

UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA

DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA APLICADA



La expresión escrita y los recursos electrónicos en el aula de E/LE

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

D^a. María Jesús del Pozo Barriuso



Dirigida por:

Dra. María José Labrador Piquer

Valencia, junio 2017

UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA

Departamento de Lingüística Aplicada



TESIS DOCTORAL

**La expresión escrita y los recursos electrónicos
en el aula de E/LE**

Presentada por

D.^a María Jesús del Pozo Barriuso

Dirigida por

Dra. María José Labrador Piquer

Valencia, junio 2017

La realización de este trabajo ha sido posible gracias al apoyo y el estímulo de muchas personas a las que quiero expresar mi más sincero agradecimiento:

En primer lugar, a mi directora, la doctora M^a José Labrador Piquer, por sus sugerencias, críticas constructivas, por su apoyo y su ánimo constantes, sin los cuales este trabajo no hubiera visto la luz.

A todos los estudiantes que han participado en este proyecto, y en especial a mis alumnos que me han transmitido buena energía e ilusión.

A todos mis compañeros y profesores por aportar sus opiniones y experiencias.

A la Universidad Politécnica de Valencia por todos los medios que ha puesto a mi disposición.

A mis padres, por enseñarme el valor del esfuerzo.

A Safia, que siempre me ha dado fuerza y alegría para seguir adelante.

A Óscar por su apoyo incondicional e inmenso amor.

A Diego, por su apoyo, ayuda y asesoramiento en el diseño de las imágenes y figuras de la tesis.

A toda mi familia y amigos que me han acompañado y alentado durante este periplo.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	21
1. Justificación de la presente investigación.....	23
2. Objetivos e hipótesis.....	24
3. Metodología	26
4. Estructura de la investigación.....	26
CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO.....	29
1.1. Lengua oral y lengua escrita.....	31
1.2. Evolución histórica de los métodos en la enseñanza-aprendizaje de idiomas	36
1.2.1. <i>El tratamiento de la expresión escrita</i>	42
1.3. La enseñanza comunicativa de la lengua.....	45
1.3.1. <i>El tratamiento de la expresión escrita</i>	61
1.4. Consideraciones en el MCER y el Plan Curricular del Instituto Cervantes sobre la expresión escrita	64
1.5. Modelos de escritura centrados en el proceso	69
1.5.1. <i>Modelo de Rohman</i>	72
1.5.2. <i>Modelo de Flower y Hayes</i>	73
1.5.3. <i>Modelo Scardamalia y Bereiter</i>	75
1.5.4. <i>Modelo de Hayes</i>	77
1.5.5. <i>Modelo de Grabe y Kaplan</i>	79
1.5.6. <i>Modelo Grupo Didactext</i>	80
1.6. La enseñanza de lenguas asistida por ordenador	85

CAPÍTULO 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN	91
2.1. El aprendizaje de lenguas y las Tecnologías de la Información y la Comunicación	93
2.1.1. <i>Recursos de comunicación electrónica</i>	100
2.2. El desarrollo de la lectura y la escritura mediante las nuevas tecnologías ..	109
2.3. Investigaciones sobre la escritura y los recursos digitales	115
2.3.1. <i>Investigaciones sobre otras lenguas extranjeras</i>	121
2.3.2. <i>Estudios e investigaciones sobre el español como lengua extranjera</i>	128
CAPÍTULO 3. ELEMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN	145
3.1. Contexto educativo y perfil del alumno	147
3.2. Método de trabajo empírico	150
3.2.1. <i>Población y muestra</i>	150
3.2.2. <i>Variables que intervienen en el estudio</i>	152
3.3. Materiales e instrumentos de recogida de datos	157
3.3.1. <i>Muestras textuales</i>	160
3.3.2. <i>Observación</i>	161
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE MANUALES	163
4.1 Introducción	165
4.2. Objetivos del análisis	168
4.3. Criterios y descripción del corpus	170
4.4. Análisis del corpus	175
4.4.1. <i>Manuales nivel A2</i>	176
4.4.2. <i>Manuales nivel B1</i>	191

CAPÍTULO 5. RESULTADOS	205
5.1. Resultados de los manuales analizados	207
5.2. Encuestas a los alumnos	211
5.2.1. Resultados del nivel A2 UPV	211
5.2.2. Resultados del nivel B1 UPV	219
5.2.3. Resultados del nivel A2 EOI	228
5.2.4. Resultados del nivel B1 EOI	232
5.3. Resultados encuesta a los profesores	241
CAPÍTULO 6. PROPUESTA DIDÁCTICA: ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA A TRAVÉS DE LOS RECURSOS ELECTRÓNICOS	259
6.1. Objetivos y contexto de la propuesta	261
6.2. Fundamentos de la propuesta	264
6.3. Implementación de la propuesta y resultados	293
6.4. Reflexiones finales	297
CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES	301
7.1. Verificación de las hipótesis	303
7.2. Aportaciones del estudio	305
7.3. Prospectiva investigadora	306
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	309
ANEXOS	335

ÍNDICE DE CUADROS

CUADRO 1. Diferencias contextuales entre el código oral y el escrito.....	34
CUADRO 2. Diferencias textuales entre código oral y el escrito	35
CUADRO 3. La enseñanza de la expresión escrita en los diferentes métodos	63
CUADRO 4. La expresión escrita en general (Consejo de Europa, 2002)	66
CUADRO 5. La escala de la escritura creativa (Consejo de Europa, 2002)	67
CUADRO 6. La escala de informes y redacciones (Consejo de Europa, 2002) ...	68
CUADRO 7. Modelo de escritura de Hayes y Flower (1980).....	74
CUADRO 8. Modelo <i>Decir el conocimiento</i>	75
CUADRO 9. Modelo <i>Transformar el conocimiento</i>	76
CUADRO 10. Modelo de escritura de Hayes (1996).....	77
CUADRO 11. Modelo de escritura de Grabe y Kaplan (1996).....	79
CUADRO 12. Géneros de transmisión escrita, nivel A2	173
CUADRO 13. Géneros de transmisión escrita, nivel B1	174
CUADRO 14. Medios que posee el centro educativo	242
CUADRO 15. Modelo ficha didáctica	270
CUADRO 16. Actividad <i>Tapeando</i>	272
CUADRO 17. Secuenciación actividades propuesta I, A2	273
CUADRO 18. Actividad <i>¿Qué hizo un...?</i>	278
CUADRO 19. Secuenciación actividades propuesta II, A2	279
CUADRO 20. Actividad <i>Exprésate</i>	283
CUADRO 21. Secuenciación actividades <i>Exprésate</i>	285
CUADRO 22. Actividad <i>¿Y fueron felices...?</i>	289
CUADRO 23. Secuenciación actividad <i>¿Y fueron felices...?</i>	291

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. Modelo de Rohman (1965)	72
FIGURA 2. Características del modelo (Grupo Didactext)	81
FIGURA 3. Primer círculo (Grupo Didactext).....	82
FIGURA 4. Segundo círculo (Grupo Didactext).....	82
FIGURA 5. Tercer círculo (Grupo Didactext).....	83
FIGURA 6. Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico	83
FIGURA 7. Mapa conceptual sobre redes aplicadas a la enseñanza	105
FIGURA 8. Alumnado participante.....	151
FIGURA 9. Profesorado participante	152
FIGURA 10. Editoriales seleccionadas.....	170
FIGURA 11. Manuales de nivel A2	176
FIGURA 12. Manuales de nivel B1	191
FIGURA 13. Aportaciones de las TIC en el aprendizaje de ELE	239
FIGURA 14. Dedicación a las competencias lingüísticas	243
FIGURA 15. Orden de dedicación a las destrezas lingüísticas	245

ÍNDICE DE GRÁFICAS

GRÁFICA 1. Lengua materna del alumnado de nivel A2.....	154
GRÁFICA 2. Lengua materna del alumnado de nivel B1	154
GRÁFICA 3. Lengua materna del alumnado de nivel A2.....	155
GRÁFICA 4. Lengua materna del alumnado de nivel B1.....	156
GRÁFICA 5. Tipos de tareas que prefieren los alumnos	211
GRÁFICA 6. Afición a la lectura	212
GRÁFICA 7. Tareas en el aula.....	214
GRÁFICA 8. Explicaciones del profesor.....	215
GRÁFICA 9. Ejemplos proporcionados por el profesor.....	215
GRÁFICA 10. Planificación de las tareas.....	216
GRÁFICA 11. Versiones.....	216
GRÁFICA 12. Revisión de las versiones.....	217
GRÁFICA 13. Recursos utilizados en la escritura.....	218
GRÁFICA 14. Tipos de tareas que prefieren los alumnos	219
GRÁFICA 15. Tipos de tareas que prefieren los distintos niveles.....	220
GRÁFICA 16. Afición a la lectura	221
GRÁFICA 17. Tipo de tareas que realizan en el aula de ELE.....	222
GRÁFICA 18. Explicaciones teóricas del profesor	223
GRÁFICA 19. Ejemplos proporcionados por el profesor	223
GRÁFICA 20. Planificación de las tareas.....	224
GRÁFICA 21. Versiones.....	224
GRÁFICA 22. Revisión de las versiones.....	225
GRÁFICA 23. Recursos utilizados en la escritura.....	225

GRÁFICA 24. Tipos de tareas que prefieren los alumnos	226
GRÁFICA 25. Gusto por la lectura	227
GRÁFICA 26. Tipo de tareas que realizan en el aula de ELE.....	228
GRÁFICA 27. Explicaciones teóricas del profesor	229
GRÁFICA 28. Ejemplos proporcionados por el profesor	229
GRÁFICA 29. Planificación de las tareas	230
GRÁFICA 30. Versiones.....	230
GRÁFICA 31. Revisión de las versiones.....	231
GRÁFICA 32. Recursos utilizados en la escritura.....	231
GRÁFICA 33. Tipos de tareas que prefieren los alumnos	232
GRÁFICA 34. Tareas que prefieren los distintos niveles	233
GRÁFICA 35. Gusto por la lectura	234
GRÁFICA 36. Tipo de tareas que realizan en el aula de ELE.....	235
GRÁFICA 37. Explicaciones teóricas del profesor	235
GRÁFICA 38. Ejemplos proporcionados por el profesor	236
GRÁFICA 39. Planificación de las tareas	236
GRÁFICA 40. Versiones.....	237
GRÁFICA 41. Revisión de las versiones.....	237
GRÁFICA 42. Recursos utilizados en la escritura.....	238
GRÁFICA 43. Tareas escritas versus orales.....	246
GRÁFICA 44. Cómo se planifican las tareas	251
GRÁFICA 45. Evaluación	252
GRÁFICA 46. Utilización de recursos electrónicos	252
GRÁFICA 47. Objetivos con recursos didácticos	253
GRÁFICA 48. Necesidad de formación del profesorado.....	255

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1. Porcentaje de actividades escritas y orales en los manuales de A2 .	207
TABLA 2. Porcentaje de tareas de EE con recursos electrónicos	208
TABLA 3. Porcentaje de actividades escritas y orales en los manuales B1	209
TABLA 4. Porcentaje de tareas con recursos electrónicos.....	210

LISTADO DE SIGLAS, ACRÓNIMOS Y ABREVIATURAS

ACAO	Aprendizaje Colaborativo Asistido por Ordenador
ASELE	Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera
CE	Comprensión Escrita
CO	Comprensión Oral
CVC	Centro Virtual Cervantes
DRAE	Diccionario de la Real Academia Española
EE	Expresión Escrita
ELAO	Enseñanza de Lenguas Asistido por Ordenador
E/LE	Español como Lengua Extranjera
EO	Expresión Oral
EOI	Escuela Oficial de Idiomas
ERASMUS	<i>European Region Action Scheme for Mobility of University Students</i>
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
Fundéu	Fundación del Español Urgente
IC	Instituto Cervantes
LM	Lengua materna
LE	Lenguas extranjera
MCER	Marco Común Europeo de Referencia parar las Lenguas

PCIC	Plan Curricular del Instituto Cervantes
TIC	Tecnologías de Información y Comunicación
UPV	Universidad Politécnica de Valencia

RESUMEN

La escritura ha sido testigo y compañera de la humanidad a lo largo de toda la historia. Escribir es una actividad compleja en el aprendizaje de cualquier lengua y la llave para adquirir conocimientos en el ámbito educativo.

En la actualidad la mayoría de las comunicaciones a través de la red global son escritas. Por eso, queremos detenernos en la relación entre la escritura y las nuevas tecnologías en el aula de lenguas extranjeras.

Esta investigación examina cómo se incorporan e integran los recursos electrónicos disponibles en la actualidad en las tareas de expresión escrita en los manuales de español como lengua extranjera. Los resultados indican que la presencia de estas herramientas en la escritura es escasa. Asimismo, se indaga cómo son percibidos los recursos digitales en las producciones escritas por los actores principales del aula, los aprendices y, cómo los gestionan e integran en dichas tareas los guías de este aprendizaje, los profesores.

Tras una profunda reflexión, esta investigación ofrece propuestas de cómo implementar los recursos digitales en las composiciones escritas. Confiamos en que estas actividades sirvan de complemento bien a los manuales actuales o a cualquier material didáctico. De igual manera, esperamos que sean de ayuda o de orientación para aquellos profesores que todavía no han integrado el uso de recursos electrónicos en su labor docente y abran caminos para nuevos y variados planteamientos que se reflejen en los futuros manuales de español como lengua extranjera.

Palabras clave: escritura, lectura, recursos digitales, manuales.

RESUM

L'escriptura ha estat testimoni i guia de la humanitat al llarg de tota la història. Escriure és una activitat complexa en l'aprenentatge de qualsevol llengua i la clau per adquirir coneixements en l'àmbit educatiu.

En l'actualitat, la majoria de les comunicacions a través de la xarxa global són escrites. Per això, volem detenir-nos en la relació entre l'escriptura i les noves tecnologies a l'aula de les llengües estrangeres.

Aquesta investigació examina com s'incorporen i integren els recursos electrònics disponibles en l'actualitat en les tasques d'expressió escrita en els manuals d'espanyol com a llengua estrangera. Els resultats indiquen que la presència d'aquestes eines en l'escriptura són escasses. Així mateix, s'investiga com són percebuts els recursos digitals en les produccions escrites pels actors principals de l'aula, els aprenents i, com els gestionen i integren en aquestes tasques els guies d'aquest aprenentatge, el professorat.

Després d'una dilatada i profunda reflexió, aquesta investigació ofereix propostes de com implementar els recursos digitals en les composicions escrites. Confiem que aquestes activitats serveixen de complement tant als manuals actuals com a qualsevol material didàctic. Així mateix, esperem que aquestes activitats ajuden o orienten els professors que encara no han incorporat l'ús de recursos electrònics en la seua tasca docent i òbriguen camins a nous i diversos plantejaments que s'hi mostren en els futurs manuals d'espanyol com a llengua estrangera.

Paraules clau: escriptura, lectura, recursos digitals, manuals.

ABSTRACT

Writing has been a witness and companion of humanity throughout history. Writing is a complex activity in learning any language and the key to acquiring knowledge in the educational field.

At present, most communication through global networks is written, so this thesis is focused on relationships between writing and new technologies in foreign language classrooms.

This research examines the incorporation and integration of electronic resources currently available in written expression tasks in Spanish manuals as a foreign language. The results of this investigation indicate that the presence of these tools in writing is scarce. In addition, how digital resources are perceived in productions written by the main actors of the classroom, the apprentices and how they are managed and integrated into said tasks by the teachers is also investigated.

After deep reflection, this research offers proposals on how to implement digital resources in written compositions. Through this research, I expect to demonstrate these activities will complement either the current manuals or any teaching materials. Furthermore, I believe these resources will help and guide those teachers who have not yet integrated the use of electronic resources in their teaching and open paths to new and varied approaches that are reflected in future manuals of Spanish as a foreign language.

Key words: writing, reading, digital resources, manuals.

INTRODUCCIÓN

“El escrito, pues, es un remedio para conservar la sabiduría. El tiempo de los hombres se hace más largo y estable en el tiempo de la escritura.”

Emilio Lledó

1. Antecedentes y justificación

Es indudable que la escritura es una actividad compleja. Enseñar a escribir es un reto para un profesor de lenguas extranjeras; leer y escribir son esenciales para aprender una lengua extranjera y la llave para adquirir conocimientos. En la actualidad las nuevas tecnologías se utilizan para la comunicación cotidiana oral y escrita, por lo que sería conveniente dedicarle más tiempo en la enseñanza de una lengua extranjera.

El motivo para abordar este trabajo se remonta a años atrás cuando comenzamos a estudiar una segunda lengua en un contexto natural, en concreto en Alemania y experimentamos las dificultades de su aprendizaje, en especial de la escritura. Años después en nuestra experiencia docente de Español como Lengua Extranjera (E/LE), primero en Alemania y posteriormente en España, constatamos que escribir en otro idioma es una tarea difícil.

Nuestra primera toma de contacto con este tema de estudio fue la realización del trabajo de investigación para obtener la suficiencia investigadora¹ de los estudios del Tercer Ciclo, que se centró en el análisis de materiales específicos para el aprendizaje de la escritura en E/LE. Dada la omnipresencia de las nuevas tecnologías en todos los ámbitos de la vida hoy en día, nos proponemos dar un paso más e investigar la relación entre la escritura y las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el aprendizaje de E/LE, de ahí que nuestra investigación se enmarque en el programa de doctorado de Lenguas y Tecnología.

¹Este trabajo de investigación es *Análisis de materiales para fines específicos sobre la expresión escrita en el aula de E/LE* (2002).

Actualmente, la enseñanza de idiomas sigue las directrices establecidas en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) que desarrolla las competencias que debe adquirir el alumno cuando aprende una lengua extranjera: comunicativas, lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. Para la adquisición de las mismas se realizan actividades en las que se trabajan las cuatro destrezas: comprensión oral, comprensión escrita, expresión escrita y expresión oral.

Sin embargo, la expresión escrita es, en nuestra opinión, de todas las destrezas que trabajamos habitualmente, una de las que menor atención recibe en el aula y fuera de ella. La influencia que tienen las TIC hoy en día, en la enseñanza en general y en el aprendizaje de lenguas en particular, es considerable porque han cambiado el modelo educativo que imperaba hasta ahora y han entrado a formar parte de nuestra vida académica de forma natural.

2. Objetivos e hipótesis

El objetivo general de este estudio es investigar el tratamiento de la competencia de expresión escrita en los manuales de E/LE actuales y la integración de recursos electrónicos en dicha competencia. Para llevar a cabo este cometido, nos hemos planteado los siguientes objetivos específicos:

- Analizar las tareas de expresión escrita en diez manuales actuales de E/LE para verificar si estos recursos están integrados en las actividades propuestas de escritura.

- Estudiar la proporcionalidad de las tareas escritas respecto a otras destrezas y su ubicación dentro de la unidad didáctica.
- Indagar cómo perciben los alumnos la integración de los recursos digitales en las tareas de escritura en el aula y los usos habituales que hacen de ellas.
- Encuestar al profesorado para obtener información sobre la integración de dichos recursos en su docencia y la dedicación a tareas de escritura.
- Hacer una propuesta didáctica, en caso de ser necesario, que sirva de modelo u orientación de cómo implementar estos recursos en las tareas de producción escrita.

Con el fin de lograr los objetivos anteriores, hemos planteado varias hipótesis que detallamos a continuación:

- Los manuales de E/LE actuales no incorporan de forma integral ni suficiente los recursos electrónicos en las actividades de producción escrita.
- Los manuales E/LE no prestan la atención necesaria al desarrollo de habilidades escritas
- Los docentes dedican menos tiempo a las tareas de expresión escrita que a las de otras destrezas.
- La utilización de las TIC podría favorecer la motivación a la lectura y a la escritura en el aula de E/LE, así como mejorar el rendimiento de las tareas de expresión escrita.

3. Metodología

El planteamiento metodológico de esta investigación tiene tres fases bien delimitadas. La primera presenta el análisis de los manuales actuales de E/LE, donde se estudian las tareas de producción escrita y la inclusión de recursos digitales. La segunda indaga, en dos contextos educativos diferentes, acerca de las opiniones de los alumnos y profesores respecto a las tareas escritas y las TIC. La tercera está constituida por nuestra propuesta, basada en los resultados obtenidos en las dos primeras fases.

Los objetivos e hipótesis expuestos han condicionado las fuentes de trabajo y la elección de la metodología, constituida por un enfoque analítico, cuantitativo y cualitativo.

Se ha seguido el siguiente proceso: analizar diez manuales de E/LE para averiguar cómo se plantean y trabajan las tareas de expresión escrita y cómo se integran los recursos electrónicos en dichas tareas; conocer de forma minuciosa cómo gestionan y plantean los docentes las actividades escritas en el aula y si incorporan los recursos digitales; y, por tanto, observar cómo perciben estas actividades los aprendices de español. Para recabar estos datos hemos elaborado cuestionarios que recogen las opiniones y experiencias de ambos colectivos, alumnado y profesorado, con el fin de contrastarlas.

4. Estructura

Esta tesis consta de siete capítulos. El primero establece el marco teórico de nuestra investigación y en él se revisa la literatura concerniente a la

expresión escrita. Se abordan las diferencias entre la lengua oral y la escrita; se hace una retrospectiva por los diferentes métodos de enseñanza de aprendizaje de idiomas y cómo se enseña la expresión escrita en cada uno de ellos, centrándonos especialmente en el enfoque comunicativo nuestra investigación se realiza desde esta perspectiva y en el tratamiento que recibe esta destreza productiva. Asimismo, se hace referencia a los criterios y escalas de la expresión escrita del MCER y se trata lo relativo a procesos de la escritura, modelos y autores más representativos.

El segundo está conformado por el estado de la cuestión que aborda el impacto que tienen las nuevas tecnologías en enseñanza-aprendizaje de lenguas, así como los cambios que han experimentado la lectura y la escritura mediante las TIC y se revisan los estudios e investigaciones más relevantes sobre la escritura y las TIC en la enseñanza de E/LE.

El tercero detalla y enumera los instrumentos de la investigación (cuestionarios, fichas técnicas, etc.).

El cuarto se ocupa de analizar los diez manuales de E/LE seleccionados, cuyo objetivo fundamental es estudiar las tareas de expresión escrita y observar cómo se integran los recursos digitales en dichas tareas.

Los resultados se recogen en el capítulo quinto, tanto de los manuales analizados como de las encuestas realizadas a alumnos y profesores.

El capítulo sexto abarca nuestra propuesta didáctica. El diseño se ha hecho tras examinar los resultados de los diferentes elementos de nuestra investigación. Esta propuesta pretende paliar las carencias observadas en los manuales y se hace eco de las opiniones y experiencias de alumnos y

profesores recogidas en los cuestionarios. Asimismo, se ofrecen muestras textuales compuestas por los aprendices, recopiladas a través de la implementación de la propuesta didáctica.

Finalmente, el capítulo séptimo muestra las conclusiones de esta investigación, verifica las hipótesis iniciales, establece las aportaciones más importantes y apunta posibles líneas futuras de investigación.

CAPÍTULO 1

MARCO TEÓRICO

1.1. Lengua oral y lengua escrita

Antes de abordar el tema central de nuestra investigación, la escritura en el aula de E/LE, trataremos sobre la lengua oral y la escrita ya que forman parte de la comunicación verbal. Si bien oralidad y escritura constituyen dos formas de comunicación distintas. Por eso, su funcionamiento, su uso y sus características también son diferentes. La escritura es un sistema complejo que tenemos que aprender, mientras que la lengua hablada podemos aprenderla de manera natural en el contexto en el que vivimos, salvo que se tenga algún tipo de discapacidad.

La lengua oral es la primera manifestación del lenguaje humano, la escritura, sin embargo, nació muchos años después por la necesidad de hacer perdurar determinada información, fundamentalmente contabilidad y leyes. Las primeras manifestaciones escritas que conocemos se dieron en el tercer milenio antes de Cristo en la civilización Mesopotámica: era la escritura cuneiforme. Poco después llegarían los jeroglíficos egipcios, y posteriormente, los alfabetos fenicio, griego y latino, del que surge el que utilizamos actualmente en la mayor parte de la civilización occidental.

Han sido muchos los estudiosos que han investigado sobre las diferencias entre la modalidad oral y la modalidad escrita de una lengua. Entre los que sobresale Vygotsky (1995), quien analizó las diferencias formales entre el lenguaje oral (dialógico) y el lenguaje escrito (monológico) y dio un papel relevante a la escritura como herramienta óptima para desarrollar la función representativa del lenguaje, como instrumento mediador de toma de conciencia, de autorregulación intelectual, desarrollo y construcción del pensamiento. Para este

autor, el lenguaje escrito tiene una estructura y un funcionamiento diferente al del lenguaje oral.

Po su parte, Ong (1987) que realizó un estudio sobre la lengua oral y la lengua escrita desde el punto de vista antropológico, considera que oralidad y escritura son dos formas de producción del lenguaje que se distinguen profundamente la una de la otra. La escritura es un sistema secundario, ya que la expresión oral existe sin la escritura, pero la segunda no puede existir sin la primera. Otras investigaciones de interés en la misma línea son las de Goody (1968) y Tusón (1997). También Halliday (1982, p.39), al referirse a las funciones de la lengua escrita afirma:

La escritura evoluciona como respuesta a las necesidades que surgieron como resultado de los cambios culturales. La circunstancia particular que llevó al desarrollo de la escritura fue el proceso por el cual ciertos grupos humanos pasaron de una forma de vida nómada a una forma de vida sedentaria, desde una economía basada preponderantemente en la caza y la recolección a una economía productiva, basada en la agricultura.

Siguiendo a Halliday, se produjeron una serie de cambios en la sociedad que se vieron reflejados a través de la escritura (inventariar propiedades, marcar mercancías, recaudar impuestos, hacer registros, codificar leyes, etc.), así como para otras funciones que antes eran propias de la lengua oral, como las religiosas, literarias y oratorias, de forma que la escritura se convirtió en el medio transmisor de la cultura del conocimiento cultural, o sea, la educación. En definitiva, a raíz de esos cambios socioeconómicos surgieron unas necesidades comunicativas que no podían ser asumidas por la lengua hablada.

Por otra parte, Goody (1996, p.10) asevera lo siguiente:

La importancia de la escritura radica en que crea un nuevo medio de comunicación entre los hombres. Su servicio esencial es objetivar el habla, suministrar al lenguaje un correlato material, un conjunto de signos visibles. De este modo, el habla puede transmitirse a través del espacio y preservarse a través del tiempo; lo que la gente dice y piensa puede rescatarse de la transitoriedad oral.

En el caso específico de la lengua oral y la escrita en el aula de idiomas, abordaremos algunas consideraciones. Por ejemplo, Nunan (1991) considera que en el desarrollo de las actividades para la enseñanza de la escritura en el aula deben tenerse en cuenta las diferencias entre la lengua hablada y la escrita pues ambas coexisten para cumplir diferentes funciones y, por tanto, que tienen características distintas. Sin embargo, cada de una de estas modalidades presenta rasgos propios. Algunos estudiosos como Briz (1998) piensan que lo oral puede tener influencia en lo escrito y viceversa.

Asimismo, otros autores como Harklau (2002), reivindican un papel más destacado para la EE. Ya que, a su modo de ver, la escritura es un vehículo para el aprendizaje de una segunda lengua. Por su parte, Manchón (2011), distingue entre escribir para aprender el contenido y escribir para aprender el idioma. Asimismo, Cassany (1989) indica que el código escrito es un medio para vehicular la lengua oral mediante letras y constituye un código completo e independiente.

En los cuadros tomados de Ortega y Torres (1994, pp.304-305) que ofrecemos a continuación, se pueden observar las diferencias más importantes entre el código oral y el escrito dependiendo del contexto y del texto.

