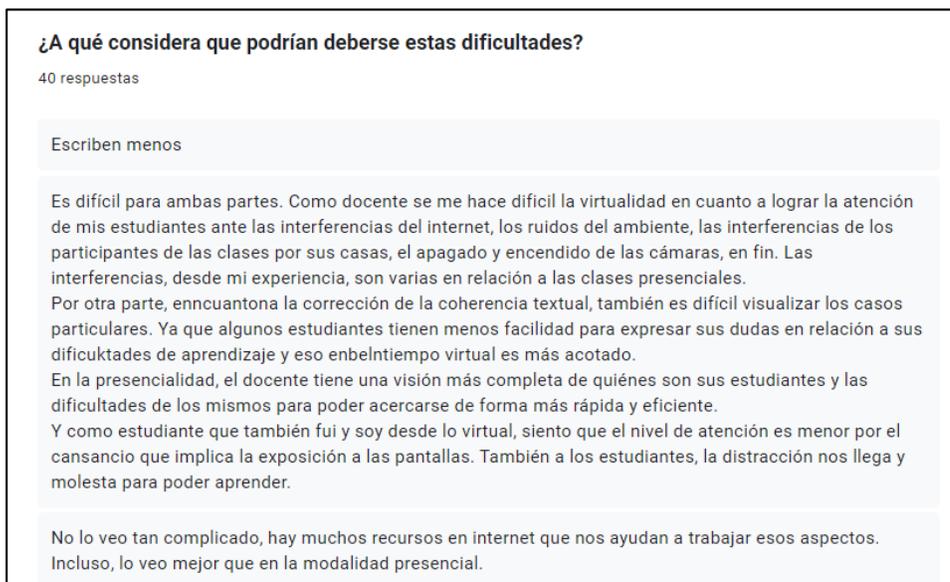


Figura 30. *Dificultades VII.*

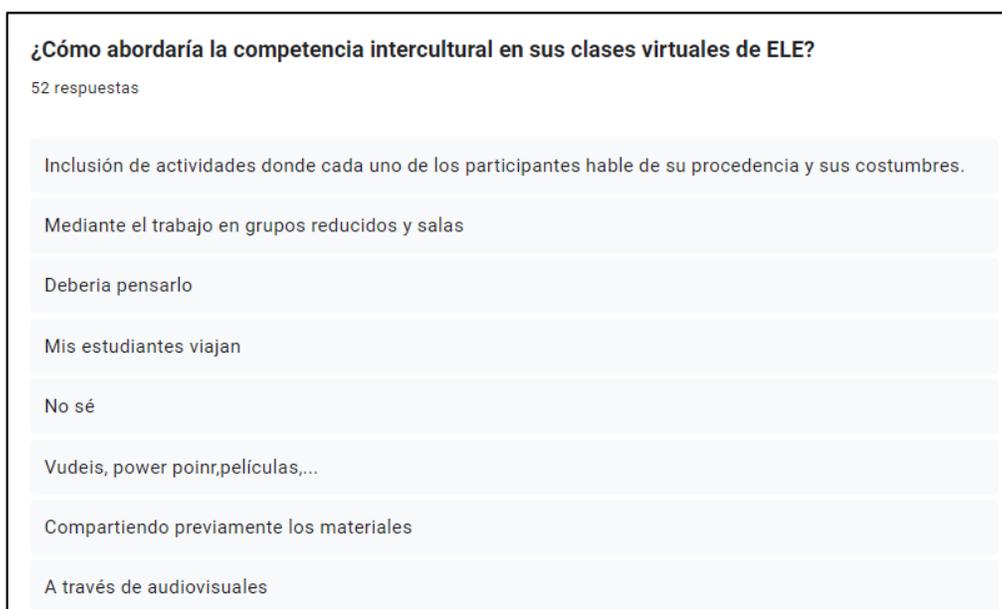


Figura 31. *Abordaje de la competencia intercultural I.*

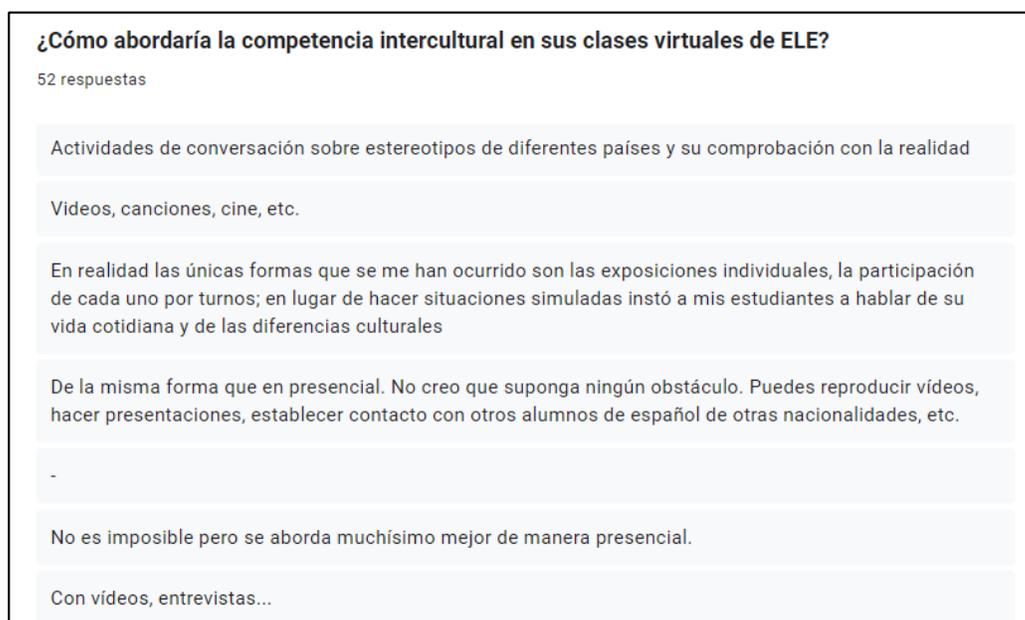


Figura 32. *Abordaje de la competencia intercultural II.*

¿Cómo abordaría la competencia intercultural en sus clases virtuales de ELE?

52 respuestas

La virtualidad permite invitar a distintas personas de cualquier rincón del mundo a las sesiones sincrónicas.

Con las mismas actividades que en una clase presencial.

Del mismo modo. Creo que los recursos que pueden permitirnos ahondar en esta competencia pueden aparecer perfectamente desde fuentes virtuales. Al fin y a cabo se trata del propio contenido más que de la forma en que este se presente o desarrolle.

Hablando con un tema de comparaciones, después de conocer artistas o personas famosas del mundo hispanohablantes

A través de inmersión cultural

On line es un parche útil. Lo intercultural mucho mejor desarrollar presencial si se puede. Soy partidario de combinar on line y presencial.

Figura 33. *Abordaje de la competencia intercultural III.*

¿Cómo abordaría la competencia intercultural en sus clases virtuales de ELE?

52 respuestas

Enseñándoles a mis estudiantes coreanos sobre la vida en Perú.

A través de vídeos (cortometrajes o reportajes, por ejemplo), periódicos, novelas, etc. Luego, los alumnos pueden hacer comentarios acerca de similitudes y diferencias entre hábitos, creencias o rutinas, por ejemplo.

Considero que una buena selección de Corpus textual sería clave. La planificación y configuración de clases y actividades tiene que ser situadas, es decir, armar materiales propios.

Siempre buscando chistes o anécdotas relacionadas con los choques culturales

A través de diferentes herramientas

Uso imágenes de chats que se envían a programas de televisión locales. Allí se hace visible el uso actual de la lengua con muchas de sus variedades dialectales. Y también se visibiliza la diferencia entre la oralidad de la escritura. Hay una gran población que desconoce el uso correcto de su propia lengua y escribe como habla.