DIFERENCIAS CONTEXTUALES

CANAL ORAL	CANAL ESCRITO
<p>1. Comunicación espontánea. El emisor puede rectificar, pero no borrar, lo que ya está dicho. El receptor está obligado a comprender el texto en el momento de la emisión tal y como se emite.</p> <p>2. Comunicación inmediata en el tiempo y en el espacio. Lo oral es más rápido y ágil.</p> <p>3. Comunicación efímera. Los sonidos son perceptibles solamente durante el tiempo que permanecen en el aire.</p> <p>4. Utiliza muchos códigos no-verbales: la fisonomía y los vestidos, el movimiento del cuerpo, la conducta táctil, el paralenguaje, etc.</p> <p>5. Hay interacción durante la emisión del texto. El emisor, mientras habla, ve la reacción del receptor y puede modificar su discurso según sea esta. El lenguaje oral es negociable.</p>	<p>1. El emisor puede corregir y rehacer el texto, sin dejar rastros. El lector puede escoger cómo y dónde quiere leer el texto.</p> <p>2. Comunicación diferida en el tiempo y en el espacio.</p> <p>3. Comunicación duradera. Las letras se graban en un soporte estable y perduran. El escrito adquiere valor social de testigo y registro de los hechos.</p> <p>4. Utiliza poco los códigos no-verbales: la disposición del espacio y del texto, la textura del soporte, etc.</p> <p>5. No hay interacción durante la composición. El escritor no puede conocer la reacción real del lector.</p>

CUADRO 1. Diferencias contextuales entre el código oral y el escrito (Ortega y Torres, 1994)

DIFERENCIAS TEXTUALES

TEXTO ORAL	TEXTO ESCRITO
1. Tendencia a marcar las diferencias dialectales.	1. Tendencia al uso estándar.
2. Selección poco rigurosa de la información: digresiones, cambios de tema, repeticiones...	2. Selección precisa de la información: el texto contiene exactamente la información relevante.
3. Estructuras poco estereotipadas: el hablante tiene más libertad para elaborarlas como desee.	3. Estructuras estereotipadas: convencionalismos sociales, fórmulas.
4. Menos gramatical: utiliza, sobre todo, pausas y entonaciones.	4. Más gramatical: signos de puntuación, pronominalizaciones, enlaces.
5. Prefiere soluciones poco formales: relativos simples, participios analógicos, perífrasis de futuro...	5. Soluciones formales: relativo compuesto, participios latinos, prefiere el futuro.
6. Tendencia a usar estructuras simples: anacolutos y frases inacabadas y frecuentes elipsis	6. Tendencia a usar estructuras complejas. Ausencia de anacolutos, elipsis.

CUADRO 2. Diferencias textuales entre código oral y el escrito (Ortega y Torres, 1994)

Como podemos ver, se aprecian algunas diferencias muy claras entre ambos códigos, pero en algunos géneros, ya sean orales o escritos, las diferencias no son tan patentes. Por ejemplo, una conferencia no difiere tanto de un artículo periodístico, de un ensayo o de un libro. Hoy en día con la irrupción de las TIC en nuestra vida podemos encontrar conversaciones escritas en un chat o en wasap² que tienen muchos rasgos en común con las conversaciones

² Según Fundéu, el sustantivo wasap ('mensaje gratuito enviado por la aplicación de mensajería instantánea WhatsApp'), así como su verbo derivado wasapear ('intercambiar

informales de nuestro día a día, por lo que podemos subrayar que depende del tipo de género textual el hecho de que las diferencias entre ambos sean más claras o difusas de lo que a priori se podía pensar. En este sentido Baralo (2000, p.10) apunta:

Muchas de las características que hemos visto en la descripción de la expresión oral se dan también en la expresión escrita. Como es lógico toda la gramática de la lengua, incluidas las formas y significados codificados en los diferentes niveles fónico/ortográfico, gramatical, léxico/semántico y sociopragmático, es semejante en ambos códigos. Pero es evidente que existen claras diferencias en la manifestación oral, peculiares por el propio canal de comunicación que utiliza.

De igual modo, para esta autora la expresión oral, se caracteriza por tener estructuras formales más sencillas que la expresión escrita. Y por ello, el profesor debe integrar las destrezas orales y escritas de una manera didáctica.

Efectivamente, ambas habilidades se tienen que integrar de una manera conjunta y equilibrada, ya que una comunicación eficaz supone la suma de todas las habilidades lingüísticas.

1.2. Evolución histórica de los métodos en la enseñanza-aprendizaje de lenguas

Si revisamos los diferentes métodos y enfoques metodológicos en la enseñanza de idiomas desde una perspectiva histórica, podemos observar que ha habido una constante búsqueda y esfuerzo por encontrar el método más satisfactorio para mejorar el aprendizaje de lenguas. Por ello, a continuación, abor-

mensajes por WhatsApp'), son adaptaciones adecuadas al español, de acuerdo con los criterios de la Ortografía de la lengua española.

daremos de forma breve, los distintos métodos de enseñanza en la didáctica de lenguas extranjeras para evaluar las aportaciones más importantes de cada uno de ellos en la enseñanza de una lengua extranjera y en particular en la expresión escrita.

Cuando nos acercamos a la historia de los métodos se observa que, en ocasiones, se emplean conceptos que pueden crear confusión, es el caso de los términos método y enfoque. A partir de los cambios producidos en las últimas décadas en la didáctica de lenguas extranjeras centrados más en el proceso de aprendizaje que en el producto, se aprecia un empleo mayor del concepto *método*, según las aportaciones de Richards y Rodgers (1998). Estos autores indican que un método se basa en tres elementos: *el enfoque*, referido a los principios teóricos lingüísticos y de aprendizaje de una lengua, *el diseño*, que es la descripción concreta de cada metodología (objetivos generales y específicos, modelo de programa, tipo de actividades y tareas, materiales, papel del alumno y del profesor, etc.) y *el procedimiento* que describe cómo se ponen en práctica el enfoque y el diseño en la clase de idiomas.

Del mismo modo, Alcaraz Varó (1993), subraya que el concepto de *enfoque* sustituye al de *método* ya en los años 70 y que en la actualidad es común utilizar el término enfoque tanto para referirse a los métodos como a los propios enfoques.

Por su parte, en el Diccionario de términos clave de ELE del CVC., se define el enfoque como

La concepción sobre la naturaleza de la lengua y su proceso de aprendizaje que subyace explícita o implícitamente a toda práctica didáctica.

Un mismo enfoque puede desarrollarse en más de un tipo de programa. Los enfoques se basan en unos principios teóricos derivados de unas determinadas teorías sobre la lengua y su aprendizaje. Las teorías lingüísticas tratan de definir un modelo de competencia lingüística, así como los elementos básicos de la organización lingüística y el uso de la lengua. Con respecto a las teorías de aprendizaje, éstas intentan establecer los procesos centrales de aprendizaje y las condiciones que facilitan un aprendizaje eficaz de la lengua.

Comenzaremos por los métodos desarrollados a finales del siglo XIX y principios del XX.

El *Método de Gramática y Traducción* se desarrolló en el siglo XIX, primero para la enseñanza del inglés y francés y posteriormente se extendió a los demás idiomas. Se basa principalmente en la enseñanza de las lenguas clásicas, latín y griego y propugna un concepto tradicional de la enseñanza de una lengua, es decir, se centra estrictamente en los contenidos gramaticales de una lengua, sin prestar ninguna atención a la enseñanza de la lengua oral en el aula. En consecuencia, los ejercicios tienen como objetivo practicar estructuras gramaticales y de léxico siguiendo como modelo a escritores, filósofos y poetas de las lenguas clásicas, se traducían textos para imitar y aprender esas estructuras porque se entendía que eran los modelos del arte de la retórica, en otras palabras, del “buen decir”.

El *Método Directo* nació como reacción al método anterior. En él se cuestiona que una lengua se aprenda memorizando una serie de palabras y reglas gramaticales sin atender a la lengua hablada. Se empezó a fraguar a finales del siglo XIX siguiendo el Movimiento de Reforma, fundado por ilustres lingüistas europeos que tenían un gran interés por la fonética y propugnaban

una modernización de la enseñanza de idiomas, pero alcanzó su mayor difusión en la primera mitad del siglo XX. Se asocia a nombres como los de Sauvour y Berlitz, fundadores de las Escuelas Berlitz en Estados Unidos y que continúan enseñando lenguas hoy en día en todo el mundo. Este método pretendía que la lengua nativa del alumno quedara fuera del aula para dar protagonismo a la lengua meta que se aprendería de manera completamente independiente de su lengua materna, ya que todas las clases se impartían en la lengua extranjera y se daba especial énfasis a la lengua oral, la pronunciación llegó a tener especial importancia en este método.

Se caracteriza también por la ausencia de las explicaciones gramaticales; el aprendiz ha de aprender las reglas gramaticales de forma intuitiva. Se abandona tanto el aprendizaje deductivo para aprender reglas gramaticales como la traducción de textos, tareas esenciales en el método anterior. El léxico concreto se enseñaba a través de dibujos, objetos, mímica, etc. y el abstracto mediante la asociación de ideas. La herramienta principal en las clases es la pregunta. Los profesores tenían que ser nativos para conseguir una inmersión total en la lengua meta.

En los años 40 prosperaron unos métodos de corte estructuralista, aunque también hay algunos precedentes como es el caso del *Método Oral* desarrollado en las décadas de los años 20 y 30 en Gran Bretaña y que posteriormente dio lugar al *Método Situacional* en los años 50 en otros países. Este método surge como reacción al método anterior, según los lingüistas de este movimiento, Palmer, H. (1940), Hornby, A.S. (1950), el método Directo carecía de una metodología y una base científica.

Estos especialistas basaban sus teorías en dos aspectos, por un lado, la enseñanza del vocabulario. Por ello realizaron varios estudios de frecuencia de palabras y crearon una guía de vocabulario básico para aprender a hablar en inglés como lengua extranjera, *The Interim Report of Vocabulary Selección*. Por otro lado, era muy importante también la gramática, y al igual que con el vocabulario realizaron un estudio sistemático con las estructuras gramaticales más sobresalientes del inglés, y que podían ayudar a aprender las reglas gramaticales de la lengua inglesa a los estudiantes extranjeros.

De este modo Palmer y Blandford publicaron en 1939 *A Grammar Spoken English on Strictly Phonetic Basis* y más tarde, en 1954, Hornby el libro *Guide to Patterns and Usage in English*. Ambos se convirtieron en un referente para autores de libros y profesores de inglés por presentar una descripción de la gramática inglesa desde un punto de vista pedagógico.

Estos principios del *Método Oral* evolucionaron en los años 50 hacia el *Método Situacional*, que también seguía los criterios estructuralistas. El procedimiento consistía en presentar el léxico y las estructuras gramaticales en un contexto situacional determinado en el que se practicaba fundamentalmente la lengua oral. Como este método considera que es esencial conocer la estructura de la lengua para poder hablarla, se da primacía a la lengua oral sobre la escrita. La gramática se enseña de forma inductiva, ya que el alumno podía deducir el significado de palabras o las estructuras a partir de las muestras de lengua presentadas en una situación concreta. Tanto las estructuras gramaticales como las léxicas se presentan de manera progresiva con el apoyo de objetos, dibujos, imágenes, en definitiva, a través de materiales auténticos que faciliten la comprensión del aprendiente en ese contexto. En cuanto al aprendizaje de

las estructuras lingüísticas son importantes también la corrección de errores y la pronunciación.

Otro método es el *Audiolingual*, que surgió al principio de la Segunda Guerra Mundial en Estados Unidos. Un factor que influyó mucho en el desarrollo de este método fue la implicación de este país en la guerra, ya que el ejército norteamericano necesitaba que sus soldados aprendieran los idiomas de los países en los que entraban en conflicto, como el alemán, el italiano o el japonés. Por ello, las autoridades americanas pidieron a las universidades que desarrollaran programas de lenguas extranjeras para los miembros del ejército (Richards y Rodgers 1998, p.57). Esta necesidad imperiosa hizo que los programas y los materiales para la enseñanza de idiomas se crearan rápido y con el objetivo de que el aprendizaje fuera muy práctico y oral, las destrezas más importantes eran las orales (expresión oral y comprensión auditiva).

Este sistema siguió los principios de la lingüística estructural, desarrollados por Bloomfield y Fries, así como los de la teoría conductista del aprendizaje de Skinner. Las actividades más frecuentes en la clase eran los diálogos y los ejercicios de huecos (*patterndrills*). Primero se aprendían las estructuras con ejercicios de comprensión oral y después mediante tareas escritas para reforzar y memorizar esas estructuras. Una de las críticas más frecuentes a este método fue que el aprendizaje de la lengua oral resultaba un ejercicio mecánico con el que se pretendía aprender las estructuras gramaticales y el léxico.

De igual forma, se desarrolla en Francia otro método estructuralista, el *Método Audiovisual*, creado por el *Centre de Recherche et d'étude pour la diffusion de Français* (CREDIF) que parte de los mismos cimientos que el *Audiolin-*

gual, pero difiere en sus planteamientos didácticos. En él la lengua oral se presenta siempre a través de imágenes y la comprensión global de la situación comunicativa antecede al estudio de las estructuras lingüísticas.

Entre los años 70 y 80 surgieron algunos métodos innovadores denominados humanistas o alternativos como el *Método Silencioso* o *Vía Silenciosa* (1972) de Gattegno, el *Aprendizaje Comunicativo de la Lengua* (1976) de Curran, el *Método de Respuesta Física Total* (1977) de Asher, la *Sugestopedia* (1978) de Lozanov, el *Método Natural* (1983) de Krashen y Terrel, el *Método de Lengua Total* de Rigg (1991), el *Método de las Inteligencias Múltiples* (1993) de Gardner y el *Enfoque Léxico* (1993) de Willis (1990) y Lewis (1993). Estos métodos no siguieron los principios de las teorías lingüísticas o de especialistas en lingüística aplicada, sino las teorías psicológicas del aprendizaje que consideran importantes los aspectos afectivos y el mundo interior de los aprendientes.

Aunque tuvieron una escasa influencia en la enseñanza de idiomas, algunos aspectos de cada uno de ellos son importantes para el aprendizaje de una lengua extranjera³.

1.2.1 El tratamiento de la expresión escrita

En la evolución de la enseñanza de la expresión escrita consideramos esencial detenernos en los diferentes enfoques metodológicos en la didáctica de lenguas extranjeras. Para ello, hemos tenido en cuenta los estudios de Cassany (1990) y de García Parejo (1999). Para Cassany, la EE se puede enseñar a partir de cuatro enfoques: gramatical, funcional, procesual y de contenido.

³ Para profundizar en estos métodos o enfoques véase, Richards y Rodgers, *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*.

En opinión de este autor en cualquier acto de EE intervienen estos cuatro elementos: la gramática, la función o tipología textual, el proceso y el contenido y, en consecuencia, cada uno de estos enfoques presenta una perspectiva diferente de la EE. (1990, p. 79)

Por su parte, García Parejo, considera que todos los enfoques recibieron mucha influencia de las teorías lingüísticas, psicológicas y sociológicas y sus aplicaciones en la enseñanza de lenguas en general, así como en el desarrollo de la didáctica de la escritura en la L1. Para esta autora se podrían clasificar en dos grandes grupos: los centrados en el producto final (texto escrito) y los centrados en el proceso de composición. Los métodos reseñados en el epígrafe 1.2. son los denominados modelos *centrados en el producto* que tratamos a continuación.

El *Método de Gramática y Traducción* considera que para aprender a escribir se debe dominar la gramática de la lengua meta; el núcleo de su enseñanza se centra en los conocimientos gramaticales: sintaxis, morfología, léxico, ortografía, etc. El objetivo general de este enfoque son las reglas gramaticales y en consecuencia, las tareas y actividades de EE giran también en torno a dichas reglas, reduciéndose en la mayoría de casos a ejercicios gramaticales y a la traducción de textos literarios. Por ello, en él el tratamiento que recibe la EE es muy reducido, prácticamente se trata de imitar y traducir estructuras. La escritura en el sentido de componer textos no se practica y el concepto de escritura creativa no existe en las clases.

Como reacción a este método surge a finales del siglo XIX el *Método Directo*, precursor del método *Audiolingual*. Frente a la rigidez del método anterior

se da prioridad a la lengua oral y por eso la enseñanza del idioma se realiza en la lengua meta, dejando la lengua materna fuera del aula. Dado que su eje es la oralidad, puesto que el objetivo de la enseñanza en el aula es la expresión y la comprensión oral, la lengua escrita apenas se trabaja.

El *Método Audiolingual* se desarrolló en los años sesenta en Estados Unidos y Francia y su objetivo principal en la enseñanza de una lengua es aprenderla para comunicarse. Debido a ello la enseñanza de la expresión escrita se centra casi exclusivamente en reforzar la expresión oral del alumno, se escribía poco y las tareas consisten en ejercicios de transformación de frases o de manipulación sintáctica, actividades de completar oraciones con huecos vacíos en los que el escrito se concibe como un producto, sin atender al proceso de la escritura, es decir, los ejercicios son mecánicos y no se motiva a los alumnos a que ejerciten una escritura libre o creativa.

Durante esa época se producen reacciones contra ese modelo *Audiolingual* en lo referente a la escritura que considera que la tarea de escribir se reduce a construir oraciones sin más. Además, se realizan estudios sobre la producción escrita en lengua materna que van influir en la adquisición de una segunda lengua. Estas investigaciones recogen elementos de la retórica tradicional y amplían su óptica a una estructura más grande que la oración: el texto (García Parejo, 1998).

Otros estudiosos como Hall (1987), Uzawa (1996), Cumming (2001), y en España los de Guasch (2000), Manchón (2001), Cabaleiro (2003), que centran sus investigaciones en la influencia que puede tener la L1 en la L2 y si hay una transferencia de la lengua materna a la segunda lengua. En estos trabajos se

observan dos tendencias: una, la de los que consideran que se produce una transferencia de las habilidades desarrolladas en la L1 independientemente del nivel lingüístico adquirido en la L2, y otra, los que piensan que es necesario tener una competencia lingüística de la L2 para que se transfieran las habilidades de la L1.

Por último, respecto a los métodos humanistas o alternativos destaca el método *Lengua Total* (1991) de Rigg y su tratamiento de la escritura. Para este enfoque era importante enseñar a leer y a escribir a niños en su lengua materna de forma natural, y esto se podía aplicar de la misma manera a los estudiantes de una lengua extranjera. La escritura se imparte desde una perspectiva interactiva y constructivista, es decir, se aprende a escribir, escribiendo. Asimismo, los aprendices se deben centrar en acontecimientos reales y naturales, en lugar de textos creados para aprender, que no tienen ninguna relación con su vida. Es destacable que se potencia escribir para un público real, utilizando textos creados por los propios alumnos; y también se insiste en el procedimiento que considera que a través de la escritura pueden explorar y descubrir el significado, es decir, tener en cuenta el proceso para poder reflexionar sobre sus propias composiciones.

1.3. La enseñanza comunicativa de la lengua

La didáctica de la lengua empieza a cambiar en los años ochenta cuando entran en crisis los modelos desarrollados por la concepción tradicional de la enseñanza lingüística, considerada desde una perspectiva analítica y preceptiva. Asimismo, otro factor que influyó de manera determinante fue el desa-

rollo y las aportaciones teóricas de ciencias como la Lingüística Aplicada, la Sociolingüística, la Filosofía del lenguaje y la Pragmática. Se produce así un giro importante en la enseñanza-aprendizaje de idiomas ya que se cuestiona el aprendizaje basado en las estructuras lingüísticas para dar prioridad a las habilidades comunicativas de la lengua.

En la actualidad este enfoque sigue siendo uno de los más aceptados en las aulas. Vamos a centrarnos en los principios y las aportaciones más importantes de la enseñanza comunicativa, puesto que los manuales seleccionados en nuestra investigación siguen los principios básicos de esta metodología.

La Enseñanza Comunicativa de la Lengua nació como reacción a los métodos audiolinguales y audiovisuales. A mediados de los 70 en Reino Unido y en Estados Unidos surgió una corriente que rechazaba la teoría lingüística estructural y el aprendizaje conductista de la lengua y que planteaba un enfoque más racional y cognitivo de la lengua. Según Chomsky (1957) las teorías estructuralistas no podían explicar características fundamentales de lengua, y menos el uso creativo de la misma. De hecho, su gramática generativa propugnaba una separación entre la competencia lingüística y el uso individual de la lengua en situaciones determinadas. Posteriormente Hymes (1972) adaptó el concepto de competencia lingüística de chomskiano al de competencia comunicativa, e incorporó otros dos factores a la teoría lingüística que posteriormente serán ampliados por Canale (1983) y en los 90 por Bachmann.: la cultura y la comunicación.

A la influencia de la gramática generativa tenemos que añadir las aportaciones de Halliday que describe las funciones de la lengua (instrumental: para

conseguir cosas, reguladora: para controlar la conducta de otros, interactiva: para interactuar con otras personas y personal: para expresar sentimientos y significados especiales), los estudios de la filosofía del lenguaje sobre los actos de habla de Austin (1962) y Searle (1969), las ideas de Widdowson (1978) sobre los sistemas lingüísticos y los valores comunicativos en el discurso, así como la importancia que adquirió la pragmática en la lingüística con los estudios de Grice (1975), Sperber y Wilson (1994) y Escandell (1996). En este contexto nacieron los primeros métodos comunicativos.

Otra circunstancia que también influyó fue el hecho de que se produjeron cambios educativos en los diferentes países europeos, lo que obligó a la organización del Mercado Común Europeo y al Consejo de Europa⁴ a desarrollar métodos alternativos en la enseñanza de idiomas para facilitar las relaciones entre los ciudadanos de estos países.

En este marco se van a desarrollar los diferentes enfoques de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua. Nos detendremos en los más relevantes.

El programa Nociofuncional

El Consejo de Europa encargó en 1971 la creación de programas de aprendizaje de idiomas a especialistas en la materia, como Wilkins (1972) para quien la lengua es un instrumento de comunicación⁵, que fue la base del programa nociofuncional, programa precursor de la enseñanza comunicativa de la lengua. Este estudioso propuso establecer categorías nocionales y funcionales

⁴ Es el órgano que durante los años 70 se encargaba de todo lo relacionado con la educación.

⁵ Se inspira en los estudios de Halliday y Hymes, centrados en las funciones del lenguaje. Para estos autores cualquier texto, oral o escrito, codifica la relación de los participantes en un acto comunicativo.

de una lengua: se seleccionan una serie de nociones o áreas temáticas de interés a las que se asignan unas funciones comunicativas, unos elementos gramaticales y otros léxicos. Todos estos conceptos aparecen recogidos en su libro *Notional Syllabuses* en 1976.

Asimismo, Van Ek lleva a la práctica el marco teórico de Wilkins en *The Threshold Level for Modern Language Learning in the Schools* (1975) y que a su vez será la base del *Threshold Level* o Nivel Umbral, proyecto del Consejo de Europa, un documento que resume los contenidos necesarios para conseguir un nivel básico de habilidad comunicativa en un idioma extranjero. Y que fue adaptado por Slagter en 1979 al español. Para Sánchez Pérez (1997) está muy influido por el modelo en inglés.

La aportación más relevante del enfoque nociofuncional es incluir los elementos pragmáticos en el aprendizaje de una lengua. Aunque se pueden observar algunas carencias en cuanto a la metodología, actividades, contenidos programados y evaluación, es decir, cuestiones que tienen que ver con el diseño y el procedimiento, este método supuso un primer paso para el desarrollo de Enseñanza Comunicativa de la lengua.

El enfoque comunicativo.

Los principios básicos del enfoque comunicativo no siguen una teoría unificada, pero siguiendo a Sánchez Pérez (1997, p. 86), podemos resumirlos en dos: por un lado, la enseñanza en el aula siempre está relacionada con el uso de la lengua y no con el conocimiento lingüístico, por otro, el aprendizaje en situaciones reales supondrá un aprendizaje mucho más efectivo de la lengua.

Según Littlewood (1981), uno de los rasgos más característicos de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua consiste en que trata de forma sistemática tanto los aspectos funcionales como estructurales de la lengua

Los aspectos más reseñables del enfoque comunicativo, que recogen Richards y Rodgers (1998, pp.156-157), siguiendo a Finocchiaro y Brumfit (1983), son: el significado es lo más importante de una lengua. Los elementos de una lengua se presentan contextualizados. Además, aprender una lengua es aprender a comunicarse, por lo que se busca una comunicación efectiva. Para lograr esto se acepta el uso moderado de la lengua materna y la traducción. Otro aspecto importante, es que la lectura y la escritura se puede practicar desde el principio. El objetivo fundamental es la fluidez y un dominio aceptable de la lengua.

En cuanto a la teoría del aprendizaje en el enfoque comunicativo, Richards y Rodgers (1998, p.161) señalan que se caracteriza por tres factores:

1. Las actividades que implican una comunicación real son las más propicias para el aprendizaje,
2. El principio de las tareas: las actividades en las que se utiliza la lengua meta también mejoran el aprendizaje.
3. El principio de significado: la lengua meta en la que se comunica el aprendiz y que está dotada de significado supone también un apoyo importante en el proceso de dicho aprendizaje.

Por esta razón, el tipo de actividades programadas están destinadas a que el alumno consiga una competencia comunicativa en las que se incluye el intercambio de información, la negociación de los significados y la interacción.

En consecuencia, las actividades se caracterizan por ser muy variadas, abiertas para que el aprendiz use la lengua de manera real y al mismo tiempo también propician la creatividad. Asimismo, los materiales utilizados tienen como fin el uso comunicativo de la lengua, y son variados, (id. ib.:168-169) y pueden clasificarse en: centrados en el texto, libros de textos para trabajar los principios de este enfoque, centrados en la tarea, que son ejercicios, juegos y actividades para tareas de la enseñanza comunicativa y auténticos, que son materiales auténticos de carácter lingüístico que podemos encontrar en periódicos, revistas, anuncios, etc.

Otro aspecto destacable es que dedica una parte importante a la gramática, entendida como una herramienta para que la comunicación sea más efectiva. Se imparte de forma inductiva para que el aprendiz pueda reflexionar sobre las reglas a través del uso de la lengua. Además, se considera que una de las subcompetencias de la competencia comunicativa es la competencia discursiva, la unidad de lengua será el texto y no la oración. Influida por la Lingüística Textual, se trabaja no solo la tipología textual, sino también las características textuales, como la adecuación, la coherencia y la cohesión.

Es importante destacar cómo cambia el papel del alumno que se hace más autónomo y consciente de su propio aprendizaje. Así lo señalan Breen y Candlin (1980, p.110):

El papel del alumno como negociador –entre él mismo, el proceso del aprendizaje y el propósito del aprendizaje– surge a partir de (y se relaciona con) su papel como negociador dentro del grupo, de los procedimientos del aula y de las actividades que se realizan conjuntamente.

Pero también cambia el papel del profesor que pasa de ser el eje central de la clase a ser el guía o mediador en el proceso de aprendizaje. Según Breen y Candlin (1980), el profesor desempeña varios papeles: como facilitador en el proceso de comunicación entre los alumnos, como figura independiente en ese proceso de enseñanza/aprendizaje y además puede investigar sobre el proceso de aprendizaje, analizar las necesidades del grupo y ser el consejero de sus aprendices.

Sin duda, el enfoque comunicativo supuso un gran avance. Con él se consigue capacitar a los aprendientes para ser competentes en situaciones comunicativas diversas. Pero también se observan algunos inconvenientes, por ejemplo, el hecho de que el objetivo primordial sea que el alumno se comunique de manera más efectiva hizo que se dedicara más atención a las destrezas orales en detrimento de las escritas, dejando en un segundo plano la enseñanza de la gramática o en ocasiones recurriendo a ejercicios de corte estructuralista que tanto se habían criticado.

En suma, podemos afirmar que cuestionar un método supone buscar alternativas y propuestas para mejorar el anterior. A continuación, analizaremos algunos movimientos surgidos a partir del enfoque comunicativo en los años 80 y 90, que pretenden mejorar los principios metodológicos de esta enseñanza, y que, como señalan Baralo y Estaire (2012), pueden ser considerados como métodos postcomunicativos. Para estas autoras los han definido así:

Hoy podemos entender los modelos postcomunicativos como nuevos caminos que buscan aportar soluciones metodológicas más eficaces y apropiadas a las diferentes necesidades y situaciones de aprendizaje de

una lengua nueva. Los productos postcomunicativos pueden ser muy variados, tales como, los diseños de cursos por competencias, por tareas o por proyectos, los cursos de contenidos y el aprendizaje en entorno virtuales. Pueden responder a necesidades específicas de los niños, de los entornos profesionales, de la inmigración, de los contactos asimétricos y del desarrollo de sólo algunas actividades comunicativas de forma más específica. (2012, p. 222)

El enfoque por Tareas

Se trata de un movimiento de evolución dentro de la enseñanza comunicativa, que se fragua en los años ochenta y noventa. Los autores más destacados son Breen (1987), Candlin (1987) y Nunan (1989), y en España los trabajos de Zanón y Hernández (1990) y Estaire (1992).

Estaire (2009, pp.10-11) indica que el enfoque por tareas se apoya en las aportaciones de la investigación de la adquisición de lenguas extranjeras que señalaban la incompatibilidad de los programas de contenidos utilizados hasta entonces, para superar las limitaciones que estos tenían como base para el desarrollo de la competencia comunicativa. Hasta ese momento el currículo de un curso de lenguas extranjeras se organizaba a partir de una lista de contenidos lingüísticos: primero, en estructuras gramaticales, siguiendo las directrices estructuralistas, y después, en funciones y nociones según el enfoque no-ciofuncional. Este enfoque no fue tan eficaz para desarrollar la competencia comunicativa como se esperaba, por lo que era necesario hacer cambios en la enseñanza. Se plantea así, organizar esa enseñanza a través de tareas. Como indica Estaire:

Las tareas como unidades sobre las que articular el currículo se presentaron entonces, como una alternativa al inventario nociofuncional, unidades que se ajustarían mejor a los procesos psicolingüísticos implicados en la adquisición de una lengua. (2009, p. 11)

De las definiciones de la palabra tarea, recogemos las más significativas: Desde una perspectiva que no es lingüística, para Long es «un trabajo que se lleva a cabo para la persona misma o para los demás, con o sin una recompensa como meta» (1985, p. 89)

Por su parte Breen considera que una tarea es «cualquier iniciativa para el aprendizaje del lenguaje que esté estructurada, posea un objetivo concreto con su contenido respectivo, un procedimiento de trabajo ya especificado y una variedad de resultados para los que realizan la tarea.» (Breen, 1987b, p. 23)

Estas son otras definiciones recogidas del Centro Virtual Cervantes:

[...] una actividad o una acción que se lleva a cabo como resultado de procesar o entender una lengua. Por ejemplo, dibujar un mapa mientras se escucha una grabación, escuchar una instrucción y ejecutar una orden.

(Richards, Platt y Weber, 1986, p. 289)

[...] una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la L2 mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma.

(Nunan, 1989, p. 10)

Posteriormente, en el MCER se considera tarea: «cualquier acción intencionada que uno considera necesaria para conseguir un resultado concreto

en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo» (2002, p. 9)

Como podemos ver, este enfoque concibe la tarea como un instrumento de aprendizaje. En este sentido Ellis (2003) incluye entre sus características las siguientes: Primero, deber ser un plan de trabajo que preste atención principalmente al significado, haciendo uso de los recursos lingüísticos disponibles y que ponga en marcha procesos de uso de la lengua que reflejen los procesos que tienen lugar en la comunicación en “el mundo real”. Asimismo, debe desarrollar cualquiera de las actividades comunicativas de la lengua. Además, tiene una finalidad y un resultado claramente definidos que servirán para evaluar el cumplimiento de la misma.

Al observarse diferencias entre el contexto de la vida diaria y el de una clase de idiomas, se considera que es necesario distinguir entre dos tipos de tareas (Estaire, 2009, p.15): las de comunicación y las de apoyo lingüístico. En las primeras, los aprendices utilizan la lengua meta para realizar actividades de lengua, expresión, comprensión, interacción en forma oral o escrita centrando su atención en el significado, mensaje, intención comunicativa. En las segundas, los alumnos estudiarán aspectos concretos del sistema lingüístico como funciones, nociones, gramática, léxico, fonología, discurso, etc.

En cuanto al procedimiento para trabajar con tareas, es seleccionar un tema y una tarea final para trabajar en el aula. Se trata de especificar objetivos y contenidos, planificar las tareas de comunicación y de apoyo para la consecución de la tarea final y realizar evaluación final de todo el proceso.

En definitiva, se concibe la tarea como eje vertebrador para construir la competencia comunicativa del alumno en todas sus variantes: lingüística, pragmática, sociolingüística y estratégica. La organización de la clase mediante este enfoque supone crear un contexto en el que el estudiante sea parte activa en el proceso del aprendizaje. La combinación de tareas de comunicación y tareas de apoyo lingüístico implica proporcionar a los aprendices conocimientos instrumentales y formales de una manera natural para que puedan desarrollar la competencia comunicativa de una manera efectiva y satisfactoria.

El enfoque Basado en Contenidos.

Este enfoque se organiza entorno a los contenidos y no a un determinado programa de lenguas. Richards y Rodgers (1998, p. 204) subrayan que se basa en dos principios básicos.

- Se aprende mejor una segunda lengua si se usa como medio de adquisición de información en vez de como un fin en sí misma, de este modo el aprendizaje de una lengua extranjera es más eficaz.
- Este tipo de enseñanza refleja mejor las necesidades que tiene el alumno de aprender una segunda lengua, y en consecuencia el estudiante se prepara y se adapta más rápido a la enseñanza académica.

Según Freeman y Freeman (2007, pp. 99-101) existen cuatro razones para enseñar una lengua extranjera a través de contenidos. La primera, cuando se imparte una lengua extranjera mediante contenidos, los estudiantes apren-

den la lengua y los contenidos al mismo tiempo. Segunda, el aprendizaje de la lengua se realiza en un contexto natural. La tercera, a través de los contenidos se motiva mucho más a que el alumno use la lengua que está aprendiendo. Por último, de esta forma, los estudiantes pueden aprender tanto el vocabulario académico como las estructuras textuales de diferentes asignaturas o materias, es decir, aprenden también el lenguaje académico.

Para estos autores, la lengua es un vehículo para el aprendizaje del contenido. Además, cuando se usa la lengua se integran varias habilidades o destrezas simultáneamente, y ese uso puede tener diferentes finalidades: académica, profesional, social, recreativa.

Asimismo, las actividades se programan para mejorar las destrezas lingüísticas, ampliar el vocabulario, aprender cómo se organiza el discurso textual, etc.

En suma, este enfoque promueve un papel de alumno más autónomo en el proceso de aprendizaje. Además, favorece el aprendizaje cooperativo entre los compañeros. Y en cuanto al papel del profesor, este debe ser competente, y analizar las necesidades de sus alumnos para seleccionar los materiales más adecuados y hacer que el centro de la clase sea el alumno.

El aprendizaje Cooperativo de la Lengua

Nace en la década de los setenta y principios de los ochenta para mejorar la integración de todo el alumnado en las escuelas públicas de Estados Unidos y se enmarca dentro de un movimiento más amplio denominado *Aprendizaje en Colaboración (AC)*. Los autores más destacados son Kagan y Olsen (1992), Johnson & Johnson y Holubec (1994).

Para Kagan y Olsen (1992, p. 8):

El aprendizaje cooperativo es una actividad de aprendizaje en grupo organizada de manera que el aprendizaje esté en dependencia del intercambio de información, socialmente estructurado, entre los alumnos distribuidos en grupos, y en el cual a cada alumno se le considera responsable de su aprendizaje y se le motiva para aumentar el aprendizaje de los demás.

Los objetivos en la enseñanza de una lengua extranjera, son: aprender de forma natural un idioma, proporcionar una metodología al profesorado, dar prioridad al aprendizaje de léxico, estructuras lingüísticas y funciones comunicativas mediante actividades interactivas, facilitar a los alumnos estrategias de aprendizaje y motivar a los alumnos creando un ambiente afectivo y positivo de aprendizaje. (Richards y Rodgers 1998, p. 90)

Los principios teóricos de este aprendizaje se sustentan en las obras de Piaget y Vygotsky, para quienes la interacción social tenía un papel fundamental en los procesos de aprendizaje.

Las ventajas de aprender una lengua extranjera siguiendo las pautas de este enfoque, recogidas por Richards y Rodgers 1998, p.192) siguiendo a McGroarty son: en primer lugar, una mayor frecuencia y variedad en la práctica de la segunda lengua por medio de diferentes tipos de interacción. Además de usar la lengua de una manera que contribuya al desarrollo cognitivo y al aumento de las destrezas lingüísticas. Asimismo, se dan oportunidades tanto de integrar la lengua en la instrucción basada en el contenido como de incluir una mayor variedad de materiales curriculares a fin de estimular el aprendizaje del idioma y el conceptual. También se da libertad a los profesores para dominar

nuevas habilidades docentes. Por último, el hecho de que los alumnos interactúen, les otorga un papel más activo en su aprendizaje.

Por su parte, Trujillo Sáez (2002), considera que el aprendizaje cooperativo tiene como objetivo la adquisición de la lengua entendida como desarrollo de la competencia comunicativa. Además, en todo ese proceso es crucial el desarrollo de la competencia intercultural, definida como la participación crítica y activa en la comunicación en un contexto social de diversidad.

Varios estudios desarrollados en el marco del aprendizaje colaborativo (Olsen y Kagan, 1992; Haitink y Slagter, 1996; Comoglio, 1999; Landone, 2004) coinciden en que este enfoque promueve una interdependencia positiva, en el sentido de crear una conciencia de grupo; apela a la responsabilidad individual, la participación y aportación de cada estudiante debe ser visible; potencia la formación de destrezas o estrategias para trabajar en grupo; favorece el clima psicológico del grupo y, por último, fomenta una evaluación que dé más autonomía al alumno en el proceso de aprendizaje.

Respecto al papel del alumno podríamos afirmar que se trata de un rol muy activo. Debe desarrollar diferentes habilidades como colaborar, interactuar, pero también planificar, evaluar, etc. que harán que sea más consciente y reflexivo con su propio aprendizaje. Por ello, el papel del profesor, también será diferente al del profesor convencional. Fundamentalmente será el de facilitar en todo momento el aprendizaje a los grupos de trabajo de la clase.

La enseñanza Orientada a la Acción

Este es el enfoque adoptado por MCER. En el capítulo 2 lo define así:

El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. Hablamos de «tareas» en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto. El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social.

Si tenemos en cuenta esta definición podemos deducir que una de las diferencias entre la *Enseñanza Orientada a la Acción* y el *Enfoque Comunicativo* radica en la consideración de la acción social de la lengua de este enfoque convierte al alumno en un agente social que realiza una serie de tareas que pueden ser lingüísticas o no. Pero en cualquier caso se trata de actividades comunicativas en las que el aprendiz es actor y protagonista de su propio aprendizaje.

Usar la lengua, según el MCER, significa realizar una serie de acciones mediante actividades diferentes para desarrollar competencias generales y competencia comunicativas del idioma. Además, una de las subcompetencias es la estratégica, que desempeñará una función muy importante en todo el proceso de aprendizaje. En consecuencia, el profesor deberá enseñar también

estrategias al alumno no solo para que el uso de la lengua sea más efectivo, sino también para que sea más consciente de su propio aprendizaje.

El eclecticismo

A pesar de que la enseñanza comunicativa es la más extendida en la enseñanza-aprendizaje de idiomas, en la actualidad han surgido otras voces que desean aprovechar e incorporar elementos de otros métodos, es el denominado *eclecticismo* o método integrador. El *eclecticismo* pretende adaptar la metodología a las necesidades del alumnado y del centro educativo y, por eso, incorpora elementos de varios enfoques siempre que sean eficaces para el aprendizaje.

Sin embargo, han surgido críticas e incluso se ha objetado la validez del término *eclecticismo* como enfoque metodológico. En este sentido, Santos Gargallo (2004, p.83) afirma: «no creemos que se pueda hablar del método ecléctico sino de *actitudes eclécticas fruto del análisis del contexto docente*, porque el propio término hace alusión a un abanico de posibilidades mediante la combinación de principios de diferentes doctrinas».

En síntesis, el enfoque comunicativo nos indica que la enseñanza se ha de ocupar, en palabras de Littlewood (1996:91) [...] «de la realidad de la comunicación tal como tiene lugar fuera del aula y de la realidad de los estudiantes tal como son fuera y dentro del aula. Como estas dos realidades son tan complejas y de difícil comprensión, nadie producirá nunca una metodología de enseñanza definitiva».

1.3.1 El tratamiento de la expresión escrita

El método *Nociofuncional*, se centra en un producto final, fundamentalmente oral, pero a diferencia de los anteriores tiene otra concepción de la lengua y cambia su percepción de selección y secuenciación de los contenidos. Hasta entonces la escritura se consideraba una actividad aislada. A partir de ese momento la expresión escrita está al servicio de las funciones comunicativas. La función de la expresión escrita es reforzar y consolidar las funciones comunicativas. Por eso, las tareas de escritura consisten en muchos casos en escribir esos diálogos o conversaciones en las que aparecen dichas funciones que se están aprendiendo en un contexto determinado. Sin embargo, en la práctica real del aula como se da más importancia a la expresión oral que a la escrita, muchos ejercicios de escritura siguen los modelos de corte estructuralista.

En los enfoques comunicativos como modelos *centrados en el proceso* de acuerdo a García Parejo– hay un cambio en la percepción que se tiene de la escritura. Como afirman González Sainz y Artuñedo Guillén (1995, pp. 69-170):

El enfoque comunicativo rechaza esta utilización del texto como pretexto y reivindica la finalidad comunicativa del acto de escritura. En la enseñanza de una L2 se introduce la lengua escrita desde el principio del aprendizaje, no sólo como una destreza para reforzar lo aprendido de forma oral, sino también como una habilidad que tiene sus técnicas y objetivos propios. Para que el alumno desarrolle sus propias estrategias es necesario proporcionarle un input, normalmente la lectura, que posibilita la interiorización de algunas características fundamentales como la organización del texto. Desde este enfoque, los criterios para la programación de actividades de expresión escrita son la contextualización (situación de producción, lapsus de tiempo entre escrito y respuesta, registros), la finalidad del escrito (actividades dirigidas a un lector real, pro-

pósito claro del escrito), la motivación (capacidad del alumno de crear de forma reflexiva y mediata "su" lengua, es decir, conciencia de adquisición) y la integración con otras destrezas, aproximando el uso de la lengua a la vida real.

En los años ochenta se observan reacciones a los modelos mencionados anteriormente (Zamel, 1983; Raimés, 1983), que subrayan que escribir es un proceso que supone explorar y crear, que componer supone pensar y expresar ideas cuya estructura superficial puede venir determinada por las necesidades comunicativas que haya generado el acto de comunicación. Aprender a escribir consiste en desarrollar un proceso de composición eficiente y efectivo (García Parejo, 1999:33). Como consecuencia, las tareas de escritura se diseñan para que puedan ser más creativas, de manera que el alumno pueda reflexionar y explorar su propio proceso de escritura.

El papel de profesor también cambia, ya que lo que hace es facilitar estrategias para que los aprendices puedan desarrollarlas para aprender a escribir mejor. Se crea una atmósfera similar a la de un taller de escritura, se planifican diferentes etapas durante este proceso: proponer un tema, generar ideas, dar y buscar información y hacer una planificación de lo que se va a escribir. Después se realizan los primeros borradores del texto, y posteriormente se revisan conjuntamente, entre el profesor y los alumnos, para observar y modificar aspectos relacionados con la estructura y la forma del texto.

Estos modelos centrados en el proceso se desarrollan en el marco de la Psicología Cognitiva. De estas investigaciones destacan las de Hayes y Flower (1980) que realizaron un modelo cognitivo sobre la composición escrita. En los

años noventa continuaron otros estudios como los de Scardamalia y Bereiter (1992). En el epígrafe 1.5.1. expondremos los aspectos más relevantes de estos modelos cognitivos de composición.

García Parejo (1999, pp. 38-39) recoge en el siguiente cuadro el tratamiento que ha tenido la expresión escrita en los diferentes métodos didácticos en la enseñanza de lenguas y cómo ha ido cambiando su papel en la clase de idiomas.

	Escribir es...	El escritor...	El lector es...	El texto es...	El contexto es...
Modelos centrados en el texto (audiolingual)	un ejercicio que apoya otras destrezas.	manipula estructuras previamente aprendidas.	el profesor, interesado en estructuras más que en ideas.	una colección de patrones y vocabulario.	la clase.
Modelos centrados en el texto (retórica)	ligar frases y párrafos siguiendo un modelo prescrito.	rellena blancos según un modelo pre-existente.	el profesor, que conoce los patrones de la expresión.	una colección de estructuras cada vez más complejas.	el académico, implicando además un juicio o valoración sobre lo escrito.
Modelos centrados en el texto (nocial-funcional)	un ejercicio que apoya otras destrezas	manipula funciones comunicativas previamente aprendidas.	un compañero de clase o el profesor.	una colección de expresiones relacionadas con la función comunicativa estudiada.	la clase.
Modelos centrados en el texto (comunicativo)	un acto comunicativo.	está orientado pragmáticamente según el contexto y sus propias necesidades.	un miembro de la comunidad.	un producto que está en función de unos objetivos comunicativos.	variado, dependiendo de los intereses del escritor.
Modelos centrados en el proceso	un proceso complejo y creativo.	es el centro de atención.	cualquier miembro del taller, interesado en el contenido, no en la forma.	un producto cuya forma está en función de unos contenidos y unos objetivos comunicativos.	variado: el escritor ha de identificar la tarea, la situación y el contexto socio-cultural en el que está inmerso.

CUADRO 3. La enseñanza de la expresión escrita en los diferentes métodos

Este cuadro sinóptico nos ofrece una visión global de cómo ha ido cambiando el papel de la expresión escrita en los diferentes enfoques metodológicos de la enseñanza de lenguas. La EE en los métodos de finales del siglo XIX y principios del XX desempeña un papel secundario que se limita a repetir estructuras mecánicamente, rellenar huecos... A medida que los diferentes métodos evolucionan y se van produciendo cambios, la EE también es receptora de esos avances y se convierte no solo en instrumento para mejorar la comunicación, sino también en una destreza que puede ayudar y reforzar las otras destrezas orales y escritas.

1.4. Consideraciones en el MCERL y el Plan Curricular del Instituto Cervantes sobre la expresión escrita

El MCER es un documento publicado por el Consejo de Europa en 2002, que proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc. en toda Europa. Siguiendo el enfoque comunicativo y pragmático de la lengua, el MCER señala que «la finalidad de la enseñanza de lenguas es hacer que los alumnos alcancen un nivel de competencia y dominio en una lengua determinada» (MCER, p. XII). Por eso, lo define así:

El uso de la lengua —que incluye el aprendizaje— comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de **competencias**, tanto **generales** como **competencias comunicativas**, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos **contextos** y bajo distintas **condiciones** y **restricciones**, con el fin de realizar **actividades de la lengua** que conllevan **procesos** para producir y recibir **textos** relacionados con **temas** en **ámbitos** específicos, ponien-

do en juego las **estrategias** que parecen más apropiadas para llevar a cabo las **tareas** que han de realizar. (MCER, Capítulo 2, p. 9)

Del mismo modo, establece cuáles son las competencias generales y comunicativas que ha de desarrollar el aprendiente de una lengua. Por su parte, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) recoge este concepto en el capítulo 2, *Enfoque adoptado*, y señala que para el uso de la lengua debemos desarrollar unas competencias ⁶generales y unas comunicativas. Las primeras no se relacionan directamente con la lengua, mientras que las segundas son las que permiten a una persona actuar con medios lingüísticos.

Según el MCER, la competencia lingüística comunicativa que tiene el alumno o usuario de una lengua se pone en funcionamiento con la realización de distintas actividades de lengua que comprenden la comprensión, la expresión y la interacción. Cada uno de estos tipos de actividades se hace posible en relación con textos en forma oral o escrita o en ambas. Puesto que nuestra investigación se centra en la expresión escrita, las actividades de esta destreza deben ser concebidas como actividades de lengua para que el alumno pueda desarrollar su competencia lingüística y de esa forma mejorar su competencia comunicativa global.

Tanto el MCER como el PCIC consideran la destreza escrita como «un instrumento que propicia la interacción comunicativa» e introducen tareas de producción escrita útiles para el ámbito personal o profesional de la vida de los aprendices mediante tareas que propicien el uso real de la lengua. Por ello distinguen dos ámbitos de escritura: la interacción y la expresión escrita.

⁶ Una competencia es la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten la acción individual.

Además, este documento establece seis niveles de dominio que debe alcanzar un hablante que quiere expresarse de forma escrita en una lengua extranjera. Distingue tres campos de EE: expresión escrita en general, escritura creativa e informes y redacciones.

En la siguiente tabla se observan las escalas descriptivas de *la expresión escrita en general*⁷.

C2	Escribe textos complejos con claridad y fluidez, y con un estilo apropiado y eficaz y una estructura lógica que ayudan al lector a encontrar las ideas significativas
C1	Escribe textos claros y bien estructurados sobre temas complejos resaltando las ideas principales, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados, y terminando con una conclusión apropiada
B2	Escribe textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes
B1	Escribe textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés, enlazando una serie de distintos elementos breves en una cadena lineal.
A2	Escribe una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores sencillos tales como “y”, “pero”, “porque”.
A1	Escribe frases y oraciones sencillas y aisladas.

CUADRO 4. *La expresión escrita en general* (Consejo de Europa, 2002, p. 64)

La elección de estos niveles (A2 y B1) viene determinada por varios factores. Por un lado, los hemos impartido a lo largo de nuestra experiencia docente. Por otro, consideramos que es muy importante sentar una buena base en la

⁷Hemos destacado en negrita los niveles A2 y B1 porque son los niveles en los que hemos centrado nuestra investigación.

competencia lingüística y pragmática de estos niveles que les ayudará a desarrollar y mejorar la competencia comunicativa de la lengua meta que aprenden.

A continuación, ofrecemos las escalas de la escritura creativa y de informes y redacciones, según el MCER.

C2	Escribe historias atractivas y descripciones de experiencias con claridad y fluidez, y con un estilo adecuado al género literario elegido.
C1	Escribe descripciones y textos imaginarios de forma clara, detallada y bien estructurada, con un estilo convincente, personal y natural, apropiado para los lectores a los que van dirigidos.
B2	Escribe descripciones claras y detalladas de hechos y experiencias reales o imaginarias en textos claros y estructurados, marcando la relación existente entre las ideas y siguiendo las normas establecidas del género literario elegido.
	Escribe descripciones claras y detalladas sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad. Sabe escribir una reseña de una película, de un libro o de una obra de teatro.
B1	Escribe descripciones sencillas y detalladas sobre una serie de temas cotidianos dentro de su especialidad. Escribe relaciones de experiencias describiendo sentimientos y reacciones en textos sencillos y estructurados. Es capaz de escribir una descripción de un hecho determinado, un viaje reciente, real o imaginado. Puede narrar una historia.
A2	Escribe sobre aspectos cotidianos de su entorno, en oraciones enlazadas; por ejemplo, personas, lugares, una experiencia de estudio o de trabajo. Escribe descripciones muy breves y básicas de hechos, actividades pasadas y experiencias personales.
	Es capaz de escribir una serie de frases y oraciones sencillas sobre su familia, sus condiciones de vida, sus estudios, su trabajo presente o el último que tuvo. Es capaz de escribir breves y sencillas biografías imaginarias y poemas sencillos sobre personas.
A1	Es capaz de escribir frases y oraciones sencillas sobre sí mismo y sobre personas imaginarias, sobre dónde vive y a qué se dedica.

CUADRO 5. La escala de la escritura creativa (Consejo de Europa, 2002, p. 65)

Informes y redacciones.

C2	Escribe informes, redacciones o artículos complejos con claridad y fluidez que presentan una argumentación o una apreciación crítica de obras literarias y proyectos de investigación. Es capaz de dotar sus textos de una estructura apropiada y una lógica eficaz que ayuda al lector a encontrar ideas significativas.
C1	Escribe exposiciones claras y bien estructuradas sobre temas complejos resaltando las ideas principales. Amplía con cierta extensión y defiende puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados.
B2	Escribe redacciones e informes que desarrollan sistemáticamente un argumento, destacando los aspectos significativos y ofreciendo detalles relevantes que sirvan de apoyo. Sabe evaluar las diferentes ideas o soluciones que se pueden aplicar a un problema.
	Escribe redacciones o informes que desarrollan un argumento, razonando a favor o en contra de un punto de vista concreto y explicando las ventajas y las desventajas de varias opciones. Sabe sintetizar información y argumentos procedentes de varias fuentes.
B1	Escribe redacciones cortas y sencillas sobre temas de interés. Puede resumir, comunicar y ofrecer su opinión con cierta seguridad sobre hechos concretos relativos a asuntos cotidianos, habituales o no, propios de su especialidad.
	Es capaz de escribir informes muy breves en formato convencional con información sobre hechos habituales y los motivos de ciertas acciones
A2	No hay descriptor disponible.
A1	No hay descriptor disponible.

CUADRO 6. La escala de informes y redacciones (Consejo de Europa, 2002, p. 65)

Estas escalas de dominio son una base común de la expresión escrita, pero no están orientadas a ningún contexto concreto ni describen específicamente lo que puede hacer una aprendiz de una lengua extranjera en un contexto determinado, es decir, los descriptores generales de estas escalas se adaptarán en cada ámbito educativo en función del tipo de enseñanza y del perfil del alumnado.

1.5. Modelos de escritura centrados en el proceso

La EE es una destreza lingüística, que además se puede entender como un proceso comunicativo. Como afirma Caro Valverde:

En la escritura es el autor del texto quien, con la pretensión del expresar y representar un mensaje, lo codifica gracias a un proceso constructivo de planificación inventiva, de textualización coherente, adecuada y cohesionada y de revisión de su eficacia discursiva en atención a su intención autorial y a la situación social y la función comunicativa que prevé para su recepción lectora. (2015, p. 141)

Si bien es cierto que con las tareas de expresión escrita se puede desarrollar un proceso comunicativo en el que un emisor manda un mensaje escrito que debe ser decodificado por un receptor, en la práctica real del aula de lenguas no ha sido así, ya que las tareas de EE en la mayoría de los casos se planificaban como trabajos para realizar individualmente en casa y en consecuencia en soledad. Por ello, el proceso comunicativo resultaba incompleto o carecía de sentido para el autor porque siempre dirigía sus escritos a un receptor imaginario. Una vez terminada la tarea, el alumno se la entregaba a su profesor y este la corregía desde un punto de vista formal, es decir, se marcaban los errores sin tener en cuenta otros aspectos pragmáticos, culturales, etc.

Son numerosos los estudios sobre la EE que se han hecho eco de las dificultades de esta destreza, por ello se observan diferentes enfoques en la investigación de la EE. Los primeros desarrollados en los años sesenta se centraron en el producto, es decir, en el texto en sí. Como señala Cumming⁸

⁸ Este autor analiza diferentes investigaciones sobre el aprendizaje de la escritura en un idioma extranjero, resume los estudios más importantes en tres dimensiones: las características de los textos que producen los alumnos, los procesos de composición de los alumnos y los contextos

(2001), son estudios en los que se analiza la complejidad y la precisión de la sintaxis y la morfología, u otros en los que se estudia el vocabulario empleado, la estructura textual, etc. Posteriormente, en los años ochenta el centro de interés de estos estudios se traslada al proceso de la escritura, se analizan las estrategias y técnicas que se utilizan para componer un texto.

En un principio muchos de estos estudios se orientaron al aprendizaje de la escritura en la lengua materna y sus resultados sirvieron también para el aprendizaje de la composición escrita en una lengua extranjera. Algunos de los trabajos de la escritura en un idioma extranjero incluso pretenden darle un peso mayor a la escritura en la adquisición de una lengua. Por ejemplo, para Harklau (2002), es importante investigar cómo aprenden a escribir los alumnos en un idioma extranjero, pero también sería importante estudiar cómo pueden aprender una lengua a través de la escritura.

Estos cambios en la investigación de la escritura se reflejan también en la enseñanza de esta destreza en el aula de lenguas extranjeras. Por eso, vamos a detenernos en cómo se enseñaba la EE en aula siguiendo las líneas de investigación descritas anteriormente.

La enseñanza tradicional de la escritura se basaba en las instrucciones conductistas de la lengua, es decir, esta destreza se impartía subordinada a otras materias y fundamentalmente como refuerzo a las estructuras gramaticales y a la adquisición del vocabulario, de una forma residual y siempre en función de los contenidos gramaticales, es decir, se trataba en definitiva de analizar la estructura superficial de la lengua, ya que centraba toda la atención as-

socioculturales en los que se produce este aprendizaje, y además, señala que aunque se han estudiado por separado, en realidad están interrelacionados.

pectos formales como la ortografía, la concordancia o la estructura oracional, olvidando la estructura profunda de la lengua que hace referencia a la organización lógico semántica de un texto.

En consecuencia, la dinámica de las tareas de EE en el aula de idiomas casi siempre era la misma: realizar una tarea de escritura en casa que al cabo de unos días sería corregida por el profesor. En muchos casos el docente suponía que los estudiantes emplearían las mismas estrategias que para escribir en su lengua materna.