Figura 34. *Abordaje de la competencia intercultural IV.*

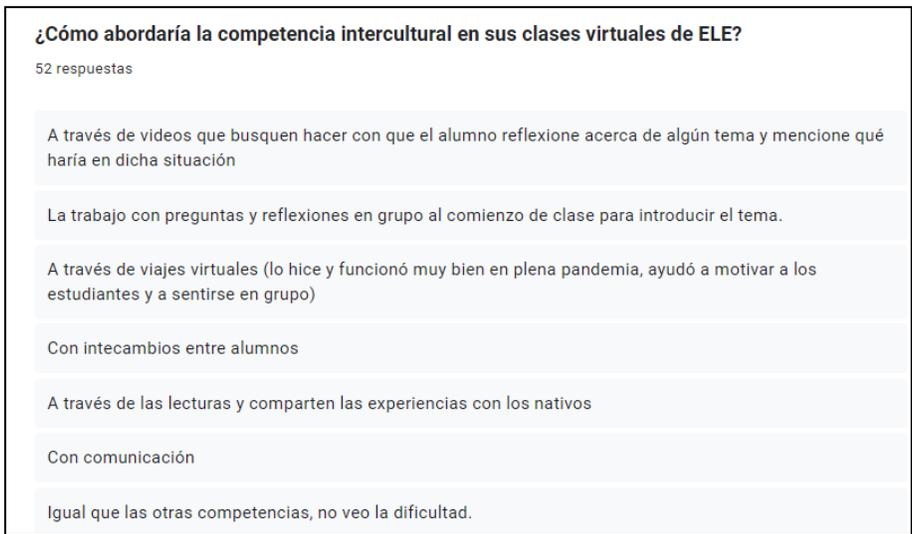


Figura 35. *Abordaje de la competencia intercultural V.*

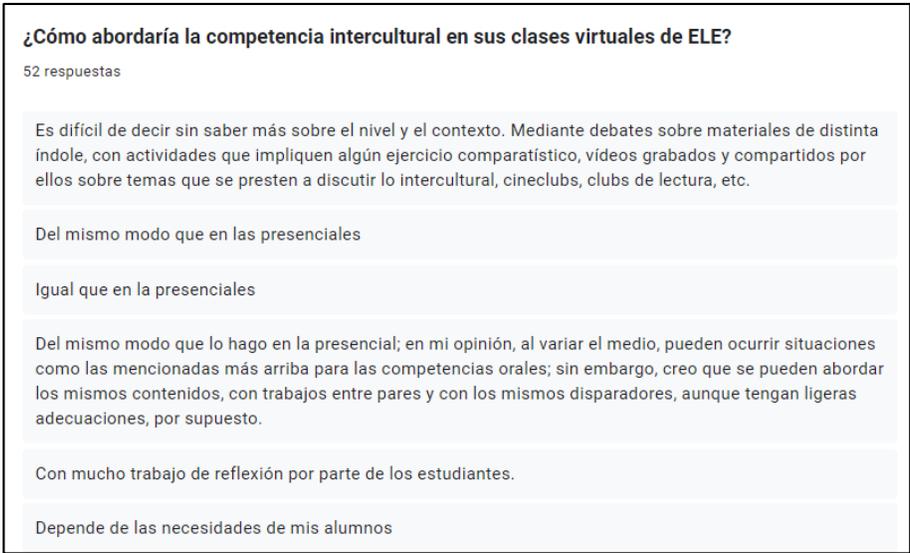


Figura 36. *Abordaje de la competencia intercultural VI.*

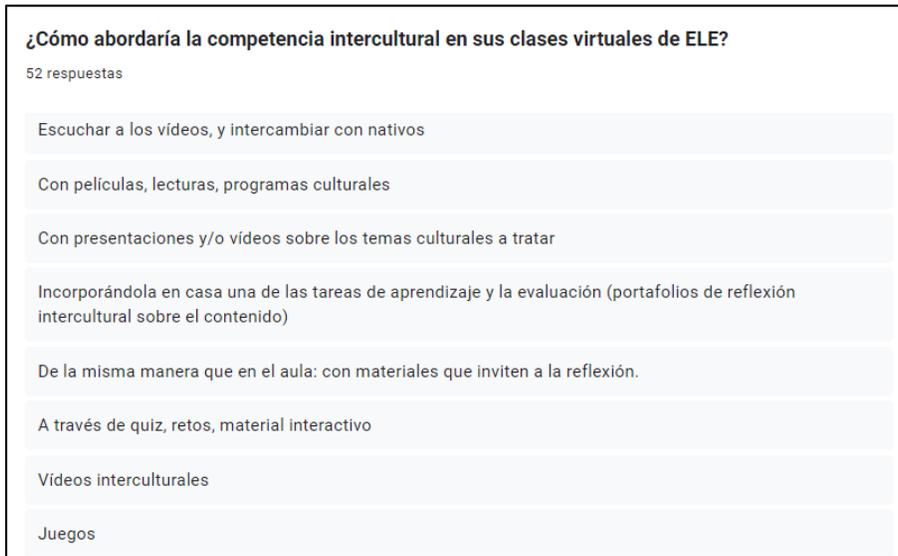


Figura 37. Abordaje de la competencia intercultural VII.