Como subrayábamos en el epígrafe anterior, la enseñanza de la escritura se hace desde una perspectiva tradicional hasta los años setenta y a partir de ese momento se observan una serie de cambios influidos fundamentalmente por dos hechos (Sánchez Jiménez 2009): uno, la escritura como disciplina que empezó a cobrar importancia en el ámbito universitario y por ello se iniciaron algunas investigaciones en Estados Unidos y Reino Unido; otro, el aumento del número de estudiantes extranjeros que aprendían inglés en diferentes países, así como por las dificultades que tenían los estudiantes nativos al estudiar una lengua extranjera. Como consecuencia se vio la importancia de la composición escrita en la adquisición de la lengua

En este contexto nacen interesantes proyectos en Estados Unidos para fomentar la escritura como *Writing accross the Curriculum (WAC)* y *The Nacional Writing Project*. Según Grabe y Kaplan (1996), aunque hasta los años setenta apenas existían estudios sobre los métodos de enseñanza de la composición escrita, empiezan a desarrollarse en la década de los ochenta y al cabo de unos años se verán los resultados de esas investigaciones, así como su aplica-

ción en las clases de lengua para estudiantes nativos y también en el aula de lenguas extranjeras. Esas investigaciones propiciarán un gran cambio de enfoque en la enseñanza de esta destreza, puesto que a partir de ese momento se centrará en el proceso, es decir, se estudiarán los procesos mentales que experimenta el alumno cuando escribe y las estrategias que emplea para la realización de una composición escrita.

1.5.1. Modelo de Rohman

En los años sesenta, Rohman fue uno de los primeros estudiosos que desarrolló un modelo centrado en el proceso. Para este autor el proceso de la escritura consta de tres etapas: Pre-escritura o etapa de generación del contenido, escritura o plasmación de las ideas en papel y re-escritura o corrección del escrito. Como se puede observar en la siguiente figura:

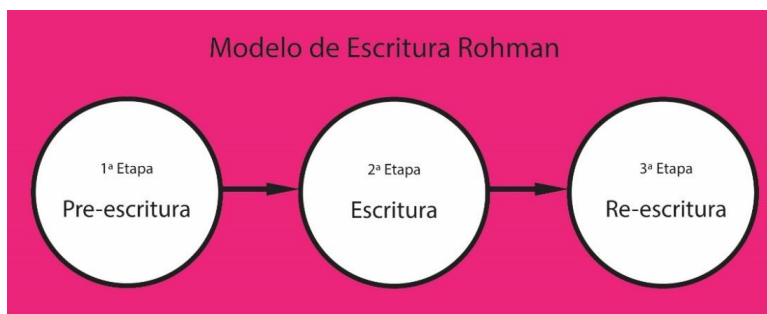


FIGURA 1. Modelo de Rohman (1965)⁹

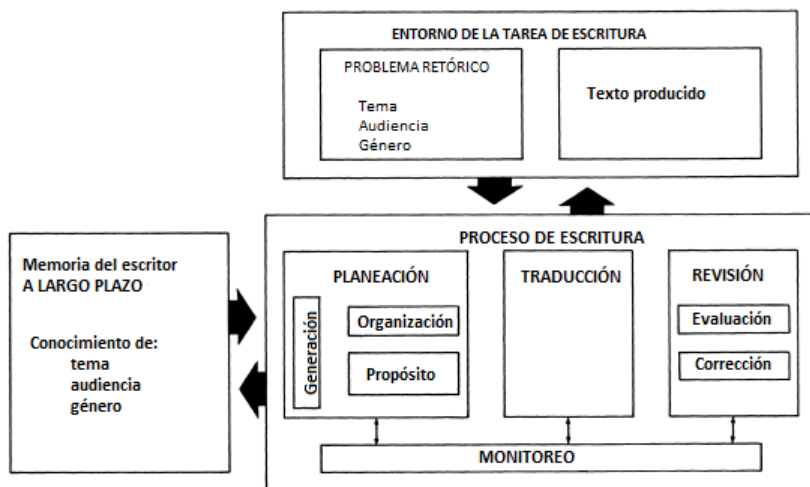
En su opinión, el proceso de escribir es complejo, y había que realizarlo en tres fases: la primera en la que el escritor organiza sus ideas mentalmente,

⁹ Reelaborado a partir del esquema presentado en Cassany (1989:120)

en la segunda pone esas ideas o pensamientos por escrito, y en la tercera y última revisa y corrige lo escrito. Se entiende que este modelo es lineal porque el escritor sigue las etapas de manera consecutiva, sin volver a abordar las anteriores, de lo que se desprende que es un modelo un poco rígido. Esta fue una de las críticas que se hicieron a la propuesta de Rohman, ya que se centraba más en el producto final que en el proceso interno que parecía bastante superficial. No obstante, la aportación de este autor supuso un gran avance en las investigaciones futuras centradas en los modelos procesuales de la escritura.

1.5.2. Modelo de Flower y Hayes

En los ochenta se desarrollan investigaciones en el marco de la Psicología Cognitiva. Destacan las de Flower y Hayes (1980) que realizaron un modelo cognitivo sobre la composición escrita que cuestionaba el modelo lineal de Rohman. A partir del modelo de este autor, estos investigadores elaboran una propuesta que ha sido un referente en los estudios ulteriores sobre el proceso de la escritura en todo el mundo y que consiste en:

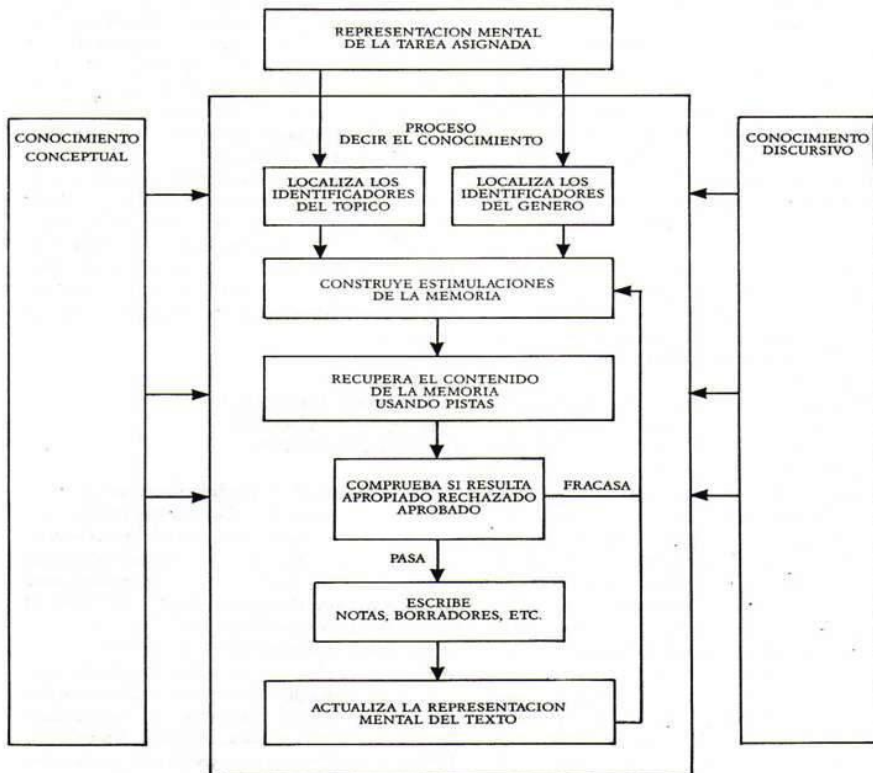


CUADRO 7. Modelo de escritura de Hayes y Flower (1980)

El modelo de Hayes y Flower, como se observa en este cuadro, se basa en la participación de tres grandes unidades en la EE: el entorno o contexto de la tarea, la memoria a largo plazo del escritor y los procesos cognitivos: planificar, escribir y revisar. La novedad de esta propuesta es que se consideran estos procesos como recursivos y no lineales, es decir, que no son pasos jerarquizados, sino procesos que se utilizarán una y otra vez según sea necesario. Otro aspecto importante de este modelo es que se aprecian diferencias entre los escritores expertos y los novatos; los segundos planifican poco, en cambio, los primeros desarrollan unos objetivos retóricos y de contenido y eso les permite hacer una revisión más adecuada del texto que se reflejará en la calidad final del mismo.

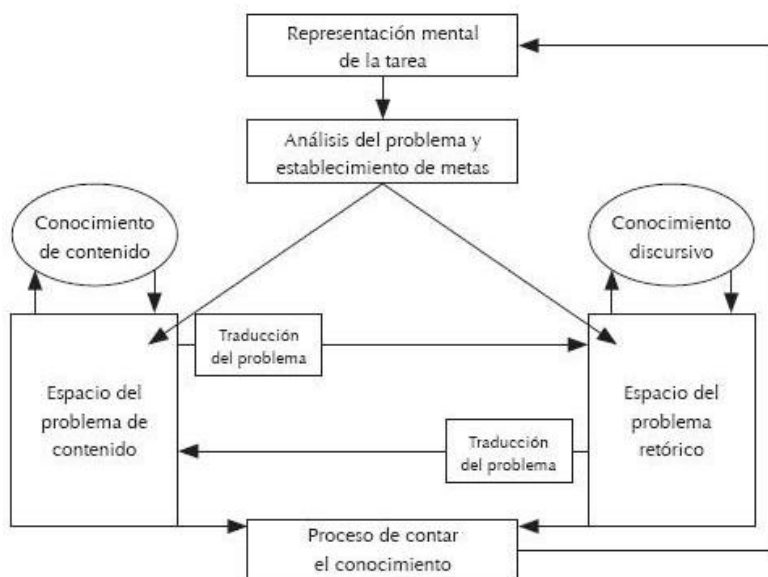
1.5.3. Modelo de Scardamalia y Bereiter

Scardamalia y Bereiter(1985) parten del modelo cognitivo de Hayes y Flower. Estos autores también diferencian entre escritores expertos y novatos. Su propuesta incluye dos modelos, uno es el de “*decir el conocimiento*”, y otro el de “*transformar el conocimiento*”. Podemos observar el primer modelo en el siguiente cuadro:



CUADRO 8. Modelo *Decir el conocimiento* (Scardamalia y Bereiter, 1985)

En el primer modelo, que es más simple, el escritor recupera los datos (conceptuales y discursivos) de su memoria y elabora un texto mediante una especie de transcripción casi literal de los datos recuperados.



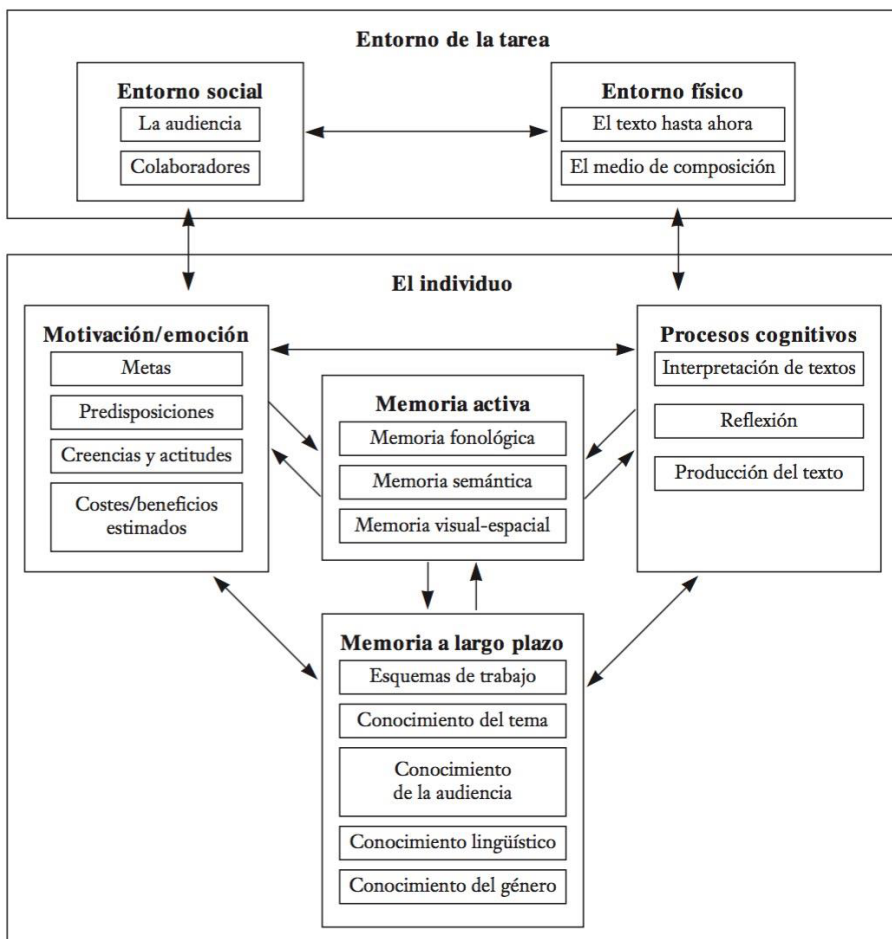
CUADRO 9. Modelo *Transformar el conocimiento* (Scardamalia y Bereiter, 1985)

En el segundo, *transformar el conocimiento*, incluye al modelo anterior como un subproceso y, además, establece dos espacios como punto de partida: el espacio del problema retórico y el espacio del problema conceptual. El escritor evalúa y contrasta aciertos y las incompatibilidades entre las soluciones propuestas para resolver los problemas de cada espacio y genera un nuevo texto con esos nuevos conocimientos.

La diferencia entre ambos modelos reside en que el primero, *decir el conocimiento*, se trata de un proceso natural pero limitado y como consecuencia es más adecuado para escritores noveles o inexpertos. Mientras que el segundo, *transformar el conocimiento*, se trata de una tarea de escritura más compleja, que desarrollarán con más habilidad escritores expertos.

1.5.4. Modelo de Hayes

En los años 90, Hayes revisó este modelo y lo actualizó describiendo de manera minuciosa los procesos cognitivos que operan en la composición escrita. Distingue claramente entre el contexto de la tarea y el componente personal e integra aspectos socioculturales, cognitivos y emocionales como se puede observar en el cuadro siguiente:



CUADRO 10. Modelo de Hayes (1996)

Hayes conserva los procesos cognitivos del modelo inicial creado con Flower, pero en su nueva propuesta incorpora nuevos elementos que son relevantes para la composición escrita como los factores afectivos y emocionales, así como el concepto de memoria que será más amplio.

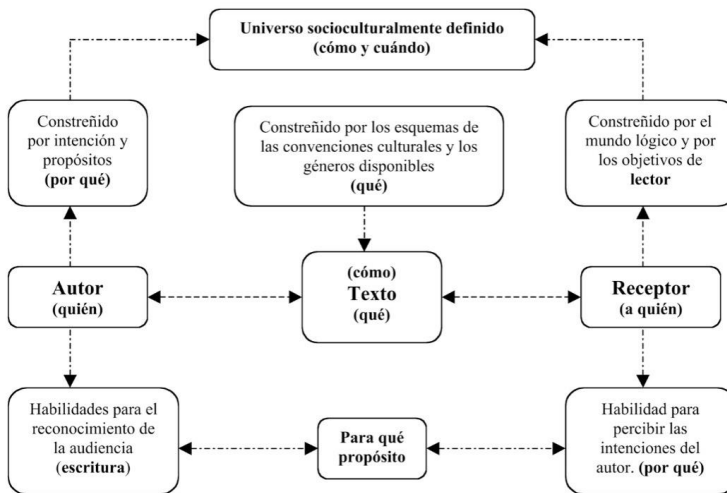
La memoria de trabajo se describe como un recurso limitado que abarca memorias específicas como la fonológica, la semántica o la visoespacial. Sin embargo, la memoria a largo plazo, que se amplía respecto al modelo inicial, es la recámara donde se guardan tanto los datos lingüísticos (gramática y diccionario personal) como los extralingüísticos, la enciclopedia personal, que el escritor utilizará en sus composiciones escritas.

Respecto a los procesos cognitivos, se reformulan. Por ejemplo, mientras que «la interpretación textual» en el modelo original se denominaba revisión, en esta nueva propuesta la lectura es una herramienta fundamental para comprender los textos y la tarea y, poder evaluar la composición. El concepto de reflexión correspondería a la planificación del primer modelo e incluye tareas como solución de problemas, la toma de decisiones o las inferencias, es decir, la elaboración de la información nueva a partir de la existente. Y «la textualización» ahora se denomina «la producción textual» o la elaboración del producto lingüístico.

En suma, este nuevo modelo de Hayes es más completo y al incorporar elementos afectivos y otros de carácter organizativo, como la memoria de trabajo, proporciona más herramientas para que el proceso de escritura sea más efectivo.

1.5.5. Modelo de Grabe y Kaplan

Estos autores parten de los modelos anteriores, sin embargo, incorporan elementos de otros ámbitos como la etnografía, la sociolingüística y la retórica contrastiva. Describen el proceso de la escritura como un acto comunicativo en el que integran factores cognitivos, socioculturales y textuales. Por esta razón, consideran que en toda producción escrita deben plantearse las siguientes cuestiones: quién escribe, qué, a quién, con qué propósito, por qué, cuándo, y cómo. En el cuadro 11 se representa este modelo.



CUADRO 11. Modelo de Grabe y Kaplan (1996)

En definitiva, este modelo pone énfasis en los elementos extralingüísticos de la composición escrita que como afirman Álvarez Angulo y Ramírez Bravo (2006, p. 49) «condicionan las características de la tarea y le adjudican inteligibilidad a la misma» y «permiten la construcción adecuada del significado y del sentido del texto».

1.5.6. Modelo del Grupo Didactext

En España son varios los estudios que trabajan en esta línea. Entre ellos destacan las investigaciones realizadas por el Grupo Didactext¹⁰ que siguen los modelos de escritura centrados en las teorías cognitivas, sociales y lingüísticas, aplicados a la didáctica de lenguas. Sus estudios giran en torno a cómo se enseña a escribir y cómo se aprende a escribir textos académicos. Se concibe la escritura como una herramienta óptima para el desarrollo del pensamiento y su expresión en el ámbito académico. En ese sentido, concuerdan con movimientos anglosajones que impulsaron las investigaciones y la enseñanza de la escritura en el contexto académico como, por ejemplo, *Academic Writing*, *Writing Across the Curriculum*, *Writing in Disciplines*, *Writing to Learn*.

Este grupo sigue las propuestas anteriores: Scardamalia y Bereiter (1985), Hayes (1996), y desarrolla un modelo sociocognitivo, pragmáticolingüístico y didáctico; su primera propuesta fue presentada en 2003 y posteriormente ha sido revisada y actualizada en 2015. Didactext estima que la escritura es un proceso que puede desarrollarse en cuatro fases: acceso al conocimiento, planificación, producción textual propiamente dicha y revisión. A estas fases le añadieron otras dos en 2015: la edición del texto y la presentación oral del mismo. Lo más importante de su propuesta es la relación entre los componentes cognitivos y otros factores sociales y culturales como se puede apreciar en la figura 2:

¹⁰Es un grupo de profesores y doctorandos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid y de otras universidades latinoamericanas, que formaron el Grupo Didactext en 2001 para investigar sobre la didáctica de la escritura en contextos escolares (primaria y secundaria) y contextos académicos (bachillerato y universidad).

- Circular y concéntrico (flexible y en movimiento)
- Mutua interdependencia de sus elementos
- Recursivo y no jerárquico



FIGURA 2. Características del modelo del Grupo Didactext (2015, p. 223)

Los cuatro círculos concéntricos representan cómo los diferentes elementos pueden influir en los otros. Por ello los círculos están diseñados con las líneas discontinuas. El primer círculo señala que la producción de textos no solo está compuesta por elementos lingüísticos, sino también por factores del contexto histórico, cultural y social. Se explica así:

Este primer círculo reúne, en una amplia dimensión, el ámbito cultural que comprende, entre otros, los ritos, las normas, las creencias, los valores, la diversidad cultural, los sistemas de escritura, la numeración, las representaciones del tiempo, las redes semánticas, las proposiciones, los esquemas, el lenguaje, las normas de textualidad y los principios regulativos (De Beaugrande y Dressler, 1997), las formas y los procesos de escritura (Hayes, 1996), las representaciones, las experiencias históricas e ideologías (van Dijk, 2003; Halliday y Martin, 1993), resultado de convenciones socioculturales adoptadas por un grupo o una colectividad, en momentos diferentes de su historia y con objetivos concretos y con diversas significaciones de las que el individuo hace uso e incorpora a su memoria para el desarrollo de su proceso creativo y de su relación con el mundo.(Grupo Didactext 2015, pp. 224-225)



FIGURA 3. Primer círculo (Grupo Didactext 2015, p. 225)

El segundo círculo presenta los factores externos que influyen en la producción escrita, que se clasifican en tres grupos: contexto social (aspectos políticos, educativos, familiares, laborales...), contexto situacional (aspectos relacionados con el entorno geográfico y demográfico) y contexto físico (lugar o espacio físico donde se realiza la composición y medios utilizados para llevar a cabo la tarea escrita).



FIGURA 4. Segundo círculo (Grupo Didactext 2015, p. 227)

El tercer círculo se centra en los factores personales del productor de textos y destaca el papel desempeñado por los aspectos emocionales, las estrategias cognitivas y metacognitivas y por la memoria.

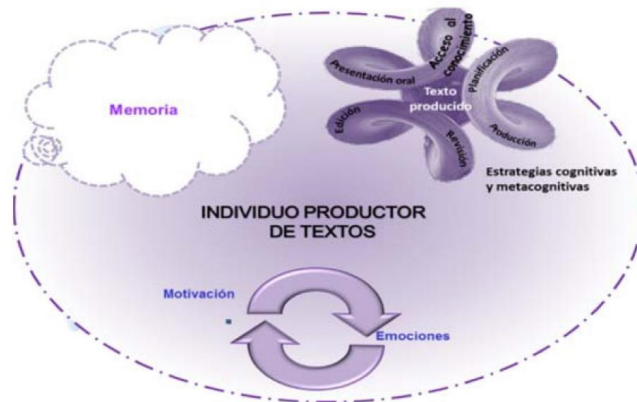


FIGURA 5. Tercer círculo (Grupo Didactext 2015, p. 227)

En la figura 6 podemos observar cómo es el proceso de escritura propuesto por este grupo, que aúna todos los elementos de los círculos anteriores.

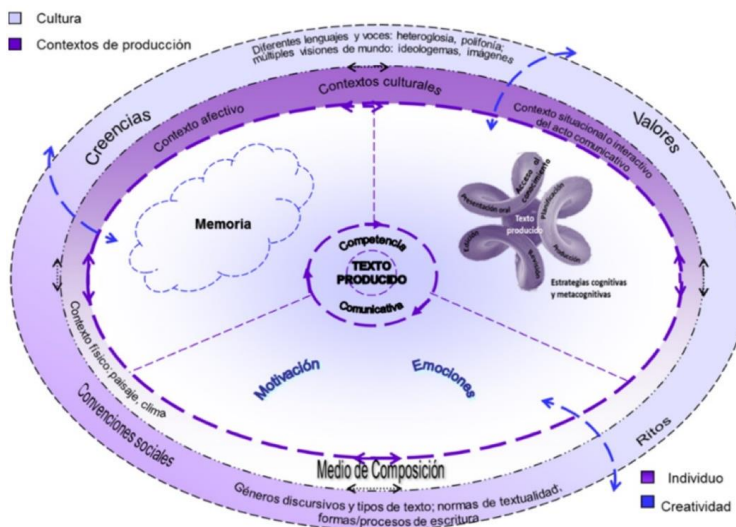


FIGURA 6. Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico (Grupo Didactext 2015, p. 242)

Didactext amplía y enriquece el modelo de Hayes y da mucha importancia a los factores afectivos y emocionales que influyen en la composición escrita. Considera que la motivación está relacionada con aspectos como el horizonte de expectativas, los objetivos o las metas, la afectividad, la creatividad, el cálculo entre el coste y el beneficio o las creencias y actitudes.

Respecto a los procesos cognitivos de la composición escrita estos autores reformulan el concepto denominado por Hayes de *procesos cognitivos* por *estrategias cognitivas* y *metacognitivas* que intervienen en el proceso de escritura. De este modo, diferencian entre las estrategias cognitivas, que son aquellas que están orientadas a conseguir unas metas y unos objetivos mediante una planificación, y las metacognitivas que preparan a los alumnos para tener el control de las variables: tarea, persona, estrategia y ambiente (Grupo Didactext 2015, p.233)

Asimismo, este modelo propone una lista de estrategias cognitivas y metacognitivas¹¹ que los aprendices pueden desarrollar a la hora de escribir, estableciendo diferentes estrategias en cada una de las etapas del proceso de composición: 1. acceso al conocimiento, 2. planificación, 3 producción textual y 4 revisión.

En cuanto a la memoria, esta se estudia desde un enfoque cultural, se considera así que las representaciones mentales se producen y se activan gracias a una mediación cultural, pero, no solo serían representaciones individuales, sino también colectivas (Grupo Didactext 2015, p. 228)

¹¹ Para profundizar más, véase el cuadro completo de *Estrategias cognitivas y metacognitivas del proceso de producción de textos* desarrolladas por este grupo. (Grupo Didactext 2015, pp. 235-237)

En suma, las aportaciones de estos autores son muy significativas ya que analizan en profundidad qué factores influyen en la escritura y cómo poder aplicarlos en el ámbito educativo y académico desde una perspectiva didáctica, ya que se considera que “la escritura es una herramienta que funciona como mediadora de la actividad social y mental, y también de enseñanzas y aprendizajes”¹².

Hemos visto diferentes modelos procesuales en la enseñanza de la escritura, nos hemos detenido en los que consideramos más relevantes para la enseñanza de la escritura, pero podríamos añadir otros como el enfoque expresivo o el social como apunta Marinkovich (2002), o el sociocultural según Cassany (2006).

Si observamos con perspectiva las diferentes investigaciones sobre la escritura realizadas en los últimos 30 años, podemos concluir que han influido y han generado diferentes enfoques didácticos en la enseñanza de la escritura de una lengua extranjera. A partir de estos modelos, se han desarrollado unas estrategias de didáctica de la escritura: búsqueda de información y acceso al conocimiento, planificación, producción textual, revisión y reescritura.

1.6. La Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador

Al hablar de la Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador (ELA0)¹³, hemos de remontarnos a mediados del siglo pasado que es cuando se inició la

¹² En este sentido, Didactext recoge las ideas de otros investigadores sobre los procesos de la escritura (2015, pp.243-244)

¹³Una pequeña aclaración terminológica, según el Diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes «la enseñanza de la lengua asistida por ordenador (ELA0) y el aprendizaje

investigación en el Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador (ALAO), especialidad conocida por el acrónimo *CALL*, de la expresión en inglés *Computer-Assisted Language Learning*. Según el *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes, esto se refiere a:

La utilización con fines didácticos de un equipo informático —unidad central de proceso o CPU y periféricos (monitor, teclado, ratón, micrófono, altavoces, cámara de vídeo, impresora, etc.)— y una serie de programas informáticos —procesadores de textos, navegadores, juegos educativos, etc.—. Constituye una aplicación didáctica de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Estos nuevos medios audiovisuales componen un instrumental informático al servicio del alumno, ya que le permiten aprender o practicar la lengua meta en cualquier momento, así como comunicarse con el profesor a distancia, posibilitando un aprendizaje electrónico.

De igual modo, el Instituto Cervantes (IC) establece un modelo de competencias clave para el profesorado de lenguas segundas y extranjeras¹⁴, entre ellas la de concienciar al alumno sobre su propio aprendizaje, para lo cual debe desarrollar unas competencias específicas tales como, promover que el alumno gestione los recursos y medios disponibles para aprender, integrar herramientas para reflexionar sobre el aprendizaje, y servirse del uso de las TIC para desempeñar su trabajo. Señala que las competencias específicas son: implicarse en el desarrollo de la competencia digital, desenvolverse en entornos digitales y con aplicaciones informáticas disponibles, aprovechar el poten-

de la lengua asistido por ordenador(ALAO) constituyen las dos facetas complementarias de un mismo fenómeno, la primera desde la óptica del docente y la segunda desde la del discente».

¹⁴Véase el documento completo de las competencias clave en:

http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm

cial didáctico de las TIC, así como promover que el alumno se sirva de ellas para su aprendizaje.

Las primeras experiencias de aprendizaje con ordenador tuvieron lugar en EEUU; al principio las máquinas para enseñar eran mecánicas y uno de los pioneros en este campo fue el psicólogo Pressey, precursor de lo que después se llamaría Enseñanza Programada. Pressey creó en 1927 una máquina que servía para enseñar y evaluar a los estudiantes, primero el estudiante tenía que preparar un tema de forma tradicional y, a continuación, utilizaba la máquina para hacer un test de elección múltiple, de esa manera estableció los primeros principios de la enseñanza programada.

Muchos años después, en los años 50, Skinner retomó esta línea de trabajo y popularizó las máquinas de enseñar para la instrucción académica. Planteaba que las máquinas de enseñar que tuvieran buenas secuencias de ejercitación programadas podían facilitar el progreso, paso a paso de los aprendices, hacia objetivos instructivos cuidadosamente definidos, donde cada paso dependería de los anteriores. En 1958 Skinner publicó el artículo *Máquinas para enseñar*, en el que afirmó que con la ayuda de las máquinas de aprender y las instrucciones programadas los estudiantes aprenden en el mismo tiempo y con el mismo esfuerzo que en el aula común.

Otro proyecto relevante fue *Programmed Logic for Automatic Teaching Operations* (PLATO), desarrollado en la Universidad de Illinois en 1963. Es probablemente el primer proyecto de colaboración entre profesores de idiomas y técnicos informáticos. En su fase inicial el programa presentaba en pantalla una palabra o frase para su traducción por parte del alumno y también debía

marcar si la respuesta era correcta o no. Posteriormente se desarrollaron versiones más avanzadas.

Asimismo, fue importante el proyecto *Time-shared, Interactive, Computer-Controlled Information Television* (TICCIT) de la Universidad de Brigham Young que desarrolla el primer sistema de aprendizaje de lenguas basado en la televisión interactiva; la novedad frente a los desarrollados anteriormente es que en estos nuevos sistemas se tiene en cuenta que el control del proceso de aprendizaje depende más del alumno que del ordenador y le facilita estrategias de aprendizaje a través de diferentes teclas que le dan informaciones concretas.

De la misma forma, contribuyeron a difundir el ELAO la publicación de revistas especializadas en el aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador, que aparecieron a finales de los años 70 y entre ellas destacan *Computers and Composition* (1983) y *Computer-Mediated Communication Magazine* (1994).

En los años 80, debido a la aparición de los ordenadores personales, fue cuando se extendió el uso del material didáctico en soporte informático. En este sentido, la creación del ordenador personal por parte de IBM en 1981, del primer *Macintosh* por APPLE en 1984, así como *Windows* de Microsoft en 1985, supusieron una auténtica revolución que generalizaba el uso de los ordenadores a nivel personal. Fue entonces cuando el ELAO se convierte es una especialidad académica más y empieza a ser interesante desde el punto de vista comercial. En esta misma década es importante la aparición de los CD-ROM para el aprendizaje de lenguas. Estos programas permiten al alumno trabajar

de forma individual y autónoma (Casado y García Bermejo, 2000) y realizar diversas tareas para mejorar diferentes destrezas lingüísticas.

El gran cambio se produce con el acceso generalizado a Internet. En 1990 un grupo de científicos del Consejo Europeo para la Investigación Nuclear (CERN), crea la *world-wide-web*, una nueva forma de acceder a la red que facilitará el uso por parte del público en general y fomentará la interacción de usuarios que se encuentren en diferentes lugares. El uso generalizado de los ordenadores y de Internet, hizo que muchos docentes comenzaran a utilizar las nuevas tecnologías como herramientas complementarias para mejorar sus objetivos académicos. Destaca también el desarrollo de *los sistemas de enseñanza a distancia o entornos virtuales de aprendizaje*, como Moodle, Blackboard, WebCT o Firstclass. Estas plataformas son usadas por muchas universidades en sus programas de enseñanza a distancia o como apoyo a la enseñanza presencial, ofrecen a sus alumnos la posibilidad de acceder a otros materiales complementarios para su formación, así como otros recursos para comunicarse entre alumnos y profesores (Arrarte, 2011).

De gran interés son las investigaciones realizadas por Warschauer (1998) sobre el potencial que pueden tener las nuevas tecnologías en la enseñanza de segundas lenguas. En su artículo *Computer and language learning: An overview* resume las distintas etapas por las que ha pasado la enseñanza de lenguas mediada por ordenador. Se hace referencia a los cambios que deben experimentar profesores y alumnos, así como a los recursos técnicos necesarios que pueden ayudarnos a desarrollar ciertas tareas dentro y fuera del aula (*software...*). Por supuesto apunta la importancia de internet, diferencian-

do ya entre comunicación sincrónica y asincrónica, y se anticipa a la importancia que tendrán la lectura como la escritura en línea, aspectos que trataremos en profundidad en el epígrafe 2.2 del capítulo 2.

A lo largo de este primer capítulo hemos revisado los diferentes métodos en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y el tratamiento que ha recibido la expresión escrita en cada uno de ellos. Además, hemos descrito los modelos de escritura más relevantes en la enseñanza de la escritura tanto en la L1 como en L2. A continuación, nos adentraremos en la relación entre la escritura y las nuevas tecnologías y realizaremos un recorrido por los estudios e investigaciones más importantes de escritura y TIC en algunos idiomas como el inglés, alemán y finalmente en el ámbito del español como lengua extranjera.

CAPÍTULO 2

EL ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1 El aprendizaje de lenguas y las Tecnologías de la Información y la Comunicación

En el capítulo anterior abordamos cuestiones relativas a la expresión escrita. En este capítulo nos ocuparemos de las nuevas tecnologías en la clase de lenguas extranjeras en general, y su uso específico, así como los diferentes recursos electrónicos de los que disponemos hoy en día en el aula de idiomas, y en particular, en el de E/LE y su incidencia en la destreza productiva, la expresión escrita, que es el núcleo de nuestra investigación.

El impacto de las TIC ha supuesto modificaciones en muchos ámbitos de la sociedad actual y de nuestra propia vida. Ese cambio también podemos observarlo en el ámbito educativo ya que está presente en mayor o menor medida en todos los estudios académicos y centros educativos, lo cual también ha generado variaciones en la concepción de la enseñanza que deben hacernos reflexionar a todos los implicados en la tarea de enseñar y compartir conocimientos.

Según Cabero (2014, p. 2), debemos cambiar la visión que tenemos respecto a las tecnologías, en su opinión deberíamos «pasar de percibir las como TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) a TAC (Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento) y a TEP (Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación)». Para Cabero eso implicaría modificar la función que tenemos de las TIC. Por eso apunta:

Lo que nos lleva a reclamar la utilización de las TIC no como meros transmisores de información, sino para poner en funcionamiento nuevos y mejores aprendizajes, producir innovaciones pedagógicas, provocar

cambios organizativos y facilitar nuevos procesos de comunicación e interacción entre los docentes y los discentes y los discentes entre ellos mismos; en definitiva, para crear nuevas escenografías de comunicación y para producir ambientes enriquecidos de aprendizaje (ib.)

Este impacto de las TIC y las exigencias de la nueva sociedad de la información fue recogido por la UNESCO en 1998 en el *Informe Mundial sobre Educación: Los docentes y la enseñanza en un mundo de mutación*. En el artículo 12 de dicho documento se describe que las TIC cambiarán las formas de adquirir y transmitir conocimientos, además de brindar nuevas posibilidades en la renovación, contenidos y métodos pedagógicos. En consecuencia, también modificará el papel del docente y del alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en especial en la educación superior como recoge el fragmento que reproducimos a continuación:

Los establecimientos de educación superior han de dar el ejemplo en materia de aprovechamiento y el potencial de las ventajas de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, velando por la calidad y manteniendo niveles elevados en las prácticas y los resultados de la educación, con un espíritu de apertura, equidad y cooperación internacional, por los siguientes medios:

a) constituir redes, realizar transferencias tecnológicas, formar recursos humanos, elaborar material didáctico e intercambiar las experiencias de aplicación de estas tecnologías a la enseñanza, la formación y la investigación, permitiendo así a todos el acceso al saber [...].

Dada la importancia de las nuevas tecnologías en la educación, en 2008 la UNESCO publica otro informe: *Estándares de competencias en TIC para docentes*, en el que se afirma:

En un contexto educativo sólido, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) pueden ayudar a los estudiantes a adquirir las capacidades necesarias para llegar a ser:

- Competentes para utilizar tecnologías de la información
- Buscadores, analizadores y evaluadores de información
- Solucionadores de problemas y tomadores de decisiones
- Usuarios creativos y eficaces de herramientas de productividad
- Comunicadores, colaboradores, publicadores y productores
- Ciudadanos informados, responsables y capaces de contribuir a la sociedad

Para que los estudiantes puedan adquirir esas capacidades es esencial el papel del docente que tiene que facilitar a los alumnos el aprendizaje con estos nuevos recursos, así como un entorno favorable en el aula. Como afirman Gisvert y Cabero (2007, p. 264): «La progresiva consolidación de la Sociedad de Conocimiento está demandando importantes cambios en los sistemas educativos en los alumnos y principalmente en los profesores».

Para ello, es fundamental que los docentes tengan una formación sólida en las TIC y sus aplicaciones didácticas en el aula y como señalan dichos autores supone un cambio del rol del profesor y más formación específica para el docente. Por su parte, Fernández Cruz y Fernández Díaz (2016) realizaron un estudio para analizar las competencias digitales del profesorado de Primaria y Secundaria siguiendo los estándares establecidos por la UNESCO en el año 2008, de los resultados de dicho estudio se desprende que es necesaria una mejor formación en competencia digital para el conjunto del profesorado.

Asimismo, la presencia de los teléfonos móviles adquiere gran importancia. Por esta razón, la UNESCO publica en 2013 tres documentos sobre el uso de este dispositivo en el ámbito educativo: *Aprendizaje móvil y políticas*, *Directrices para las políticas de aprendizaje móvil* y *El futuro del aprendizaje móvil, implicaciones para la planificación y la formulación de políticas*.

Las nuevas tecnologías han desarrollado nuevos espacios de aprendizaje, que se denominan Entornos Personales de Aprendizaje (PLE), término que proviene de *Personal Learning Environment*. Adell y Castañeda (2010, p. 23) los definen como «el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender». Y señalan que este concepto ha existido siempre, sin embargo, con la incorporación de las TIC en el ámbito educativo matizan (2013, p. 21) que «es el entorno en el que aprendemos usando eficientemente las tecnologías».

Por otra parte, cuando las TIC irrumpieron en los centros educativos y en las aulas de idiomas, se generó, en algunos casos, una especie de fascinación pensando que el uso de las TIC mejoraría automáticamente el proceso de aprendizaje, percepción que ha ido cambiando a lo largo del tiempo (Arrarte, 2011, Cruz Piñol, 2014). Sin embargo, como afirma Yagüe (2012, p. 4), «muchos de los usos 'tecnológicos' (empleados en la enseñanza) no parecen aportar renovaciones significativas al acto pedagógico». En consecuencia, conviene reflexionar sobre cómo debemos integrarlas en el ámbito educativo en general y en el aula de lenguas.

Para Marqués (2013, p. 2) «las TIC son incuestionables y forman parte de la cultura tecnológica que nos rodea y con la que debemos convivir». Este autor propone la integración de las TIC de la siguiente manera (2013, p. 8):

- Alfabetización de las TIC y su productividad en el aula (aprender sobre las TIC).
- Aplicación de las TIC en el marco de cada asignatura (aprender de las TIC)
- Uso de las TIC como instrumento cognitivo y para la interacción y la colaboración grupal (aprender con las TIC)
- Instrumento para la gestión administrativa y tutorial

Asimismo, dada la importancia y el crecimiento del aprendizaje del español en el mundo y del uso de las TIC en la enseñanza, diversas asociaciones han organizado congresos dedicados a la influencia de las nuevas tecnologías en la enseñanza-aprendizaje de ELE, como es el caso de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), organización internacional fundada en 1987. Hasta la fecha ha dedicado dos congresos: *Tecnología de la información y de las Comunicaciones en la enseñanza de ELE*, celebrado en Valencia en el año 2001, y posteriormente en 2011, *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera* que tuvo lugar en Valladolid.

Además, han proliferado publicaciones sobre el impacto de las TIC en el ámbito educativo, como los resultados del *II Estudio sobre los usos de la tecnología en el aula* que arroja las siguientes conclusiones: primero, la incorporación de las nuevas tecnologías en el aula debe ir acompañada también de me-

tecnologías acordes con ellas. Además, se ha observado que el uso de la tecnología en los centros es habitual, pero los docentes necesitan más formación en competencias digitales para enfrentarse a los déficits que tiene hoy en día el alumnado: la comprensión de textos escritos y la falta de motivación. En conclusión, las TIC son una herramienta que puede aumentar la motivación de los aprendices. (2016, p. 30)

Si nos detenemos en el ALAO, observamos que ha ido evolucionando a la par que los enfoques metodológicos. En una primera etapa, que nació en los 50 y que se puso en práctica en los años 60 del siglo XX, siguió las directrices del modelo conductista caracterizado por diseñar ejercicios de práctica de lengua y traducción en los que se estudiaba la estructura de la lengua. Los ejercicios propuestos con el ordenador eran repetitivos y de memorización, y sin ningún contexto (en inglés se conocen como *drill and kill*). Más tarde, a finales de los 70 y a principios de los 80 se empezaron a cuestionar las teorías conductistas y de esa manera, nació el enfoque comunicativo que seguía las teorías cognitivas que proponían la enseñanza como proceso de descubrimiento, expresión y desarrollo. Con este enfoque se utilizaba un *software* que disponía de programas de reconstrucción de textos para que los aprendices trabajaran las estructuras lingüísticas y para alentarlos a producir las suyas propias, con el objetivo final de que el aprendiz desarrollara la competencia comunicativa en una L2. Como apuntan Casado y García (2000, p. 72): «Lo importante, en realidad, no era lo que los estudiantes hacían con el ordenador, sino lo que hacían unos con otros en la lengua extranjera, al mismo tiempo que utilizaban el ordenador».

A finales de los 80 y a principios de los 90, cuando se empezaron a observar ciertas limitaciones en el enfoque comunicativo, se intentó mejorarlo. Muchos profesores empezaron a tener en cuenta un enfoque más social-cognitivo, que dio lugar a lo que se denominó *enfoque por tareas* o por *proyectos* cuya finalidad es el uso de la lengua en situaciones reales para desarrollar las distintas destrezas lingüísticas. En los últimos años han aumentado los estudios e iniciativas del Aprendizaje Colaborativo Asistido por Ordenador (ACAO) influidas por las teorías de Piaget y de Vygotsky y que se basan en la interacción social, que aúnan el aprendizaje mediado por ordenador como el trabajo colaborativo en clases o en plataformas educativas.

Según Carrió (2006, pp. 31-32):

Las características principales del aprendizaje colaborativo asistido por ordenador son que el aprendizaje se realiza mediante una participación colectiva utilizando ordenadores y programas informáticos y que el conocimiento se construye socialmente a través de la interacción profesor-alumno.

Hoy en día es una realidad el uso de ordenadores en las aulas de enseñanza-aprendizaje de lengua desde los primeros niveles educativos.

En cuanto a la enseñanza del E/LE, también ha desarrollado las tecnologías siguiendo los pasos de otras lenguas como el inglés, que por supuesto está a la vanguardia y además, se ha observado un aumento de páginas webs que se dedican a la enseñanza o al aprendizaje del E/LE (Página del Instituto Cervantes y del Centro Virtual Cervantes, página de la Agencia EFE *Practica español*, la página del idioma español, etc.).

Entre los recursos que podemos encontrar para aprender español, podemos distinguir entre *software* de programación (que sirve para elaborar programas de ordenador que posteriormente serán utilizados por el alumno) y el *software* de usuario (programas de ordenador que ya están preparados para que el alumno los use directamente).

Conviene destacar también las plataformas que se dedican a la enseñanza y aprendizaje del E/LE, como el Aula Virtual de Español (AVE), creada por el Centro Virtual del Instituto Cervantes que ofrece cursos tanto presenciales como semipresenciales así como un archivo con numerosas actividades (AVETECA). De igual modo, la plataforma inGenio creada por el grupo de investigación CAMILLE (*Computer Assisted Multimedia Interactive Language Learning Environment*) de la UPV.

2.1.1 Recursos de comunicación electrónica

Hemos hablado de la importancia que ha supuesto Internet en general y en el aprendizaje de lenguas en particular, por lo que consideramos de interés analizar los diferentes recursos y canales de comunicación que contamos en la red hasta el momento de nuestra investigación. En este punto consideramos relevantes las investigaciones¹⁵ de Cruz Piñol (2002): *Enseñar español en la era de Internet: la www y la enseñanza del español como lengua extranjera* y la

¹⁵ Aunque estos trabajos son de los años 2002 y 2007 respectivamente, y probablemente algunas de las páginas analizadas por ambas autoras hayan dejado de existir. Consideramos que su aportación investigadora es muy importante, dada la relevancia que han adquirido en la actualidad los recursos electrónicos en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en general.

de De Diego Hernando (2007): *Internet y la ELAO: análisis y evaluación de páginas web sobre español como lengua extranjera (ELE)*.

Cruz Piñol apunta las posibilidades que ofrece Internet en la enseñanza y aprendizaje de lenguas y analiza y recopila 207 páginas web para el aprendizaje de E/LE; concluye que Internet es un medio adecuado para aprender de manera autónoma y que tendrían que aprovecharse más los recursos que existen en la red para la comunicación interpersonal. Asimismo, señala que muchos de los ejercicios y textos escritos presentados carecen de una base lingüística y didáctica, puesto que la mayoría son de corte estructuralista y sostiene que aún queda mucho camino por recorrer en las posibilidades que ofrece la red por la escasez de estudios en esta línea.

En 2014 esta autora hace balance de lo que han supuesto las nuevas tecnologías en la enseñanza de español durante dos décadas, analiza su evolución desde la aparición de las primeras experiencias hasta la actualidad.

Por su parte, De Diego Hernando, después de explorar y analizar los recursos existentes en diferentes páginas web para aprender español, crea una base de datos, para la evaluación y calificación de los recursos didácticos de ELE, denominada *Base de Datos de Español como Lengua Extranjera (BELE)*. Destacamos especialmente la parte en la que presenta cómo son tratadas las diferentes destrezas lingüísticas, en particular, la expresión escrita. Según esta autora, en las páginas webs analizadas predomina la comprensión escrita sobre las otras destrezas, y de las cuatro la que menos se trabaja y menos ejercicios ofrecen es la expresión escrita.

Hay que mencionar también el trabajo de Lago Marín (2003): *Hispanet: Diseño y organización de materiales didácticos para la enseñanza del español como lengua extranjera a través de la red telemática*. Aquí se plantea cómo integrar las TIC en la enseñanza de un idioma extranjero tras analizar cómo es el acceso a la información a través de la red de estudiantes que aprenden español en la universidad de Utah (EEUU) y se crea una plataforma de recursos en línea para profesores y alumnos de E/LE: *Hispanet*¹⁶. Esta página web ofrece recursos lingüísticos, pedagógicos y culturales. En cuanto a los recursos culturales, se centra especialmente en los países latinoamericanos, cuestión que nos parece importante para dar una visión más amplia y completa de la cultura y civilización hispanas. En definitiva, considera que la integración de las TIC potencia el aprendizaje de una L2 y ofrece una gran variedad de recursos interactivos que permiten una práctica real a los alumnos de E/LE.

A continuación, señalamos y conceptualizamos los recursos más importantes que disponemos hasta el momento, ya que los cambios y la aparición de nuevas herramientas en este campo son vertiginosos y en cierto modo, inabarcables.

Recursos de comunicación sincrónica

Son todos aquellos que permiten una comunicación a tiempo real, para lo cual es imprescindible que todos los participantes estén conectados al mismo tiempo. Consideramos que estas herramientas son importantes en el aprendizaje de una lengua y, sobre todo, en la EE, ya que esta forma de comunicarse se realiza fundamentalmente a través de la escritura.

¹⁶Esta página web se puede consultar todavía, pero la última actualización data del año 2004.

Los recursos más importantes son:

- El chat (del inglés *chat*, propiamente ‘charla’, según el DRAE) es una conversación virtual escrita en tiempo real entre dos o más personas, en realidad, se produce una interacción comunicativa muy parecida a la de un diálogo en lengua oral.
- El audio o *videochat* son formas de comunicación mediante la lengua oral, su uso es similar al del teléfono. Esta forma de comunicación permite no solo escuchar, sino también poder ver a nuestro interlocutor o interlocutores al mismo tiempo. En los últimos años se ha extendido mucho el uso del programa *Skype*, que permite la comunicación oral a través de la red entre personas en lugares diferentes del mundo de forma gratuita.
- La pizarra virtual compartida. Se trata de un espacio compartido que permite escribir, dibujar, señalar, etc.

Recursos de comunicación asincrónica

Con estos recursos la comunicación no tiene lugar en tiempo real, es decir, los participantes no se conectan al mismo tiempo. Al igual que la comunicación sincrónica, estos recursos dan la posibilidad de utilizar la lengua de forma escrita.

Los más utilizados son:

- El correo electrónico es un medio que ha sustituido en muchos casos a la correspondencia postal. Se utiliza para comunicarse por escrito con personas tanto a nivel profesional como personal. Permite enviar documentos en diferentes formatos como textos, gráficos, hojas de cálculo,

imágenes, vídeos...En el ámbito educativo ha desarrollado propuestas didácticas como el intercambio entre aprendices de diferentes niveles educativos, fomentando no solo el aprendizaje de lenguas extranjeras, sino también el aprendizaje colaborativo.

- El blog procede del inglés *web log*, «diario en la red», «cuaderno de bitácora en la red». Es un sitio web de creación personal que permite actualizarse de manera periódica con nuevas entradas, que pueden ser artículos o *posts* del creador del blog y también de los visitantes que deseen participar en el blog con comentarios, sugerencias, etc.
- El foro es un lugar web en el que los usuarios puede expresar su opinión sobre diferentes temas, normalmente se utiliza como complemento a otra página web.

Redes sociales y otros recursos

De interés nos parece la clasificación de De Haro (2011), que distingue entre redes sociales estrictas y servicios 2.0 con características de redes sociales. Las primeras tienen como objetivo fomentar las relaciones personales, mientras que las segundas son los servicios que podemos encontrar en la denominada Web 2.0, tales como vídeos (que podemos localizar en *YouTube*), presentaciones y documentos (en *Slideshare*) e imágenes (en *Flickr*), cuyo objetivo final es compartir estos documentos y presentaciones con otras personas, más que relacionarse con ellas.

En la figura siguiente podemos observar la clasificación de estos servicios de redes sociales con aplicación educativa, actualizada por Juan José de Haro (2010):

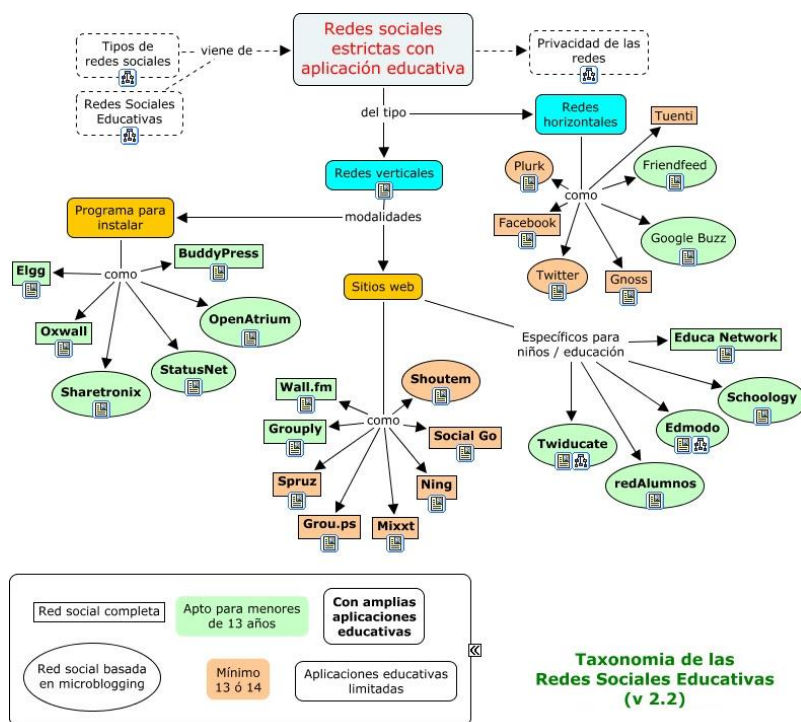


FIGURA 7. Mapa conceptual sobre redes sociales aplicadas a la enseñanza

Como podemos observar se distingue entre redes sociales horizontales en las que el usuario se incorpora a una gran red, como por ejemplo Facebook, y redes sociales verticales, creadas por los propios usuarios que se pueden cerrar al exterior y en las que se unen por algún interés común que puede ser educativo o de otro tipo y en estas se cuida más la privacidad de los usuarios.

Redes sociales horizontales:

- *Twitter* es una red social o *microblogging* de uso muy sencillo, solo permite escribir textos usando como máximo 140 caracteres, cada uno de estos microtextos se han denominado *tuits*. Es muy popular en la comunicación social en la actualidad, pero también se ha empezado a utilizar con fines didácticos en la enseñanza de lenguas como veremos en los epígrafes 2.3.1 y 2.3.2.
- *Facebook* es una red social que se creó en 2004 en Estados Unidos y que en 2007 lanzó su versión en español. En los últimos años se ha utilizado también como herramienta en el ámbito educativo, ya que puede facilitar la comunicación entre profesor y alumno, y entre alumnos, ofrece varias posibilidades en el desarrollo de la expresión escrita que expondremos en el epígrafe 2.3.1.
- *Instagram* es una red social y una aplicación para subir fotos y vídeos. Fue creada en 2010. En la actualidad es una de las redes sociales más usadas por adolescentes y jóvenes en todo el mundo.
- *Wasap* es una aplicación de mensajería instantánea para teléfonos inteligentes, que funciona a través de Internet. Su nombre proviene del inglés: *What's up?* (¿qué pasa?). Fue creada por Jan Koum en 2009. Con este recurso se pueden enviar tanto mensajes de texto como archivos multimedia (imágenes, vídeos, grabaciones de audios). Hoy en día es una de las aplicaciones más utilizadas en todos los entornos.

Otros recursos

- *Wikis*. Este término procede del hawaiano *wiki* que significa rápido. Es un sitio web colaborativo que puede ser editado por varias personas. De esa manera los usuarios pueden crear, borrar, modificar, subir y almacenar los contenidos de una página web de manera interactiva, por eso las *wikis* se consideran un recurso muy efectivo para los proyectos de trabajo colaborativo en el aula y de manera más específica para la escritura colaborativa. Es una de las herramientas más utilizadas en diferentes estudios y experiencias de E/LE, en el epígrafe 2.3.2 recopilamos las más relevantes.
- *Webquest*. Es una herramienta que integra el uso de los recursos de la red en la enseñanza. Fue creada por Bernie Dodge, profesor de la Universidad de San Diego. Esta herramienta forma parte de una metodología de aprendizaje constructivista, cuyo objetivo es que los alumnos realicen un trabajo de investigación utilizando los recursos de Internet. De esta manera se promueven las habilidades cognitivas superiores, el trabajo cooperativo y la autonomía de los alumnos. Para desarrollar una *Webquest* es necesario crear un sitio web con un editor HTML, o un blog o incluso con un procesador de textos. Para utilizarla es necesario registrarse y trabajar en algún centro educativo.
- *Pen-pals* o amigos por correspondencia: Es una relación epistolar, que puede realizarse a través del correo electrónico o de las páginas web que fomentan estos intercambios de correspondencia.

- *Wizig*. Es una herramienta *online* gratuita que ofrece un aula virtual, en el que se da la posibilidad de subir y compartir tutoriales *online*, además de crear y compartir pruebas de evaluación. Tiene otras opciones como crear comunidades, organizar cursos; para utilizarlo solo es necesario registrarse.

Plataformas educativas

Moodle, Edmodo, Padlet, Educa Network, Schoology, etc.

En cuanto a plataformas para aprender idiomas destacamos:

- *Duolingo* es una aplicación para teléfonos móviles, tabletas y ordenador. Es un sitio web destinado al aprendizaje de idiomas. Dispone de una plataforma de traducción de textos.
- *Lang-8*: www.lang-8.com es una plataforma creada para escribir en diferentes idiomas que ofrece la posibilidad de corregir esas tareas escritas por personas nativas. Asimismo, cada usuario puede, a su vez, hacer correcciones de tareas en su lengua materna, de forma que se puede producir un intercambio lingüístico y también funciona como una red social.

Son diversas las plataformas de las que podemos disponer para el aprendizaje de lenguas, por ejemplo, Babel; Busuu, Italki, etc. Además, la mayoría de las instituciones poseen su propia plataforma, como es el caso de la Universidad Politécnica de Valencia (poliformaT).