Figura 38. Trabajo con la literatura en la virtualidad.

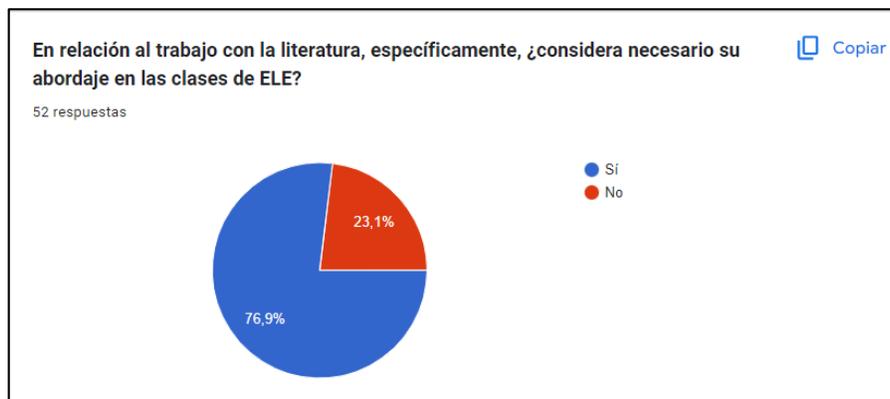


Figura 39. Necesidad de abordar la literatura en clases de ELE.



Figura 40. Aspectos del trabajo con la literatura más difíciles de abordar en la virtualidad.



Figura 41. Aspectos que obstaculizan el abordaje de la literatura.

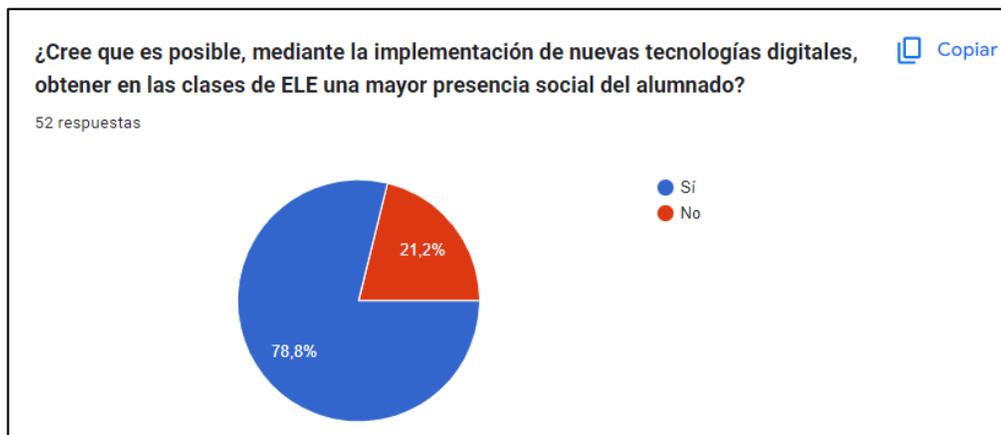


Figura 42. Posibilidad de obtener una mayor presencia social del alumnado mediante las nuevas TIC.

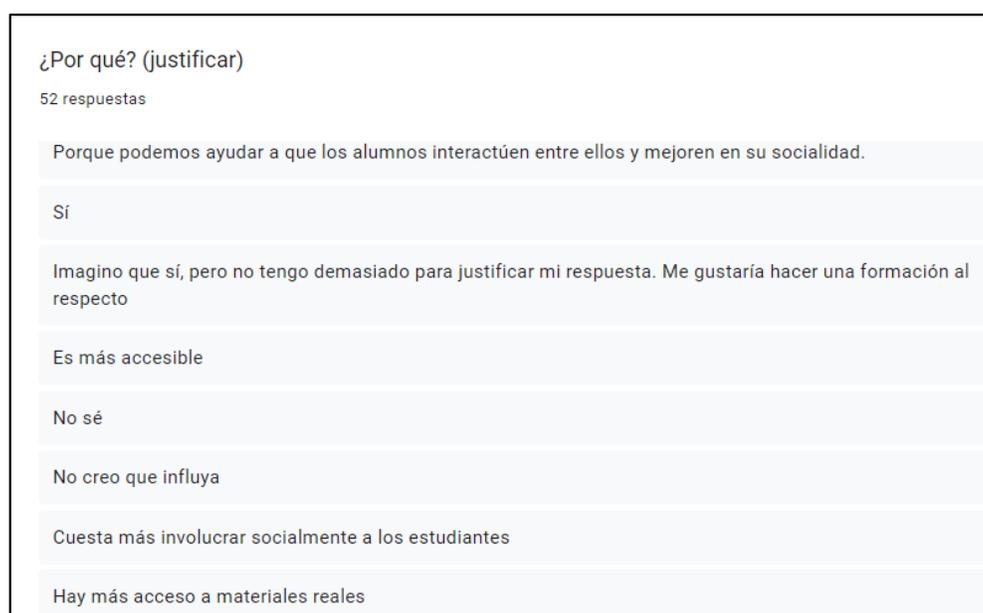


Figura 43. Justificación de la implementación de nuevas tecnologías I.