2.2. El desarrollo de la lectura y de la escritura mediante las nuevas tecnologías

Aunque en la comunicación actual observamos un uso continuo y en algunos casos abusivo de la imagen, gran parte de las comunicaciones tecnológicas se realizan a través de la escritura. Por ello coincidimos con Ayala Pérez (2014) cuando indica que la escritura no ha perdido valor y se ha consolidado como medio de comunicación entre personas. Por eso, la escritura electrónica ha adquirido gran importancia. Los trabajos que se centran en analizar *los géneros electrónicos* se han denominado Análisis del Discurso de la Comunicación mediada por Ordenador. Uno de los especialistas en España es el profesor Yus que analiza en profundidad las diferentes variedades de interacción mediada por ordenador desde un punto de vista pragmático en *Ciberpragmática* (2001) y *Ciberpragmática 2.0.* (2011).

Aunque la comunicación sigue siendo escrita, encontramos bastantes diferencias debido a la brevedad y rapidez de los mensajes, que a veces no respetan las reglas gramaticales ni ortográficas; se caracterizan por el empleo de abreviaturas, acrónimos y otros elementos de reciente creación como los emoticonos. Yus (2011) ha denominado este tipo de texto como el de un chat «*texto escrito oralizado*» puesto que utiliza la lengua escrita, pero con rasgos característicos de la lengua oral y lo define así: «El *chat* de texto es un híbrido entre la estabilidad y la formalidad de la letra impresa, por un lado, y la cualidad efímera e informal del habla, por otro» (2011, p. 197).

Es innegable que el mundo omnipresente de las TIC ha cambiado la manera de informarnos y de relacionarnos en la actualidad en todos los ámbitos de nuestra vida, incluso en el de la educación. Desde hace unos años se usan términos como *nativos e inmigrantes digitales*¹⁷ que ilustran muy bien todos estos cambios experimentados en la educación y que atañen a la forma de leer y escribir de nuestros jóvenes.

Los conceptos de lectura y escritura han adquirido protagonismo desde que la red entró en nuestras vidas y en el aula. Ya no leemos de manera lineal o secuencial, sino que leemos saltando de un texto a otro, es decir, se trata de una lectura rápida y fragmentada. Hemos pasado del texto al hipertexto. En este sentido, se trata de un texto más abierto y plural que en ocasiones también puede crear algunas dificultades en el proceso de lectura. En los textos digitales, el lector se encuentra ante diferentes y posibles itinerarios de lectura, pero también es posible perderse fácilmente en la maraña de información infinita, como afirma Marqués (2006, p. 5):

[...]También cambia la mecánica de la lectura y el proceso cognitivo de la información. No es lo mismo leer y escribir documentos con una estructura secuencial y contruidos con caracteres alfanuméricos y alguna imagen, que leer y escribir documentos con una estructura ramificada hipertextual, saturados de imágenes, vídeos, sonidos digitalizados.

¹⁷Términos creados por Prensky en 2001 para denominar a los nativos digitales, jóvenes que han crecido y se han educado con las nuevas tecnologías y diferenciarlos de los inmigrantes digitales que crecieron y se formaron en un mundo anterior al de las TIC.

Ante esta situación es necesario definir qué es lo más importante y adecuarse a esta nueva forma de leer. Y ahí es donde el profesor debe ejercer un papel de guía, como apuntan Martos y Vivas (2010, p. 26):

La red será, pues, un inmenso laberinto donde el lector se hará intérprete de un supuesto “mapa del tesoro”, esto es, de lo que le interesa y le atrae, debiendo para ello trazar itinerarios, búsquedas o cartografías dentro de un territorio que desconoce. El mediador, el profesor, se enfrenta, pues, a cometidos nuevos: ayudar en estos tanteos o esbozos...

Siguiendo a estos autores: «no importa si leemos un libro o un texto en otro soporte, lo que es realmente relevante es la práctica de la lectura y la escritura, y los contextos e interacciones que se producen en ambas». (2010, p. 27).

Por su parte, Cassany, ha analizado en profundidad cómo leemos y escribimos hoy en día en la red. Afirma que: «la lectura y la escritura son construcciones sociales, actividades definidas». (2006, p. 23)

Zayas (2009) coincide con Cassany en que la lectura y la escritura son prácticas sociales, es decir, actividades que se llevan a cabo en determinadas situaciones comunicativas dentro de los diversos ámbitos sociales. Así pues, enseñar a leer y a escribir es enseñar a intervenir en estas prácticas. Para este autor, las TIC no son herramientas o recursos para la lectura y la escritura, sino que afectan a la lectura y a la escritura, concebidas como prácticas sociales, y por tanto saber usarlas adecuadamente forma parte de lo que hoy se entiende por alfabetización. Para Zayas, la enseñanza de la lectura y la escritura debe

enmarcarse en el concepto de alfabetización¹⁸, tal y como lo entiende Ferreiro (2007). Para esta autora:

La definición de “persona alfabetizada” es siempre relativa a un lugar histórico y a un tiempo histórico. No se trata solo de conocer el alfabeto, sino de poder circular en el entramado de las prácticas sociales que definen la “cultura escrita” de cierta sociedad en determinado momento de su desarrollo histórico. (2007, p.1)

Asimismo, algunos autores como Coiro et ál. (2009), Lankshear y Knobel (2011) analizan las diferencias entre leer y escribir en red respecto a leer y escribir en papel. Cassany (2011, pp. 45-50), siguiendo a estos autores, recopila las principales diferencias que se pueden resumir así:

- La hipertextualidad, ya no se lee en línea, sino que se salta de un párrafo a otro dentro de un mismo documento escrito o pasando a otros textos de otros enlaces dando mayor iniciativa al lector.
- Intertextualidad: los textos se conectan entre sí con vínculos externos.
- Multimodalidad: los escritos digitales se caracterizan por incluir varios modos o sistemas de representación de datos: fotografía, vídeo, habla, música, gráficos, iconos...
- Plurilingüismo y multiculturalidad: la red fomenta el uso y el contacto con otras lenguas y culturas extranjeras.
- Géneros electrónicos: la red ha generado nuevas prácticas comunicativas que han dado lugar a nuevos géneros discursivos y registros lingüísticos.
- Virtualidad: se nos presenta una realidad a través de una pantalla.

¹⁸ El concepto de alfabetización usado por Zayas es para otros autores como Cassany equivalente a literacidad

- Carácter inacabado: la edición de algunos escritos en la red no termina nunca: se revisan, cambian, adaptan o mejoran y por ello se caracterizan por un gran dinamismo frente al estatismo de la edición en papel.
- Superficialidad: para algunos leer en Internet supone leer de forma fragmentada, parcial y superficial, poniendo en duda la calidad de muchos contenidos a los que podemos acceder en la red.

En la misma línea que los autores anteriores, Cordón y Jarvio (2015) reflexionan sobre las transformaciones que están experimentando la lectura y la escritura en el mundo digital, así como de las consecuencias que estos cambios tienen en las relaciones sociales y comunicativas. Se plantean si las nuevas generaciones, los nativos digitales, desarrollan nuevas funciones intelectuales o habilidades cognitivas, para desentrañar tareas complejas, como hacían las generaciones anteriores. Concluyen que para manejar los recursos digitales se requiere un nivel de competencias (tanto de conocimientos informáticos como habilidades para encontrar, organizar y usar adecuadamente la información) que la escuela tradicional normalmente no enseña.

Para Cabot (2007), la red es una herramienta eficaz para el desarrollo de la comprensión y expresión escritas. Puede motivar a los estudiantes a la lectura y la escritura y, además, es idónea para presentar la diversidad cultural que aprendemos con una lengua extranjera.

En cuanto a los recursos específicos TIC para leer y escribir en la red, Vázquez Cano y Martín Monje en su estudio: *Nuevas tendencias en la elaboración y utilización de materiales digitales para la enseñanza de lenguas* (2014)

que versa sobre el uso de los materiales digitales en la enseñanza de lenguas. Estos autores presentan una muestra de las nuevas tendencias en la producción y uso de estos recursos que puede ser de gran ayuda para los docentes a la hora de trabajar con estos materiales, como para que los alumnos puedan mejorar sus destrezas lingüísticas con ellos. Hemos recogido algunas páginas web especializadas en escritura de la clasificación realizada por estos autores (2014, pp. 58-59):

- Bibliotecas digitales públicas:
<http://www.ciudadseva.com/enlaces/bibelec.htm>
- Periódicos del mundo: <http://kiosko.net/>
- Escribir historias de forma colaborativa:
<http://www.protagonize.com/>
- Crear libros colaborativos online: <http://storybird.com/>
- Crear historias y noticias: <http://storify.com/>
- Crear folletos a partir de un pdf: <http://bookletcreator.com/>
- Compartir archivos y documentos en red: <http://drive.google.com/>
- Revisar documentos de forma colaborativa:
<http://www.proofhq.com/>
- Editar texto y publicarlo en red:
<http://www.scribus.net/canvas/Scribus>
- Pasar texto a mp3: <http://vozme.com/index.php?lang=es>
- Generador de poesías y carteles: <http://magneticpoetry.com/>
- Crear Nubes de texto atractivas: <http://www.wordle.net/>

En un mundo en constante cambio y en el que la comunicación personal y laboral se realiza a través de las TIC, debemos resaltar la importancia de la lectura y la escritura en las aulas de lenguas extranjeras, puesto que a través de estas destrezas no solo aprendemos conocimientos lingüísticos, sino también conocimientos sociolingüísticos y pragmáticos fundamentales para relacionarnos y comunicarnos en cualquier idioma.

2.3. Investigaciones sobre escritura y recursos digitales

A continuación exponemos los estudios más relevantes sobre la escritura y el uso de las TIC en el aula de lenguas extranjeras. Hemos recopilado experiencias en diferentes ámbitos educativos de Educación Primaria y Secundaria, porque consideramos que sus aportaciones pueden ser válidas y aplicables a otros ámbitos de la enseñanza de idiomas, pero la gran mayoría pertenecen al ámbito académico, experiencias universitarias y también de Escuelas Oficiales de Idiomas, institución pública que imparte lenguas extranjeras desde 1911 en España.

Investigaciones en Educación Primaria

En cuanto a los estudios que se han realizado en este ámbito, algunos se enmarcan dentro del programa europeo E- Twinning¹⁹, como el recogido por Blanch, Duran, Dekhinet y Topping, *Una experiencia de tutoría entre iguales virtual para el aprendizaje del castellano y del inglés* (2010), llevado a cabo por una escuela de Cataluña y otra de Escocia. Este proyecto se denominó *Let me*

¹⁹ *E-Twinning* es una iniciativa europea que nació en 2004 y que promueve el intercambio y hermanamiento entre centros escolares europeos para desarrollar proyectos educativos y culturales en común utilizando las TIC.

learn with my peer online y pretendía mejorar el aprendizaje de una lengua extranjera en un contexto real, a través de intercambios auténticos entre escolares de los dos países que realizaban una serie de actividades para facilitar la comunicación entre ellos. Para elaborar estas actividades se desarrolló una plataforma virtual creada con un *software* específico del *Centrofor Peer Learning* de la Universidad de Dundee (Escocia).

El proyecto duró ocho semanas en las que los alumnos tenían que realizar diferentes tareas como escribir, enviar, recibir mensajes, reescribir y corregir en inglés y en castellano respectivamente, sobre temas relacionados con el currículo escolar. A pesar del poco tiempo que duró esta experiencia, los profesores pudieron constatar cierta mejora en la producción textual y más confianza en el uso de la segunda lengua.

El hecho de que los aprendices tuvieran que corregir y reescribir los mensajes supuso que reflexionaran sobre el uso de la lengua meta y mejoraran su competencia en la expresión escrita. Los profesores creen que el hecho de ser tareas auténticas sirvió para incrementar la motivación y el aprendizaje de la lengua extranjera. Esta experiencia corrobora que la revisión de textos en parejas de forma colaborativa contribuyó de manera muy positiva a reflexionar sobre el proceso de la escritura y además a incrementar la motivación de los alumnos (Cassany, 2002, Camps, 2003, Storch, 2002, Castelló, 2010)

El trabajo de Wendel Domínguez, *Enseñanza de la escritura en lengua extranjera mediante un enfoque basado en el proceso* (2014), desarrollado en un colegio de enseñanza primaria, tiene como objetivo que los alumnos de

sexto escriban un cuento de manera colaborativa y a través de un soporte digital. La tarea escrita está planificada desde un enfoque basado en el proceso, no solo para que los alumnos mejoren su competencia lingüística de la lengua meta (el inglés en este caso), sino también para que puedan reflexionar sobre dicho proceso y fomentar un aprendizaje autónomo, es decir, aprender a aprender.

Otra experiencia reseñable es la de Ortega Martín, Macrory y Chretien, *Efecto de las nuevas tecnologías en el aprendizaje del inglés en primaria: un currículo compartido por colegios de Francia, Inglaterra y España* (2010). Este proyecto incluido en la metodología *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera* (AICLE) pretendía consecuentemente que los alumnos aprendieran otros contenidos curriculares en inglés, y además poder detectar si el uso de las TIC podía ayudar a mejorar la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera de manera transversal. Los resultados de este trabajo han sido positivos porque las competencias lingüísticas de los alumnos mejoraron, tanto la expresión y comunicación escritas como la oral. Asimismo, la motivación tanto en los aprendices como en los profesores que participaron en esta iniciativa.

Investigaciones en Educación Secundaria

En España cabe destacar algunos trabajos como el de Sanz Pinyol en *Del papel a la pantalla y del aula a la nube. Ideas para dinamizar la expresión escrita en secundaria* (2012), que aboga por introducir cambios a la hora de enseñar la composición escrita en el aula. Afirma esta autora:

Los nuevos entornos influyen en todas las dimensiones de la comunicación escrita, ya que se han convertido no sólo en contextos de relación social, sino también en espacios de creación y transmisión de conocimiento. La tecnología está cambiando las formas de comunicación y, en cierto sentido, también el pensamiento y la percepción de la realidad de muchas personas. La necesidad de renovar las prácticas letradas del entorno escolar no se justifica sólo por una necesidad de actualización del método. Los objetivos de aprendizaje deben basarse en necesidades reales que definan las habilidades necesarias para la participación social y el desarrollo individual (2012, p. 60).

Asimismo, Sanz Pinyol indica que «las prácticas escritas en el entorno educativo deberían aproximarse a los usos actuales, y es evidente que la cultura escrita ha experimentado grandes cambios en el transcurso de los últimos decenios» (p. 62). Señala que en la actualidad no se escribe como hace dos décadas y, por consiguiente, tenemos que cambiar el enfoque de la enseñanza de la escritura. Para esta autora, escribir hoy en día «implica usar procesadores de textos y navegar por Internet: activar el corrector, buscar modelos, manipular formatos, consultar un diccionario en línea, incluir ilustraciones y vínculos en un texto...» (p. 63) En efecto, «la comunicación escrita supone desarrollar varias competencias como la digital, social, cultural, la capacidad crítica...» (p. 63)

La experiencia publicada por Durban y Barlam en un instituto de secundaria en Manresa, *Escritura colaborativa sincrónica para crear y gestionar una ciudad: el uso de las nuevas prácticas comunicativas para el aprendizaje escolar* (2014), ponía en práctica una nueva construcción discursiva: la textualidad digital. Los alumnos tenían que redactar un documento sobre la creación y ges-

ción de la ciudad con una particularidad. Se trataba de escribir un documento colaborativo con un editor de texto en línea y de esa manera aprovechar el potencial de las TIC en el aula de ESO.

Asimismo, el trabajo de Gómez Camacho, *Tuenti* (2012)²⁰ como recurso didáctico para la comunicación escrita en ESO, indica que las nuevas formas de comunicarse como *Tuenti* deben incluirse dentro del currículo de la asignatura de lengua española y literatura de la ESO. Considera que estas nuevas formas de comunicarse de los adolescentes forman parte de su vida fuera del aula y pueden aprovecharse didácticamente para trabajar y profundizar en la escritura dentro del aula.

Además, es conveniente resaltar la experiencia llevada a cabo en un instituto de secundaria argentino por Collado, *Los procesos de escritura en inglés como segunda lengua extranjera: una experiencia mediada por TIC en el nivel medio* (2015). Esta experiencia se enmarca dentro del plan de estudios *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para Lenguas Extranjeras*²¹ (NAP-LE) que desarrollan criterios curriculares para el desarrollo de la competencia escrita en la educación secundaria en Argentina. Los NAP-LE establecen que la composición escrita de textos de ficción y no ficción de géneros de variada complejidad, tanto en soporte físico como digital, deben atender al proceso de producción de estos.

²⁰ Red social para adolescentes que dejó de funcionar en febrero de 2016.

²¹ Según el NAP-LE, la escuela debe propiciar situaciones en las que la comprensión y producción colectiva e individual de textos diversos (escritos y orales) propicien la reflexión y el intercambio de ideas, así como el desarrollo de estrategias diversas para comprender y producir textos orales y escritos en la(s) lengua(s) que aprenden.

Este trabajo planteaba dos objetivos: por un lado, cómo enfrentarse a la escritura en un nivel medio, y, por otro, cómo hacerlo de una manera innovadora y significativa. La propuesta se realizó en línea a través de documentos compartidos y de trabajo colaborativo. La primera sesión giró en torno a la forma de trabajar con este tipo de documentos, de manera que se concienció a los alumnos de las ventajas del trabajo colaborativo, pues ellos mismos debían hacer una entrevista a un compañero que se centró en distintas generaciones y épocas de la historia de Argentina. A continuación, debían realizar en grupo un póster digital que incluyera las informaciones del entrevistado mediante palabras, imágenes y sonido, es decir, utilizando un lenguaje multimodal.

En la segunda sesión se fomentó la escritura autónoma mediante un documento compartido de Google Docs. Cada estudiante debía narrar un recuerdo de su infancia. El proceso de la escritura se realiza en diferentes etapas: pre-escritura o etapa de planificación (elección del tema y de la audiencia a quien se dirige la composición), encontrar y plasmar ideas (mediante torbellino de ideas, imágenes, búsqueda de información, etc.), escritura, corrección y revisión, y finalmente la edición.

Los resultados de esta experiencia son satisfactorios porque no solo consigue estimular el proceso de escritura implementando los recursos de las TIC de forma innovadora, sino que logra que esta tarea propicie la reflexión en los alumnos sobre el aprendizaje de la lengua meta, desarrollando estrategias que no solo pueden servir para aprender un idioma, sino que también pueden aplicarse a otras materias de sus estudios.

Cabe destacar la experiencia de Concheiro Coello con *Facebook* (2016) tenía como objetivo verificar si se puede mejorar la expresión escrita en un contexto de aprendizaje digital. Esta iniciativa se llevó a cabo en tres institutos de secundaria de Islandia. Se compararon las producciones escritas de un grupo control y otro experimental. De los resultados de este proyecto se desprende que las composiciones escritas en *Facebook* del grupo experimental fueron mejores. Para Concheiro esta red social es un espacio idóneo para la práctica de las destrezas productivas y en menor medida para las receptivas.

2.3.1. Investigaciones sobre otras lenguas extranjeras

Respecto a los estudios de la escritura con TIC en otros idiomas, resumimos las más destacadas, aunque proliferan las investigaciones en inglés:

Cabe destacar la tesis doctoral de Sanz Gil, *Las tecnologías de la información y autonomía del aprendizaje de lenguas. Análisis crítico y estudio de casos en el aprendizaje de FLE* (2003), aplicada en este caso al francés como lengua extranjera en estudiantes universitarios de la Universitat Jaume I de Castellón. Uno de los objetivos de este trabajo era integrar las TIC en las prácticas docentes y observar si el uso de las TIC favorecía el aprendizaje del francés como lengua extranjera. En dicho trabajo se realizaron también cuestionarios sobre el estilo de aprendizaje de lenguas que proporcionaron diferentes perfiles de alumnos y que se analizaron para observar cómo se enfrentaban al uso de las TIC al realizar tareas para aprender francés en diferentes niveles.

Se pasaron cuestionarios sobre las TIC y su biografía lingüística en relación con el Portfolio del MCER. Concluye esta investigación con una valoración positiva del uso de recursos de la red para la difusión de la lengua y la cultura, por la autenticidad de los mismos y por la rapidez que tiene un estudiante para entrar en contacto con la lengua y cultura de otro país. Sin embargo, no todo son ventajas, al profesor la red le puede proporcionar una fuente inagotable de recursos, pero estos los debe analizar previamente para realizar una explotación didáctica adecuada. Como afirma la autora: «extraer información o recursos de la red no significa construir saber ni destrezas» (2003, p.352)

Asimismo, Noet-Morand (2003) plantea si el chat favorece el desarrollo de estrategias conversacionales útiles en el aprendizaje de una lengua extranjera. Indica que aporta un carácter lúdico y las aportaciones de los alumnos se multiplican ya que poseen más tiempo que en una conversación oral para plasmar sus pensamientos y permite una corrección posterior del escrito, y añade que permite una comunicación auténtica fuera del aula.

Otras investigaciones importantes son las de Ortega, Sánchez Villalón y De Diego, *AWLA y AIOLE, recursos interactivos de aprendizaje de idiomas*²², (2006) que fue el tema central de la tesis doctoral de Sánchez Villalón (2007)²³. Este trabajo integra comunicación, búsqueda de información y herramientas lingüísticas para ayudar a los alumnos a escribir con naturalidad, tanto de forma individual como de forma cooperativa.

²² AWLA: A Writing e-Learning Appliance. AIOLE: Entorno Virtual para el Aprendizaje de Idiomas

²³ *Escribir en la web con AWLA. Desarrollo de la destreza de la escritura en un entorno e-learning de aprendizaje mejorado por la tecnología.*

Este proyecto adopta el modelo procesual de la escritura: se desarrolla desde la primera fase (la lluvia de ideas) hasta la última (la edición final). Aplica para ello el sistema de escritura en la Web AWLA²⁴ que posteriormente dio lugar a AIOLE, creado a partir de la tecnología wiki, que permite la escritura colaborativa y la publicación en una página web. Posteriormente este proyecto se llevó a cabo en la EOI de Ciudad Real para el aprendizaje de inglés y de alemán. Asimismo, sirvió como base para la plataforma de aprendizaje CIVI Erasmus para la preparación de lenguas extranjeras de los campus de la Universidad de Castilla La Mancha durante el curso 2006-2007. Estos proyectos fueron impulsados por el grupo *Computer –Human Interaction and Collaboration* (CHICO) de la Universidad de Castilla La Mancha.

Otra investigación que merece ser reseñada es la tesis doctoral de Pérez Sabater: *Los elementos conversacionales en la comunicación escrita vía Internet en lengua inglesa* (2007), donde compara dos tipos de Comunicación Mediada por Ordenador (CMO): correos electrónicos privados y mensajes de foros de debate universitarios. Su finalidad es comprobar si en estas producciones escritas en lengua inglesa se encontraban características propias del discurso oral o escrito, así como el grado de formalidad o informalidad utilizado en las mismas.

Las conclusiones de este estudio muestran que los correos electrónicos presentan más rasgos del discurso escrito que los foros. En definitiva, los mensajes escritos son más formales que los foros, ya que estos comparten más

²⁴Aplicación Práctica para la Escritura en Web para el Aprendizaje de Idiomas, acrónimo del inglés *A Writing e-Learning Appliance*

rasgos del discurso oral y por ello, su nivel de informalidad es mayor. Además, el estudio de Pérez Sabater señala que los foros poseen más rasgos propios de la comunicación mediada por ordenador, como, por ejemplo, los rasgos paralingüísticos o emoticonos.

Hay que mencionar además la tesis doctoral de Verdugo Valcarce, *Influencia del uso de herramientas técnicas sincrónicas en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras: inglés para turismo* (2008), que se centra en el uso del chat como herramienta sincrónica en la clase de inglés con fines específicos para turismo. Su objetivo era comprobar si el uso del chat como material didáctico complementario podría ayudar a mejorar el inglés de los aprendices y si se incrementaría la motivación de aquellos alumnos que lo usaran.

Los resultados que aporta son de interés, no solo porque los aprendices mejoraron su actividad de escritura al trabajar de una manera más intensa la gramática, el vocabulario y las estructuras gramaticales, sino también su expresión oral al estar expuestos de manera continua al *input* de la lengua inglesa y considerarse el chat como una conversación escrita que se asemeja bastante a una conversación coloquial, pero a través de un formato escrito.

Otro estudio de interés es el de Würfel (2008), en el que analiza el uso del *software* aplicado a la escritura cooperativa en una wiki o en otras aplicaciones como *Google Docs* en la clase de lenguas extranjeras, donde se apuntan ventajas e inconvenientes de la escritura colaborativa. Por una parte, lo considera positivo puesto que los alumnos no solo se sensibilizan sobre lo que escriben, sino que también deben leer lo que escriben sus compañeros y eso les hace reflexionar sobre la lengua. Por otra, los inconvenientes, hacen refe-

rencia a la mayor o menor participación de los aprendices, así como a la composición de los grupos, aunque según la autora existen todavía pocos estudios sobre las dificultades de la escritura cooperativa.

También Platten (2008) examina el impacto de la utilización de una wiki en un proyecto de escritura interactiva para aprender alemán como lengua extranjera. La particularidad de esta iniciativa reside en que es un taller que no fue guiado por el profesor. De este proyecto se extraen algunas conclusiones interesantes como que la escritura interactiva no solo es positiva en la producción colaborativa de textos, sino también que la wiki es un medio didáctico excelente para motivar a los aprendices a leer.

Del mismo modo, Gargiulo (2009) investiga el uso de una wiki para motivar a que sus alumnos escribieran en inglés. Este proyecto fomentaba el trabajo colaborativo y la competencia digital en la adquisición de la lengua inglesa. Los resultados de la experiencia confirman la validez de la herramienta.

Miyazoe y Anderson (2010) investigaron la efectividad del uso simultáneo de tres herramientas de comunicación asincrónica: un foro, un blog y una wiki, en un curso de inglés como lengua extranjera que ofrecía un aprendizaje combinado (*Blended learning*) en una universidad japonesa. Los resultados de esta experiencia revelaron que de los tres tipos de comunicación la preferida fue la wiki, seguida del blog y en último lugar el foro. Después de analizar los mensajes escritos por los participantes, se comprobó que los estudiantes mejoraron su comprensión lectora, enriquecieron su vocabulario y emplearon frases y estructuras más complejas en sus producciones escritas.

Castro Fernández en su tesis doctoral, *E-learning 2.0 y comunidades virtuales en la ELAO de la expresión escrita del inglés como lengua extranjera* (2011), analiza las diferencias entre la web 1.0 y 2.0, las características de las redes sociales *online* y sus principales aplicaciones. El objetivo de esta investigación es la creación de una Comunidad Virtual de Aprendizaje e impartición de un curso de expresión escrita de inglés como lengua extranjera en una EOI en Ciudad Real. En él se analizan las diferencias entre la metodología tradicional, en la que el profesor es transmisor de conocimientos y, el propuesto en este trabajo, crear una comunidad virtual en la que el papel del profesor sea el de guiar y facilitar el proceso de aprendizaje. Según Castro Fernández, la Web 2.0 permite el aprendizaje interactivo, facilita el trabajo colaborativo y fortalece las relaciones entre los alumnos.

Otra experiencia que conviene destacar es la de Ruipérez, Castrillo y García, *El uso de Twitter para mejorar la competencia de la expresión escrita en el aprendizaje de lenguas extranjeras* (2011), aplicada en este caso al aprendizaje del alemán como lengua extranjera en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de Madrid. Su objetivo era mejorar la competencia de la expresión escrita en alemán como lengua extranjera en los niveles A1 y A2 mediante una metodología cooperativa, motivadora e innovadora. La propuesta consistía en aplicar una parte de la evaluación continua en una tarea basada en *Twitter*. Los alumnos tenían que rellenar una encuesta inicial, enviar un número mínimo de *tuits* semanales y finalmente, realizar una redacción sobre un tema a partir de la información aparecida en los *tuits*. Las conclusiones de esta experiencia afirman que con esta tarea de *Twitter* aumentó la motiva-

ción de los alumnos, mejoró la expresión escrita, favoreció la socialización y supuso una herramienta eficaz para el aprendizaje de una lengua extranjera.