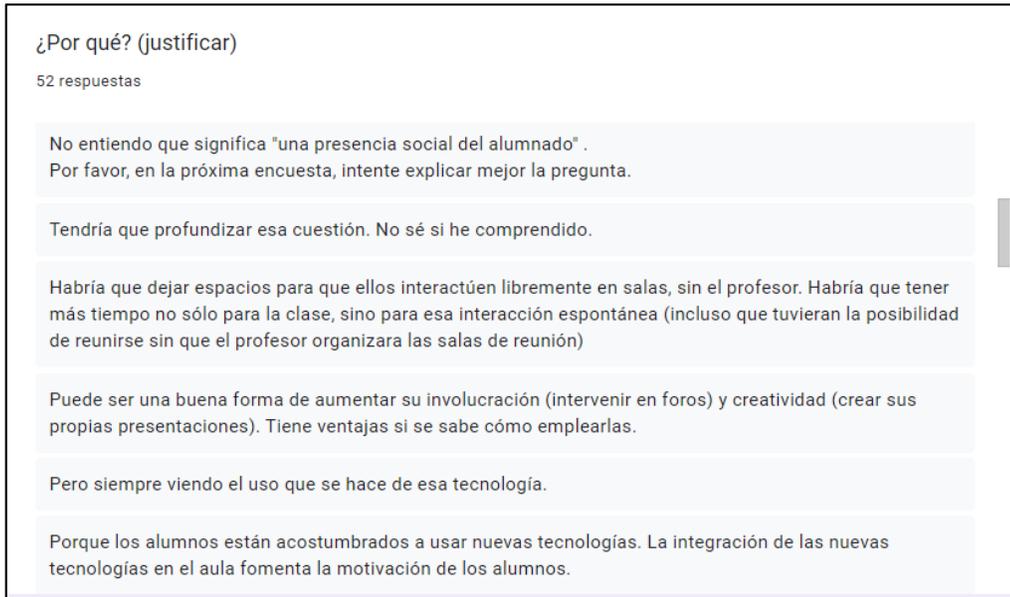


Figura 44. *Justificación de la implementación de nuevas tecnologías II.*

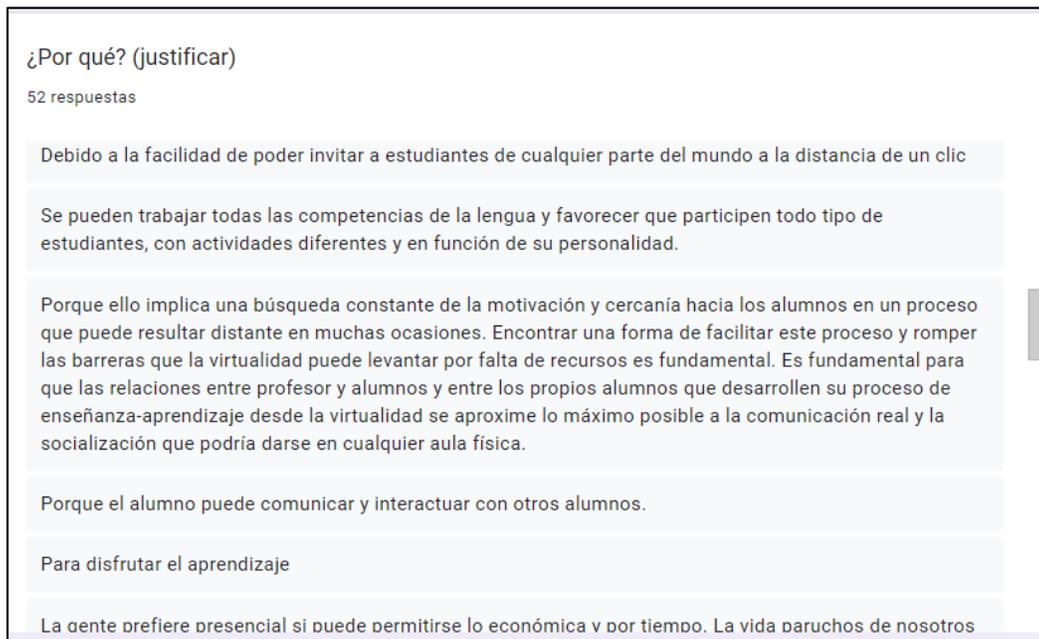


Figura 45. *Justificación de la implementación de nuevas tecnologías III.*

¿Por qué? (justificar)

52 respuestas

La gente prefiere presencial si puede permitirse lo económica y por tiempo. La vida paruchos de nosotros es presencial. Online es un sueño muy útil a veces y yo he aprendido mucho como estudiante online. Pero emocionalmente se transmite.mas presencialmente. Aunque es cierto que la gente en presencial se distraen más que antea

Debido a que no tienen pretextos para llegar tarde o para no llegar, porque no necesitan movilizarse.