Asimismo, el trabajo de Yunus, Salehi y Chenzi (2012), analiza cómo integrar las herramientas de la red en las producciones escritas de inglés como segunda lengua en una universidad de Malasia. Los aprendices debían escribir sus composiciones en un foro. Las ventajas de esta iniciativa fueron que los estudiantes podían ampliar sus conocimientos a través de la escritura y aumentar su motivación y además fomentar la confianza en el aprendizaje de inglés. Como inconvenientes de integrar estas herramientas señala la distracción al usar el ordenador y la falta de equipos o problemas de acceso a internet.

En cuanto a la práctica real de la escritura, se detectó que en algunos casos la influencia de formas abreviadas o estructuras informales, más características de la lengua oral, aparecen con más frecuencia en los escritos formales o académicos y que pueden influir de manera negativa en la escritura. Por lo tanto, la interacción del profesor con el alumno debe ser continua, para motivarlos.

Dichos autores creen que para aumentar el interés de los aprendices por la escritura estos necesitan confianza. Por ello los profesores han de tener un papel activo en las interacciones: hacer comentarios en los blogs y animarlos, valorando sus puntos fuertes; proporcionarles temas interesantes y relacionados con su vida; darles opciones, y oportunidades para interactuar mientras escriben.

La propuesta de Vera Sanchidrián (2013) sobre el uso de la tableta en el aula de inglés en el marco de la EOI, además de plantear las ventajas que puede aportar este recurso (fomentar la participación de los alumnos, comparar

respuestas y hacer una corrección más rápida), trata de comprobar si podría favorecer el pensamiento crítico y la creatividad y si supone una ayuda para que el profesor evalúe las tareas en tiempo real. Para ello, realizó una actividad para mejorar la expresión escrita en la que pudo corroborar las ventajas mencionadas antes del uso de la tableta.

2.3.2. Estudios e investigaciones sobre español como lengua extranjera

Después de la publicación de múltiples trabajos de inglés como L2, se empezaron a publicar estudios de experiencias de E/LE. En las primeras investigaciones encontramos el uso del correo electrónico en la expresión escrita de una L2. Es el caso de González Bueno (1998) y Trenchs Parera (1998), docentes en EEUU en los 90. Ambas realizaron un proyecto con estudiantes universitarios estadounidenses que consistía en intercambiar correos electrónicos con sus alumnos y lo compararon con los alumnos que no utilizaron esta tecnología. Los resultados aportan las mismas conclusiones: con el correo electrónico los alumnos escriben más que con las tareas tradicionales, usan más recursos lingüísticos, cuidan más el texto que escriben, consultan más fuentes de información gramatical y utilizan la lengua en un contexto de aprendizaje comunicativo, lo cual mejora considerablemente su competencia en la expresión escrita. También observaron que los aprendices emplearon un uso más personal y expresivo de la lengua.

Trenchs Parera (2001), por su parte, recoge las experiencias prácticas más importantes en EEUU en las que se usa el correo como proyecto pedagógico.

gico. Asimismo, Pérez Sotelo, en *El uso del correo electrónico y de las salas electrónicas de conversación en la clase de español como lengua extranjera* (2002), estudió qué forma de Comunicación Mediada por Ordenador (CMO), correo electrónico o chat, podría ser más eficaz para incrementar la productividad de una lengua extranjera en una clase de español con estudiantes estadounidenses universitarios. Esta experiencia señala que no existen grandes diferencias en la producción escrita entre las dos formas, asincrónica y sincrónica, pero sí se observaron diferencias cuantitativas, puesto que los participantes del chat escribieron un número mayor de palabras que los del grupo del correo electrónico. Pérez Sotelo concluye que ambas formas de comunicación pueden resultar beneficiosas, tanto para ampliar el vocabulario como para mejorar el aprendizaje general de una lengua extranjera, porque aumentan la motivación y la confianza de los alumnos.

Más tarde, comenzaron a publicarse trabajos con otros recursos electrónicos que destacamos a continuación. La memoria de máster de Torres Ríos, *El uso de los blogs en la enseñanza aprendizaje de ELE* (2007), además de recoger los blogs que existen en el contexto de la enseñanza de ELE, se plantea como objetivos que los alumnos usen este recurso para leer y escribir como si fuera un cuaderno que promueve el trabajo colaborativo a través de las tareas del blog. Señala como ventajas de su uso en el aula el ser instrumentos que prolongan la tarea educativa de la clase, constituir un complemento virtual a la enseñanza real, motivar al alumno a crear sus propios contenidos y ser un medio para desarrollar el pensamiento crítico.

Por su parte, Martínez Carrillo en *Wikis: un nuevo instrumento para el aprendizaje colaborativo de ELE mediado por ordenador* (2007), desarrolló una experiencia en la universidad de Oulu (Finlandia) con estudiantes finlandeses y estudiantes extranjeros de grado y del programa Erasmus que estudiaban español. Se trabajaron las distintas destrezas lingüísticas y la escritura colaborativa a través de una wiki. Los resultados muestran que esta es una herramienta excelente para las prácticas de este tipo de escritura puesto que facilita una responsabilidad y una creación de conocimiento colectivo de una forma más amplia y se observan diferentes contextos de aprendizaje. En suma, subraya que trabajar con este recurso promueve el proceso colaborativo de producción de una lengua y la formación de un producto final, compartido y mejorado por todos los participantes.

Asimismo, Hernández Mercedes en *Profesor de ele y webquest: un binomio constructivo. Caso práctico* (2008), además de presentar en profundidad las características de una webquest y las posibilidades didácticas que ofrece, hace una propuesta para trabajar sobre las ciudades en el aula. De los resultados de esta iniciativa se detecta la eficacia del trabajo colaborativo y la utilidad de la presentación de trabajos orales y escritos para mejorar la comprensión y ampliar el vocabulario.

Cabe destacar el trabajo de fin de máster de González Lozano, *El desarrollo de las estrategias de expresión escrita en la clase de ELE a través de un espacio virtual: una experiencia con alumnos de nivel B1 centrada en el proceso de composición de forma cooperativa* (2009), desarrolla estrategias de com-

posición escrita a través del espacio virtual y propone que la forma de trabajo sea cooperativa. Para el desarrollo de este estudio se creó la plataforma virtual *Aprendo escribiendo*. Esta experiencia fue valorada de manera positiva por los alumnos participantes dado que para ellos la escritura a través de una plataforma virtual fue una actividad útil y lúdica. Además, la autocorrección, la corrección entre iguales, así como la corrección electrónica fueron una oportunidad de reflexión sobre la lengua meta a partir de sus composiciones escritas.

Cabe destacar la investigación de Razola Mayor, *Las interacciones entre estudiantes en el aula de lenguas y en los entornos pedagógicos multimedia: convergencia, divergencia y potencialidad* (2009), examina la adecuación del uso del chat para la realización de tareas de interacción de la comunicación oral en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. La autora realiza un estudio contrastivo de dos tareas en el aula, un juego de rol y un debate, que se realizaron a través del chat y también cara a cara.

Nos interesan los resultados obtenidos en la tarea realizada a través del chat por considerarla una conversación en la que los aprendices deben escribir en la lengua meta, en este caso son estudiantes universitarios franceses que aprenden español. Este estudio concluye que la CMO sincrónica o chat puede tener muchos beneficios para el alumno. Aunque el chat limita la cantidad discursiva por su carácter escrito con respecto a la interacción oral, resulta ser un medio de comunicación más equitativo porque el sistema de mensajes posibilita que los estudiantes posean una mayor libertad de intervención. Además, las dudas o problemas de carácter lingüístico se redujeron más en las conversaciones de chat que en las conversaciones cara a cara.

Otra experiencia interesante es la que propone Fornara en *Twitter en la enseñanza del español como lengua extranjera* (2010), su objetivo es difuminar las fronteras entre la educación formal e informal, entre las prácticas dirigidas y el uso de la lengua en contextos reales. Para conseguirlo utiliza Twitter porque permite que los alumnos practiquen la lengua meta en cualquier momento y contexto y, por ofrecer una oportunidad real de practicar la lengua que están aprendiendo.

También el trabajo de Tiscar (2011) hace referencia al uso didáctico de Twitter. Para esta autora la lectura y la escritura a través de esta red social cumplen una doble función: practicar la competencia lingüística y la competencia digital en un contexto real. Asimismo, señala que este recurso ofrece otras posibilidades didácticas: fomentar la escritura creativa y las lecturas colectivas. Propone varias ideas de trabajo como: «crear historias en grupo, actuar como narradores espontáneos de eventos sociales, compartir lecturas digitales, resumir el contenido de una conferencia a través de mensajes». (2011, p.45)

Por su parte, Labrador (2012) plantea el uso del *chat académico* con estudiantes Erasmus de ELE, a través de la plataforma *online* PoliformaT de la Universidad Politécnica de Valencia, tanto para desarrollar el análisis crítico de trabajos como para participar en debates. Los resultados de la investigación muestran que es una herramienta eficaz siempre que se emplee con objetivos didácticos claros y concretos. Además, señala que son numerosos los beneficios que reporta, especialmente en cuanto a la motivación, la interacción y la participación.

Es conveniente destacar la investigación de García Migura, *Elige tu propia aventura, ¿nudo gordiano para un tratamiento holístico de la expresión escrita?* (2012), es una experiencia de escritura narrativa creativa en E/LE, a través del trabajo cooperativo con wikis, con el objetivo principal de mejorar la competencia escritora a través del género de hiperficción *Elige Tu Propia Aventura* (ETPA²⁵) y de una composición tradicional, el cuento, y comprobar si esta propuesta puede implementarse en el aula de ELE para fomentar la escritura creativa. Esta experiencia se llevó a cabo con dos grupos: un grupo experimental que debía escribir una ETPA de forma cooperativa a través de una wiki, siguiendo un proceso de composición cognitivo a través de ejercicios recursivos, y un grupo control, que tenía que componer un cuento tradicional siguiendo la concepción lineal de la escritura.

Los resultados de este trabajo muestran que las composiciones realizadas por el grupo experimental lograron mayor calidad que las del grupo control. En concreto, son mejores en cuanto a las propiedades textuales de coherencia, cohesión y adecuación. Respecto a la corrección gramatical, variación y estilo apenas se observan diferencias importantes, aunque la corrección gramatical fue superior en el grupo experimental, mientras que el grupo control destaca por la variación y el estilo. García Migura finaliza señalando que ambos géneros discursivos, el cuento y la ETPA, aunque tienen características discursivas diferentes, son adecuados y pueden complementarse para generar experiencias de escritura en el aula de ELE.

²⁵ En la wiki de esta experiencia se define una ETPA como “un texto con varios posibles desenlaces e itinerarios de lectura, de los cuales solo uno tiene un final exitoso”. La tarea de los aprendices es buscar el final feliz más adecuado.

Por su parte, Espinosa Arronte en su memoria de máster, *La incidencia de la wiki en el aprendizaje de la destreza escrita de ELE en contexto de Aprendizaje Cooperativo* (2012), realizada en la Universidad de Sassari (Italia), señala que el uso de la wiki no ha mejorado las habilidades cooperativas de los participantes de un taller, y aunque los aprendices realizaron composiciones escritas de calidad, no fue debido al uso de la wiki, es decir, que la utilización de esta herramienta tecnológica no ha supuesto una mejora de las producciones escritas; no obstante, en su opinión, no se debería negar el potencial que podría tener esta herramienta en futuras investigaciones si se tienen en cuenta aspectos como la utilización de los comentarios para integrar funciones de lengua y destrezas colaborativas.

También la experiencia de Fernández Ulloa (2012) con Twitter y Facebook obtuvo unos resultados positivos porque con estos recursos cotidianos para los aprendices se estimula e incrementa el aprendizaje autónomo. Estas redes sociales fueron un punto de encuentro, de intercambio y de colaboración que propició que los alumnos utilizaran la lengua meta y se conocieran mejor.

Por su parte, Muñoz Vicente en su tesis doctoral, *La atención a la forma en proyectos colaborativos de aprendizaje en línea: Corrección y análisis de errores entre pares en un intercambio tándem alemán-español* (2013), investigó un intercambio de tándem a través del correo electrónico entre estudiantes españoles que aprendían alemán en las EEOOII de Guadalajara y Granada, así como estudiantes del Instituto de Idiomas de Sevilla con estudiantes alemanes que aprendían español en las Escuelas Técnicas Superiores de Oldenburg y Emden (Alemania). El objetivo principal era verificar qué tipo de errores corri-

rían los participantes de este intercambio de tándem, en el que los alumnos ejercían por una parte como aprendices, escribiendo en la lengua meta que estudiaban y por otra, como expertos puesto que tenían que hacer la corrección de los correos electrónicos a sus compañeros de intercambio. Después de examinar las muestras textuales y comprobar los errores corregidos, se procedió a clasificar de manera exhaustiva dichos errores con el fin de utilizarlos en las clases presenciales para tratar aquellos aspectos gramaticales, discursivos o de expresión que crearan más dificultades a los estudiantes de ambas lenguas en sus respectivos centros de aprendizaje.

Esta investigación tiene como punto de partida otros estudios previos como el de Vinagre y Lera (2008) y Vinagre y Muñoz (2011) en el que se observaron las correcciones de los correos electrónicos en un intercambio de tándem y se pusieron en práctica dos técnicas: una, de corrección en la que el alumno únicamente corrige el error, y otra, la técnica de remedio, en la que además de corregir, proporciona una explicación lingüística a los errores cometidos. De los resultados finales Muñoz Vicente llega a varias conclusiones. En primer lugar, en un entorno virtual mediado por el correo electrónico los errores más corregidos por ambos grupos fueron los de la categoría gramatical, seguidos de los errores léxicos, gráficos y en último lugar los errores discursivos. Dentro de la categoría gramatical los errores más corregidos por los estudiantes alemanes fueron los del orden de palabras en una oración, mientras que los españoles corrigieron sobre todo errores de concordancia, y ambos grupos corrigieron también los concernientes al uso de las preposiciones. Por otra parte, la mayoría de los estudiantes utilizó más la técnica de remedio que la de co-

rección, de manera que tenían que reflexionar sobre la lengua meta que aprenden y también sobre su lengua materna.

Además, estas experiencias no solo pueden servir para mejorar la competencia lingüística de los alumnos, sino también para trabajar y ampliar la competencia intercultural de los aprendices, ya que en el intercambio en línea realizado se propusieron diferentes temas culturales que permitieron a los estudiantes conocer aspectos de la cultura y de la sociedad de la lengua meta en profundidad.

En cuanto al aprendizaje de intercambio en línea, la autora apunta que favorece y aumenta la autonomía del alumno, así como la colaboración recíproca de los participantes ya que la corrección como la ayuda brindada al compañero de tándem fue beneficiosa para ambos. Asimismo, expone algunos aspectos que convendría revisar en futuros estudios como, por ejemplo, mejorar el asesoramiento de los alumnos por parte de los profesores, así como crear un foro o un chat para resolver diferentes dudas y problemas surgidos en el intercambio ya que podría ser beneficioso para realizar otras actividades.

Cabe mencionar la investigación de López de la Torre, *El portfolio europeo de las lenguas (PEL): herramienta de evaluación de la composición escrita en español como lengua extranjera* (2013). Aunque se centra en la evaluación de la expresión escrita, trata de ver la aplicación del MCER en la clase de español para extranjeros, centrándose en un documento, *El portfolio europeo de las lenguas* (PEL), y el uso de éste como herramienta para evaluar la composición escrita en E/LE. Para su estudio aplica una metodología cualitativa consis-

tente en evaluar una clase de composición con el PEL a lo largo de un curso académico en la Escuela Superior de español de Sagunto (Valencia), Centro Educativo Adventista. Durante un curso académico se trabajaron diferentes documentos del PEL: Pasaporte, biografía, dossier, en su fase inicial y fase final. Además, se realizaron entrevistas a los aprendices y a la profesora para valorar el PEL y su participación en esta experiencia práctica.

En cuanto a la composición escrita, se ha demostrado que el PEL es una herramienta útil para facilitar que los aprendices tomen conciencia de los procesos implicados en la expresión escrita como la planificación, la revisión y la autoevaluación de sus composiciones; asimismo la realización de esta tarea fomentó la reflexión sobre su propio aprendizaje, algo eficaz para todos, los alumnos y la profesora valoraron de manera positiva esta experiencia. López de la Torre concluye que el PEL es una herramienta práctica y útil en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la composición escrita de una lengua.

Del proyecto fin de grado de Villalobos Graillet (2013), *El Aprendizaje Colaborativo y el uso de la Red Social de Intercambio Lingüístico: Lang-8.com: Una Herramienta para mejorar la Expresión Escrita*, se extraen interesantes conclusiones sobre la Plataforma Lang-8: promueve la colaboración entre aprendices y correctores nativos, y la retroalimentación recibida por nativos fue de gran interés, ya que se fomenta la colaboración intercultural y la creación de comunidades que tienen como objetivo la práctica de una lengua extranjera.

Varo Domínguez y Cuadros Muñoz (2013) recogen las experiencias más relevantes del uso de Twitter en el aula de E/LE. Los resultados de estas expe-

riencias demostraron que es un espacio dinámico, auténtico para comunicarse e interactuar en una lengua extranjera, y para mejorar las producciones escritas de los discentes, reforzando al mismo tiempo su confianza en el proceso de aprendizaje; estas redes sociales pueden ser idóneas para construir un entorno personal de aprendizaje

Para Herrera, *Twitter en el aula de segundas lenguas: el desafío de una gramática digital propia* (2014), esta red es un entorno de interacción muy rico con un género discursivo propio, el tuit. Sin embargo, considera que antes de utilizar esta herramienta debemos conocer el perfil del usuario de Twitter (activo, lego, esporádico, usuario de otras redes, etc.) que va a participar en la actividad, y así pues elegir la estrategia didáctica adecuada y establecer los elementos necesarios para realizar una actividad que sea significativa con este recurso.

Destacable es el trabajo de Buyse, *Una hoja para integrar las TIC en el desarrollo de la expresión escrita: recursos y resultados* (2014). Partiendo de propuestas²⁶ anteriores, plantea un programa de trabajo a la hora de diseñar las tareas de expresión escrita con TIC, planificando tareas previas y posteriores. Asimismo, establece 10 fases para propiciar una enseñanza motivadora de la composición escrita con las TIC²⁷. Para este autor el uso de las herramientas digitales mejora la calidad de las producciones escritas de los alumnos, no obstante, considera imprescindible que el profesor enseñe a los aprendices a cómo

²⁶ En 2010 este autor publicó esta original propuesta *La expresión escrita en la clase de ELE: ingredientes esenciales, sazonados o no con TIC*.

²⁷ Hacemos referencia a estas fases en el capítulo 6 de nuestro estudio.

usar estos recursos para lograr que estos recursos sean útiles y obtener un progreso lingüístico.

En la línea investigadora de intercambio lingüístico y corrección entre pares se enmarca el estudio de Ašanin, *La retroalimentación correctiva entre pares en un intercambio e Tandem español-inglés a través de una wiki* (2015). Los resultados de esta investigación son similares a los de Muñoz Vicente en lo que se refiere al tipo de errores corregidos y la forma de corrección por ambos grupos (españoles y estadounidenses). Los participantes de esta experiencia consideran que su uso es muy rápido, claro y sencillo y creen que para esta tarea es más adecuada la *wiki* que el correo electrónico, por varias razones: que los participantes pueden visualizar todos los mensajes en un mismo espacio, y así tienen la oportunidad de ver lo que han escrito ellos y sus compañeros; asimismo, el profesor también puede ver y corregir todos los mensajes y, por ello, todos aprenden y reflexionan sobre los mensajes escritos. Concluye que la comunicación a través de la *wiki* es auténtica y esto incrementa la motivación en los alumnos.

Por otra parte, la tesis de Silva Cruz, *La retroalimentación en la corrección de la escritura. El uso de la bitácora en una plataforma virtual para la auto-corrección de alumnos norteamericanos de E/LE* (2015), aunque el objeto de la investigación es la corrección de errores, nos interesa por el papel que pueden desempeñar las TIC en el desarrollo de las tareas de escritura y su corrección. De este estudio se desprende que los aprendices estadounidenses de Nivel III de español cometieron menos errores al estar expuestos a una retroalimentación con pistas facilitadoras en dos de las tres producciones escritas que tenían

que realizar. Esta forma de trabajo se aplicó a dos grupos, uno de control y otro de tratamiento. El grupo de control recibió una retroalimentación directa con la corrección en foros de opinión, mientras que el grupo de tratamiento recibió la corrección de manera indirecta. Además, la integración de la tecnología (en este caso foros) motivó a los alumnos por la presentación de temas actuales acompañados de imágenes visuales que ayudaron notablemente a comprender mejor los temas tratados.

Otra investigación relevante es la de Romero Yuste, *La enseñanza presencial y virtual de ELE. Estudio comparativo de habilidades lingüísticas de dos grupos universitarios estadounidenses de nivel inicial* (2015), cuyo objetivo principal es comprobar si los medios presenciales y virtuales son equiparables para la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos lingüísticos en la clase de ELE. La autora llevó a cabo este estudio en la Universidad Nacional Louis de Chicago (EEUU) con dos grupos: uno, solo con clases presenciales y otro, experimental, solo con recursos virtuales.

Las actividades de escritura que se analizan en esta investigación son tareas de producción escrita: ejercicios previos, generación de ideas y evaluación. Para cada una de ellas utilizó diferentes recursos tecnológicos con el grupo experimental. Las tareas escritas que tuvieron más éxito entre los estudiantes de este grupo fueron aquellas en las que se utilizaron los blogs y las wikis; y en consecuencia para la autora se pueden integrar en ambas modalidades de enseñanza (presencial o virtual) como prácticas complementarias de escritura colaborativa. Respecto a los resultados finales de las actividades de compo-

ción escrita, los aprendices del grupo experimental obtuvieron mejores resultados, pero sin diferencias estadísticas significativas respecto al grupo presencial. Esta experiencia, según Moreno Yuste, fomentó el trabajo cooperativo en la red al utilizar la comunicación oral y escrita y siempre usando la lengua en un contexto.

En cuanto al uso del teléfono móvil en el aula de E/LE, disponemos de pocos estudios. Entre ellos la propuesta de Rodríguez Martín y Torres Morillas, *Encended los móviles que empieza la clase* (2013), estos autores incorporan el uso de los móviles en la clase como un elemento que forma parte de nuestra vida cotidiana. Para ellos, las ventajas de este dispositivo son el acceso al conocimiento, facilita la entrada a la red de personas y en consecuencia genera la interacción y, además, promueve el uso de la lengua en un contexto real. No obstante, señalan algunos inconvenientes como la distracción y que no todos los aprendices tengan habilidades digitales. Además, realizan una propuesta de actividades prácticas en las que se utilizan los móviles como recurso para aprender español.

Conviene destacar el Proyecto *Communication in Mobile and Virtual work* (CoMoViWo) (2016), un proyecto financiado por la Agencia Ejecutiva de la Unión Europea para la Educación, el Audiovisual y la Cultura (EACEA) que se ha llevado a cabo en el departamento de Lingüística Aplicada de la UPV, junto a otras dos universidades europeas. La economía de mercado actual ha impulsado los cambios recientes en la dinámica de trabajo de las empresas y las instituciones y ha obligado a las partes interesadas a facilitar la adquisición de

la competencia comunicativa en una segunda lengua o lengua extranjera. El objetivo de esta iniciativa es mejorar la empleabilidad de los titulados mediante el desarrollo de la alfabetización para la comunicación virtual. Su aspecto innovador es la fusión de la comunicación, la tecnología y la multiculturalidad en asociación con las empresas.

Mención aparte merecen las investigaciones sobre la narrativa digital. Un género discursivo que ha adquirido mucho auge en los últimos años es el relato digital, una excelente tipología textual para trabajar la expresión escrita, y también las otras destrezas lingüísticas (comprensión escrita y comprensión y expresión oral), así como para profundizar en aspectos de la prosodia, es decir, elementos suprasegmentales de la lengua (la entonación, la acentuación, el ritmo, la velocidad de habla, etc). Sobre el relato digital encontramos muchos trabajos en el ámbito anglosajón, ya que las investigaciones sobre narrativa digital comenzaron a desarrollarse en el *Center for Digital Storytelling* de California y San Francisco a finales de los años 90. En la enseñanza de E/LE, en cambio, los estudios todavía son escasos, pero en los últimos años se han publicado varios como los de: Urban y López, *Narrativa digital en el aula de ELE*(2011), Escandell Montiel, *Narrativa digital para ELE: Integración de la blogonovela en la clase de español* (2012), Londoño Monroy, *Relatos digitales en educación* (2013); Cruz Moya, *Relatos digitales en clase de ELE: una propuesta para un aprendizaje significativo en un entorno multimodal* (2013), Sevilla Pavón, *La escritura colaborativa a través del relato digital en la clase de ELE* (2014).

Como hemos podido ver a lo largo de este recorrido por las diferentes investigaciones sobre la expresión escrita y el uso de las TIC en la mayoría de los casos se trata de experiencias que trabajan y desarrollan aspectos relacionados con alguno de los recursos electrónicos más empleados actualmente. Sin embargo, encontramos una carencia de estudios más globales y en relación con los manuales de enseñanza que se utilizan habitualmente en el aula de lenguas. De ahí se perfila, la propuesta que vamos a plantear en el capítulo 6 de esta investigación.

CAPÍTULO 3

ELEMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Contexto educativo y perfil del alumno

Nuestra labor docente se desarrolla en la Universidad Politécnica de Valencia (UPV), así como en una Escuela Oficial de Idiomas (EOI) de la Comunidad Valenciana.

En la actualidad la UPV tiene tres campus y tres centros adscritos. La sede de Valencia está estructurada en nueve escuelas técnicas superiores más la escuela de Administración y Dirección de empresas, la de Bellas Artes y la Escuela de Doctorado. Actualmente cuenta con 42 departamentos y 45 centros de investigación.

Los estudiantes que participan en nuestro estudio son mayoritariamente alumnos del Programa Erasmus que realizan las asignaturas de *Español General II* y *Español General III* respectivamente²⁸, del Departamento de Lingüística Aplicada. Y, en consecuencia, se encuentran en situación de inmersión lingüística. Por esta razón, están muy motivados en aprender la lengua y la cultura españolas, imprescindible para alcanzar una competencia comunicativa tanto en la vida académica como en la cotidiana. Cursan diferentes estudios que abarcan los distintos grados en las escuelas que hemos mencionado con anterioridad.

Por lo general, pasan un cuatrimestre en la universidad o algunos de ellos incluso dos; la mayoría proceden de países como Francia, Italia, Alema-

²⁸Si los alumnos superan la asignatura al final del cuatrimestre obtendrán 4.5 créditos. Son los créditos correspondientes al *European Credits Transfer and Accumulation System* (ECTS), en español Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos. Este sistema aprobado en el Plan Bolonia, se centra en el alumno y se basa en la carga de trabajo del estudiante necesario para la consecución de los objetivos de un programa.

nia, Austria, Polonia, y también, aunque en menor número, de Finlandia, Holanda, Reino Unido, Ucrania, Rumania, Turquía, etc. Asimismo, asisten a nuestros cursos universitarios alumnos de otros países más lejanos (Brasil, EEUU, Egipto, Siria, etc.) que cursan fundamentalmente estudios de posgrado o másteres.

Al comienzo del curso se realiza una prueba de nivel para intentar que los grupos sean lo más homogéneos posibles. La programación didáctica de estas asignaturas sigue las directrices de MCER, y los cursos se imparten con la ayuda de un manual seleccionado por los profesores de español de Departamento del Lingüística Aplicada que imparten cada nivel. La duración de cada curso es de 45 horas distribuidas en dos clases semanales de una hora y media y en dos días alternos durante un cuatrimestre.

Las clases se imparten en las diferentes escuelas a las que están adscritos. Esto significa que son aulas generalmente preparadas para dar clases de cualquier materia y menos idóneas para enseñar un idioma, por ejemplo, la distribución de las mesas no facilita el trabajo en grupos. Además, el número de aprendices por asignatura, en muchas ocasiones, es superior a los cincuenta, lo cual añade algunas dificultades a la enseñanza de la lengua.

Las aulas están equipadas con un ordenador para el profesor, micrófono, cañón y pantalla para proyectar documentos, imágenes, vídeos, etc. Para la realización de actividades con recursos electrónicos el departamento de Lingüística Aplicada dispone, previa solicitud, de un aula multimedia, en la que los alumnos pueden trabajar con ordenadores individualmente o en parejas, ya que

en el aula normalmente usan los teléfonos móviles, y en menor medida ordenadores portátiles.

En un número menor, han participado en nuestro estudio alumnos de la EOI de Valencia y profesores de las Escuelas Oficiales de Idiomas de la Comunidad Valenciana. El perfil de este alumnado es bastante diferente al de la universidad, como detallamos en el epígrafe 3.2.2.