Creo que sí porque las nuevas tecnologías hacen aún más posible y en tiempo real el contacto con el mundo, además de que acota distancias sin que salgamos de nuestras casas.

Porque la cultura requiere -por su propia naturaleza de producto social-del contacto entre seres humanos

No creo que sean las tecnologías lo que ayuden para tener más presencia social

Sí puede ser posible que la incorporación de nuevas tecnologías puede contribuir a mejorar las formas de aprendizaje, ya que es parte del contexto más real de los nuevos estudiantes.

Figura 46. *Justificación de la implementación de nuevas tecnologías IV.*

¿Por qué? (justificar)

52 respuestas

Como he señalado, creo que las dificultades que puedan surgir provienen de problemas que en su mayoría son de índole tecnológica (alfabetización digital de docentes y estudiantes, buena conexión, plataformas adecuadas, etc). Teniendo esto, incluso pueden explotarse herramientas que no se tienen en la presencialidad (sobre todo a nivel audiovisual, trabajos interactivos en aspectos formales a partir de los recursos de Moodle, etc.).

En el metaverso, por ejemplo, creo que se podría lograr.

Los alumnos usan más recursos digitales!

Entender lenguas y intercambiar con nativos

Porque pueden acudir estudiantes de cualquier parte del mundo

A los alumnos les gustan los materiales digitales y no pierden tiempo en ir y venir.

Figura 47. *Justificación de la implementación de nuevas tecnologías V.*

¿Por qué? (justificar)

52 respuestas

De manera virtual tenemos acceso a más gente, es más cómodo para todos.

Pregunta mal planteada, no depende de la tecnología, sino de la pedagogía. La tecnología educativa bien usada añade valor a las buenas prácticas pedagógicas.

He puesto que sí entendiendo esa "mayor presencia social" que plantea la pregunta en relación con la presencia social actual en entornos virtuales, pero no con la presencialidad. Por ejemplo, muchas nuevas tecnologías y formas socialización, como las redes sociales y los cientos de apps que facilitan la grabación, edición y compartición de mensajes y vídeos, permiten una comunicación inmediata, asíncrona y creativa más allá del espacio aula. Sin embargo, esto también se puede implementar en un contexto de presencialidad, así que la virtualidad solo puede superar a aquella en cuanto a la flexibilidad (horaria, geográfica, etc.).

No es necesariamente así

Porque se hace accesible a más personas de diferentes orígenes

Figura 48. *Justificación de la implementación de nuevas tecnologías VI.*

¿Por qué? (justificar)

52 respuestas

Hace un tiempo que doy clases en línea, siempre he buscado formación respecto al uso de las nuevas tecnologías. Aunque las clases no son presenciales, se puede trabajar muchos temas importantes que hacen con que el alumno reflexione acerca de muchos temas. Lo de las clases en línea es algo que, sin lugar a dudas, permite que muchas personas tengan acceso a las clases de español, principalmente los que tienen una rutina de trabajo muy acelerada. Es práctico y al saber usar las nuevas tecnologías, podemos despertar el interés del alumnado tanto como en una clase presencial.

Más acceso a materiales.

Porque se sienten menos estresados a la hora de hablar mediante videos individuales, o a intercambiar opiniones mediante el uso de chat privado o público.

Porqueninteractua poco con otras personas

Los alumnos tienen alto conocimiento de la tecnología.

Figura 49. *Justificación de la implementación de nuevas tecnologías VII.*

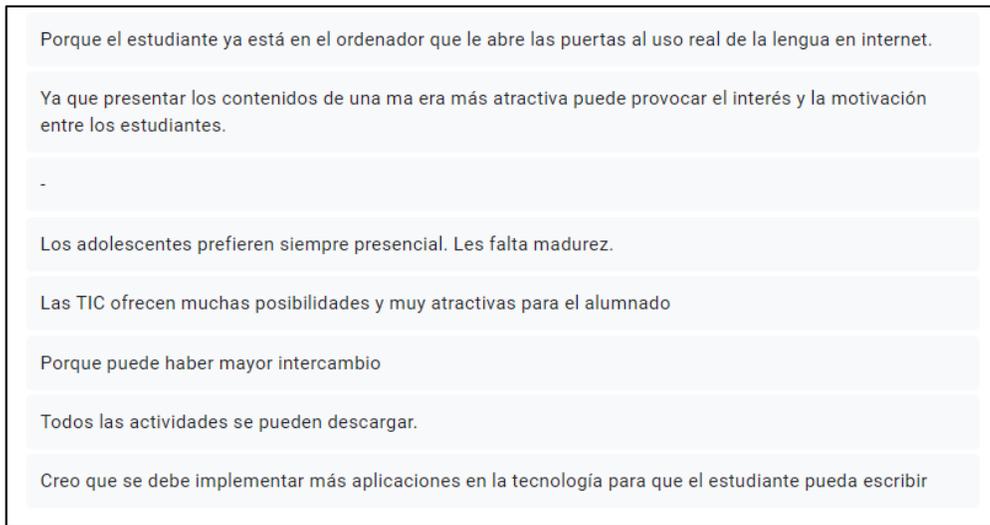


Figura 50. *Justificación de la implementación de nuevas tecnologías VIII.*

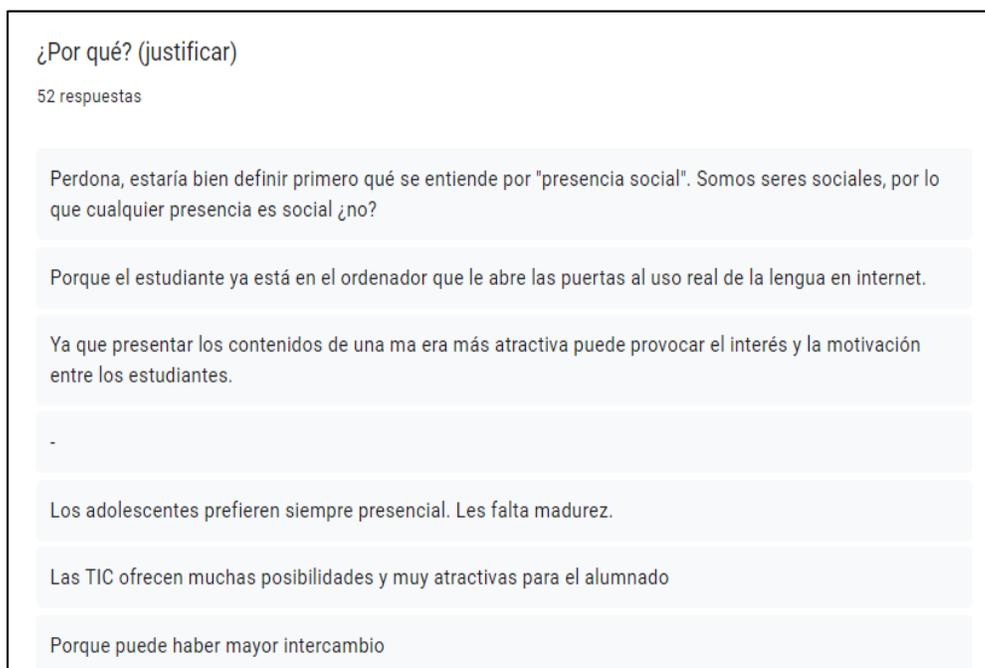


Figura 51. *Justificación de la implementación de nuevas tecnologías IX.*

Anexo 3:

Ilustraciones del movimiento estético-literario surrealista para la actividad de escritura creativa de la secuencia 4.



Leonora Carrington (1944). *Artes, 110.*



Leonora Carrington (1986). *Las magdalenas.*



Remedios Varo (1958). *Papilla estelar.*



Remedios Varo (1960). *Visita inesperada.*