Las EEOOI son una red de centros públicos no universitarios dedicados a la enseñanza de idiomas modernos. La primera escuela fue fundada en 1911 en Madrid. La sede de Valencia se abrió en 1967. Estas escuelas han experimentado varios cambios en sus planes de estudios y desde el año 2006 se han adaptado a los criterios establecidos por el MCER. Las EEOOI tienen dos modalidades de enseñanza, por un lado, *enseñanza oficial* que puede ser presencial, para estudiantes que tienen derecho a asistir a clase y a cuatro convocatorias de evaluación final o a distancia. Por otro, *enseñanza no oficial libre*, es decir, para alumnos que tienen derecho a hacer un examen de certificación de nivel.

Los cursos impartidos pueden ser alternos, clases lectivas de dos horas y cuarto dos veces a la semana durante un año escolar, o intensivos de la misma duración, pero de lunes a jueves durante un cuatrimestre; ambas modalidades tienen una duración de 120 horas lectivas. Además, se imparten cursos formativos en algunas lenguas de contenidos variados como Expresión Oral, Expresión Escrita, Conversación, Fonética, Cultura, Repaso gramatical, por

ejemplo. En cuanto a los manuales curriculares, los deciden los miembros de cada departamento de español.

3.2. Método de trabajo empírico

El procedimiento o pasos seguidos para lograr los objetivos y confirmar las hipótesis de partida formuladas se ha estructurado en tres fases bien delimitadas, basadas en un método de trabajo analítico y de observación.

Una vez verificados los estudios e investigaciones previas relativas a la escritura en E/LE, nos hemos adentrado en nuestra primera fase: análisis de los manuales seleccionados, prestando especial atención a las actividades de escritura propuestas y a la inclusión de recursos electrónicos en cada uno de ellos. La segunda fase está centrada en las opiniones y percepciones de alumnos y profesores de E/LE. Se trata de una investigación cualitativa y cuantitativa que apoya los resultados obtenidos en el análisis de los manuales y nos guía a lograr unas conclusiones válidas, que nos lleven a elaborar la tercera fase: elaboración de una propuesta didáctica y experimentación de algunas actividades.

3.2.1. Población y muestra

Nuestro estudio, como ya hemos señalado en el epígrafe anterior, se centra en los niveles A2 y B1 impartidos en la UPV y en la EOI de Valencia.

Asimismo, parte importante de este trabajo lo conforma el profesorado que imparte docencia en estas instituciones: en total 25 profesores.

La muestra propositiva, no aleatoria, está conformada por alumnos de ambas instituciones que han cursado las asignaturas de *Español General II y III*, correspondientes a los niveles A2 y B1 respectivamente y los cursos de *Segundo de Básico (A2)* y *Primero de Intermedio (B1)* de la EOI. Los datos han sido recogidos durante los cursos académicos 2014-2015, 2015-2016 y 2016-2017. Está compuesta por 380 sujetos que han estudiado un cuatrimestre o un curso académico completo distribuidos de la siguiente manera:

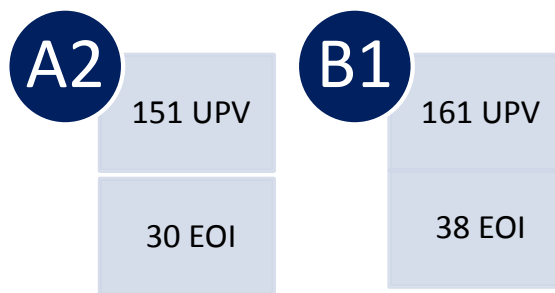


FIGURA 8. Alumnado participante

La participación en este estudio ha sido anónima y voluntaria. Se ha encuestado a 29 profesores de E/LE en activo de diferentes centros repartidos de la siguiente forma:

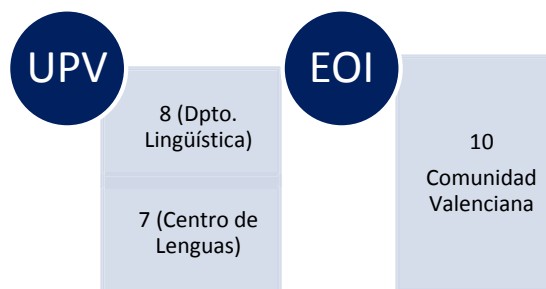


FIGURA 9. Profesorado participante

De la muestra inicial se han rechazado cuatro cuestionarios por no haber completado todas las preguntas o no haber seguido las instrucciones indicadas, por lo que la muestra se ha reducido en cuatro sujetos.

3.2.2. Variables que intervienen en el estudio

Las variables atributivas se han tenido en cuenta solo a modo descriptivo: estudios, edad y lengua materna de los aprendices, así como el tiempo que llevan estudiando español.

La variante lengua materna nos interesa puesto que influye en el ritmo de aprendizaje de una segunda lengua. Tanto en la UPV como en la EOI nos encontramos con una gran variedad de lenguas maternas, lo que en la práctica significa que el aprendizaje de la escritura es más complicado. A lo largo de nuestra experiencia docente hemos constatado que los aprendices, cuya lengua materna es una lengua románica²⁹ (francés, italiano, portugués, rumano)

²⁹ O que su lengua materna es otra, pero tienen una lengua románica como L2. Es el caso de estudiantes del Magreb (Marruecos, Argelia, Libia, Túnez y Mauritania) cuya lengua materna es el árabe, pero han estudiado el francés desde el comienzo de su educación.

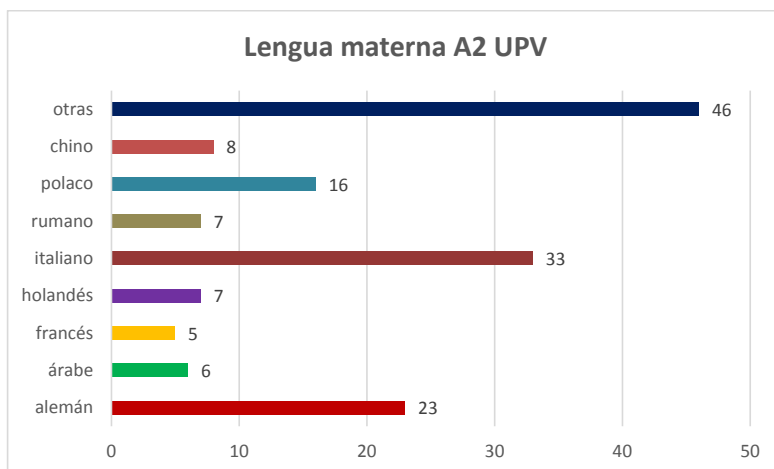
tienen menos dificultades para escribir en español y avanzan más rápido que los alumnos cuya lengua materna tiene otro alfabeto, como es el caso del chino, el árabe³⁰ o de algunas lenguas eslavas. Estos estudiantes encuentran más dificultades en la escritura y necesitan más tiempo para asimilar lo aprendido y, en consecuencia, el tiempo de aprendizaje es diferente.

Alumnos de la UPV

La mayor parte de los participantes cursa estudios de grados, algunos realizan másteres y otros una investigación (trabajo fin de grado, tesis doctoral). Su edad: oscila entre los 21 y 27 años. Por otra parte, el periodo de tiempo que estudian español se sitúa entre dos y siete meses. En cuanto a las lenguas maternas como se observa en la siguiente gráfica, en el nivel de A2 predominan³¹ los alumnos cuya lengua materna es el italiano, alemán, polaco, holandés, chino, árabe y francés.

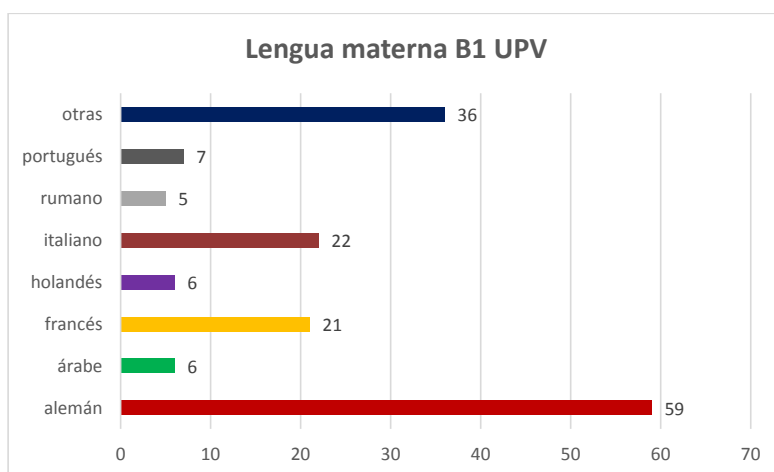
³⁰ Estos alumnos tienen más dificultades por la influencia de su lengua materna, por ejemplo, la lengua china no tiene una conjugación verbal, y por eso es más dificultoso completar en español el verbo de una oración que debe concordar con el sujeto; o los estudiantes que tienen como lengua materna el árabe, con frecuencia confunden en español las vocales -e con -i, y también -o con -u, o algunas consonantes como -b y -p porque en su idioma no existen estas diferencias fonéticas.

³¹ Para realizar el cómputo hemos tenido en cuenta las lenguas maternas más numerosas a partir de 5 alumnos, las que tienen menos forman parte del grupo *otras* lenguas.



GRÁFICA 1. Lengua materna del alumnado de nivel A2

En el nivel de B1 la lengua materna predominante es el alemán, seguida del italiano, francés, portugués, holandés, árabe y rumano.

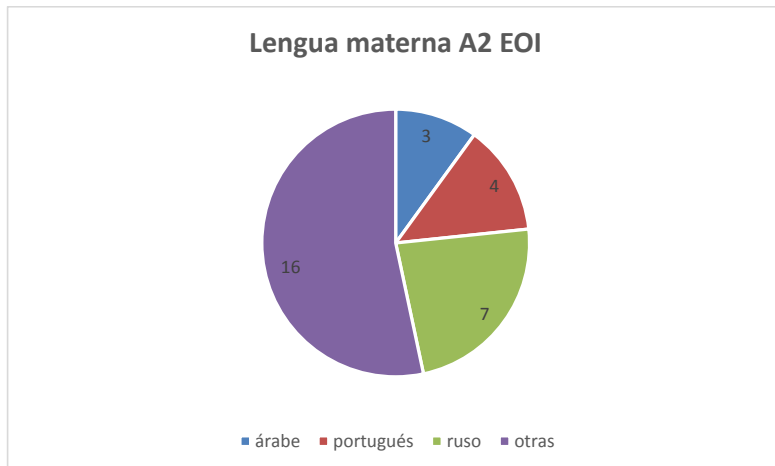


GRÁFICA 2. Lengua materna del alumnado de nivel B1

Los idiomas que tiene menor presencia son: noruego, sueco, ucraniano, ruso, griego, finés, eslovaco, checo, hindi, letón, persa, húngaro, chino, búlgaro, hebreo y armenio.

Alumnos de la EOI

Su formación académica es diversa, no obstante, la mayor parte de los sujetos de esta investigación tiene estudios superiores. Su arco de edad es bastante más amplio que el de los alumnos de la UPV, oscila entre los 26 y los 65 años. En cuanto al periodo de tiempo que estudian español, fluctúa entre los nueve meses y los tres años. Respecto a las lenguas maternas, en el nivel A2 predominan³² los alumnos cuya lengua materna es el ruso, en segundo lugar, el portugués, seguido del árabe.

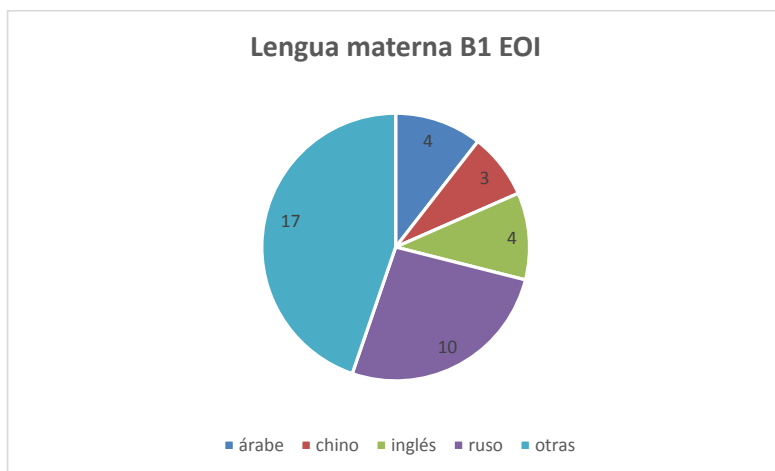


GRÁFICA 3. Lengua materna del alumnado de nivel A2

³²En este caso, como el número de alumnos es inferior al de la UPV, para realizar este cómputo hemos tenido en cuenta las lenguas maternas más numerosas a partir de 3 alumnos; las que tienen menos forman parte del grupo *otras* lenguas.

Otros idiomas menos representativos: armenio, italiano, griego, ucraniano, croata, alemán, polaco y francés.

En el nivel B1, la lengua materna más numerosa también es el ruso, seguida del árabe, el inglés y el chino.



GRÁFICA 4. Lengua materna del alumnado de nivel B1

El grupo de otras lenguas está comprendido por: camboyano, ucraniano, polaco, alemán, kurdo, francés, turco, letón, holandés, búlgaro, portugués, italiano y rumano.

De los resultados de las encuestas se extrae que en la UPV predominan los alumnos cuya primera lengua es el alemán, italiano, polaco y holandés, mientras que en la EOI sobresalen los aprendices cuya lengua materna es el ruso. Otro aspecto destacable entre ambas instituciones es el periodo de tiempo dedicado al estudio de la lengua española. Los aprendices de la UPV, en general, han estudiado menos tiempo que los alumnos de la EOI. Podemos

concluir que para algunos estudiantes de estos centros educativos la lengua española puede ser la tercera o cuarta lengua extranjera que aprenden.

3.3. Materiales e instrumentos de recogida de datos

Es indudable que para cualquier proceso de investigación es esencial la recogida de datos que puede obtenerse a través de diferentes instrumentos y técnicas. Hemos optado por una variedad de herramientas ante la necesidad de realizar análisis interpretativos a partir de los datos obtenidos, medir los resultados y establecer unas conclusiones que ayuden a plantear posibles complementos y adaptaciones en nuestra propuesta didáctica.

Análisis de manuales

Para realizar un análisis exhaustivo de los diez manuales de E/LE, publicados en los últimos siete años, y en concreto de las actividades de EE y los recursos electrónicos integrados en dichas tareas, hemos diseñado una *ficha técnica* (véase anexo I).

En el capítulo 4 de esta investigación se señalan los manuales y los niveles seleccionados para este estudio.

Otro instrumento para la obtención de datos ha sido el *cuestionario*. Se han elaborado dos tipos: uno, dirigido a los alumnos que participan en este estudio y otro para los profesores; ambos cuestionarios están integrados por preguntas cerradas y abiertas.

Encuesta al alumnado

Se ha articulado a partir de preguntas cerradas, que limitan de alguna manera la respuesta del sujeto; de tipo dicotómicas o de elección múltiple, que presentan varias opciones al sujeto, pero siempre limitadas; más otras abiertas que exigen que se responda con información libre (véase modelo en el anexo II).

El cuestionario está estructurado en tres partes: la primera, *Datos del encuestado*; la segunda, *Preferencias* y la tercera, *Escribir y recursos electrónicos* en español y se cierra con una pregunta abierta sobre las TIC.

En los datos del encuestado se recoge de forma voluntaria y anónima la información personal del alumno: estudios que realizan, lengua materna, edad y el periodo de tiempo que llevan estudiando la lengua española.

En la parte A planteamos una pregunta abierta sobre el tipo de tareas que prefieren en la clase español (escritas u orales) y una justificación de su elección. Además, indagamos sobre si les gusta la lectura, y sobre si creen que leer en español puede ayudarles a escribir mejor. Posteriormente, en la parte B se plantea una pregunta de opción múltiple con el propósito de saber qué tipo de tareas de expresión escrita realizan en clase. A continuación se formulan cinco cuestiones tricotómicas sobre el proceso de la escritura seguidas de una pregunta de opción múltiple, que tiene por finalidad averiguar qué recursos electrónicos emplean cuando escriben en español, tanto dentro del aula como fuera de ella. Y se cierra el cuestionario con una pregunta abierta sobre la utilidad de las TIC para practicar y mejorar la escritura en español.

En definitiva, hemos intentado formular un cuestionario sencillo que aporte información significativa para el docente investigador, que le pueda ayudar a extraer los datos más relevantes y que contribuya a realizar propuestas que mejoren la situación actual de la escritura en E/LE.

Encuesta al profesorado

Asimismo, es relevante para nuestra investigación consultar a los profesores sobre la dedicación a las diferentes competencias, el impacto que tienen los recursos electrónicos en la enseñanza de la escritura y sobre los medios que tienen a su disposición para realizar su práctica docente. Por todo ello, se ha elaborado un cuestionario que se articula a partir de tipos de preguntas diversas que permiten diferentes respuestas: de opción múltiple; de elección múltiple jerarquizadas, en las que se pide al informante que indique el orden de prioridades, en este caso numeradas; preguntas dicotómicas y preguntas de respuesta libre. Los datos del encuestado se recogen de forma anónima y únicamente se les pide que indiquen el centro educativo en el que imparten la docencia (véase modelo en el Anexo III)

El cuestionario está organizado en cuatro partes. En primer lugar, la parte A, dedicada a los *Medios y recursos del aula*, planteada mediante una pregunta de opción múltiple con el fin de recabar información sobre los medios disponibles en el centro educativo donde imparten docencia. En segundo, la parte B, *Competencias y destrezas lingüísticas*, donde se formulan tres preguntas para obtener información sobre competencias y destrezas lingüísticas. En tercero, la parte C, *Expresión escrita* donde se abordan cuestiones relacionadas con la

tipología de tareas de expresión escrita realizadas en el aula y los procesos de escritura. Y una cuarta parte que contiene dos preguntas dicotómicas seguidas de una pregunta abierta sobre el uso y la integración de los recursos electrónicos en la realización de estas tareas. La encuesta se cierra con una pregunta abierta acerca de la necesidad de formación del profesorado en competencia digital y su justificación.

En suma, hemos pretendido obtener informaciones y experiencias prácticas de los docentes en torno a la enseñanza de la expresión escrita y la integración de las TIC en dicha tarea, que puedan ser útiles en la elaboración de nuestra propuesta didáctica, además de contrastarlas con las opiniones del alumnado.

Por último, hemos utilizado la *entrevista focalizada* a los alumnos como instrumento de la investigación, con la finalidad de recopilar una información amplia de manera directa sobre uno de sus núcleos fundamentales: los recursos electrónicos en el aula e ELE. Se han realizado en el horario de tutorías, donde los entrevistados, en grupos, han podido hablar libremente del tema propuesto.

3.3.1. Muestras textuales

Para comprobar el efecto de las TIC en la escritura, hemos recopilado muestras textuales de las actividades propuestas a nuestros alumnos durante la investigación con el objeto de detectar posibles mejoras en lo relativo a los procesos de la escritura y la creatividad.

Estos textos se redactaron durante las sesiones programadas para trabajar la expresión escrita con los recursos electrónicos en un aula multimedia. Los temas de las producciones escritas están relacionados con la actividad planteada y complementan los contenidos lingüísticos y pragmáticos que forman parte del programa curricular de las asignaturas de español que se imparten en la UPV. Además, se trataron temas que pudieran ser de interés para los aprendices y que les motivaran a escribir en la lengua meta.

3.3.2. Observación

La observación es otro elemento esencial en la recogida de datos de una investigación cualitativa. Según el grado de participación del observador, es decir el nivel de contacto que establezca con la realidad que va a estudiar, se clasifica en observación participante y no participante. En nuestro caso hemos utilizado los dos tipos de observaciones. Los instrumentos utilizados para registrar lo observado han sido: las notas de campo (observador participante) y una ficha de observación (observador no participante).

Las notas de campo

Se trata de un método no intrusivo. Las notas tratan de describir lo observado y se han registrado inmediatamente después de realizar las observaciones. En ellas se reseña el lugar, la duración de la sesión, acciones ejecutadas e incluso conversaciones oídas que puedan ayudar a interpretar los datos, sin olvidar la máxima de que lo que «no está escrito no ha sucedido».

Ficha de observación

La ficha de observación se ha diseñado a modo de guía para el observador no participante, siempre permitiendo libertad total para realizar las anotaciones libres que considerase oportunas. En este caso se trata de un método intrusivo, dado que el investigador toma notas como un observador extraño, del cual todos conocen que se halla en el aula para observar. Por ello, se ha procurado producir las menores molestias e incluso pasar casi inadvertido. Hemos tenido en cuenta que su presencia podría producir un impacto mayor que en la observación participante, tal vez alterando la realidad del escenario y afectando la confiabilidad de la información obtenida. Para estas sesiones hemos contado con la colaboración de una observadora de excepción: la doctora Sonia Kuek, especialista en E/LE.

Todas las herramientas señaladas han sido fundamentales para nuestra investigación y nos han servido además para detectar otros aspectos de interés que no nos habíamos planteado, como, por ejemplo, la autonomía del alumno en la ejecución de las tareas.

CAPÍTULO 4

ANÁLISIS DE MANUALES

4.1 Introducción

El manual sigue teniendo una importancia extraordinaria en los centros educativos y en particular en la enseñanza del español como lengua extranjera, ya que es el material didáctico más utilizado que funciona como eje vertebrador en las clases de idiomas. Por eso, consideramos de vital importancia analizar diferentes manuales para observar cómo se trabajan las actividades de la expresión escrita en el aula de E/LE. Antes de detenernos en el análisis propiamente dicho, creemos que es necesario definir qué se entiende por manual.

El diccionario de la Real Academia de la Lengua define manual³³ como «libro en que se compendia lo más sustancial de una materia»

El diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes recoge la siguiente definición³⁴:

El libro de texto es una de las posibles formas que pueden adoptar los materiales curriculares para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de un documento impreso concebido para que el docente desarrolle su programa: habitualmente, diseña y organiza de manera precisa la práctica didáctica, esto es, la selección, la secuencia y organización temporal de los contenidos, la elección de los textos de apoyo, el diseño de las actividades y de los ejercicios de evaluación.

Andión (2003:105) lo define de forma clara y precisa:

Los manuales son los materiales didácticos más completos y de más éxito en el mercado. Se distinguen del resto de materiales por estar constituidos por unidades didácticas (o lecciones) con estructura gene-

³³En este caso se trata de la novena acepción de la palabra manual.

³⁴Consúltese en la página web:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/librotexto.htm

ralmente uniforme; por responder a un *sillabus* o programación –en el mejor de los casos, progresiva– de contenidos; por trabajar todas las destrezas, separadas y/o integradas; por estar divididos en niveles (básico o inicial, intermedio) que tienen una cierta correspondencia con estadios de desarrollo de la interlengua o grados de competencia; por incluir materiales de apoyo (casetes, v-ideos, diapositivas...), guía para el profesor, cuaderno de ejercicios (básicamente para el trabajo individual de estructura y la gramática) etc.

Asimismo, Fernández López (2004:720) define los manuales de enseñanza de ELE como:

Instrumentos de trabajo (en el aula o fuera de ella para el caso de los autodidactas) que se detienen en la presentación de todos los aspectos fonéticos y fonológicos, gramaticales, léxicos, las distintas situaciones comunicativas en las que puede producirse el intercambio comunicativo y sus peculiaridades, y por tanto las diferentes destrezas o habilidades lingüísticas; y todo ello atendiendo a los diferentes niveles del proceso de aprendizaje de una lengua.

Martín Peris (2011) señala³⁵ que «El manual debe caracterizarse por su riqueza lingüística, así como por la variedad lingüística de las muestras que aporta», coincidimos con el autor, no obstante, consideramos que siempre se debe tener en cuenta el nivel del curso puesto que en los cursos básicos esa diversidad no puede ser la misma que en los niveles avanzados o de dominio, es decir, la riqueza lingüística se irá ampliando a medida que avancen los conocimientos y el nivel de los alumnos.

En el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera se han realizado varios estudios sobre los manuales, entre ellos cabe destacar el

³⁵Esta afirmación aparece en una entrevista que le hicieron a Martín Peris en 2011, véase: <http://marcoele.com/descargas/12/entrevista-martin.pdf>

de Ezquerro³⁶ (1974), que elaboró una metodología para analizar los manuales de ELE que en aquel momento eran fundamentalmente de corte estructural. Unos años más tarde, Ramírez y Hall (1990) analizaron manuales de español utilizados en la Escuela de Secundaria de Nueva York. Estos autores incorporaron aspectos funcionales de la lengua desde una perspectiva sociocultural y otra sociolingüística que aparecían en el programa *Modern Languages for Communication (MLFC)* que seguía las directrices de la metodología comunicativa elaborada por el Consejo de Europa. En la década de los 90 también son dignos de mención los trabajos de Fernández López (1995), Martín Peris (1996) y el de Areizaga Orube (1998) que incorporan los cambios metodológicos más relevantes de esos años.

Por su parte, Fernández López hace una interesante propuesta de análisis de manuales en la que realiza una descripción externa e interna del manual, así como un estudio minucioso de los principios metodológicos, y también de los contenidos comunicativos, lingüísticos y culturales. Asimismo, Martín Peris investiga cómo son las actividades de aprendizaje y examina la variedad lingüística y textual en diferentes manuales.

Por otra parte, Areizaga Orube, observa diferentes manuales publicados tanto en España como en Estados Unidos, para dicho análisis tiene en cuenta factores contextuales, características metodológicas e incorpora el componente sociocultural como elemento a tener en cuenta en las valoraciones de estos materiales.

³⁶ La Junta Directiva de la Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE) fue quien le encomendó a Raimundo Ezquerro la tarea de analizar diferentes manuales con los que se aprendía español en aquella época.

Cabe destacar la investigación de Ezeiza Ramos (2007) que crea un programa exhaustivo en el que recoge las características más importantes de los manuales para que los profesores puedan elegir el material más adecuado para el alumnado y el contexto educativo en el que se va a desarrollar la enseñanza/aprendizaje del español. Aborda los siguientes aspectos: los procesos de aprendizaje, los contenidos lingüísticos, las competencias de los alumnos y el papel de las tareas en diferentes manuales. Además, tiene en cuenta la transparencia, integración y coherencia de los materiales.

Para la elaboración de las fichas de análisis y recogida de datos de los manuales seleccionados en nuestra investigación se han tenido en cuenta las propuestas de Fernández López y Ezeiza Ramos (2009).

4.2. Objetivos del análisis

En nuestra práctica docente hemos utilizado diferentes manuales que han servido de referencia a nuestros alumnos y se ha complementado con las explicaciones pertinentes del profesor y materiales diversos. En estos últimos años, hemos comprobado que una de las competencias más complicadas para nuestros alumnos es la escrita. En el momento actual donde prima la oralidad hemos considerado de interés analizar los manuales más actuales para determinar el grado de implicación de las tareas comunicativas escritas y los recursos electrónicos utilizados.

Con todo, el propósito principal de este análisis es valorar las actividades propuestas para desarrollar las habilidades comunicativas del alumno, en particular las de lectoescritura y la integración de recursos digitales en dichas tareas. Nos hemos propuesto alcanzar los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las tareas de EE en los manuales y su ubicación dentro de cada unidad didáctica.
- Determinar la envergadura o relevancia de las actividades de expresión escrita respecto a las otras destrezas lingüísticas.
- Examinar el tipo de tareas propuestas, así como la tipología textual de las mismas y verificar si para su realización se tienen en cuenta aspectos relacionados con el proceso de escritura.
- Observar y especificar qué recursos electrónicos se emplean en estas tareas de composición escrita y señalar si fomentan o pueden contribuir a mejorar la escritura de los discentes.
- Analizar si los recursos electrónicos se integran como objetivos didácticos en las tareas de expresión escrita propuestas.

En los manuales de lenguas publicados en las décadas de los 80 y 90 predominaban las tareas escritas sobre las orales, en cambio, desde que el método comunicativo irrumpió en las aulas de idiomas, prevalecen las actividades orales sobre las escritas, esta será una de las cuestiones que pretendemos constatar con el análisis de manuales que detallaremos en el epígrafe 4.4.

Los resultados alcanzados con este estudio, junto con la opinión expresada por los alumnos y profesores en las encuestas, constituirán el núcleo fundamental de nuestra propuesta didáctica.

4.3. Criterios y descripción del corpus

Los manuales de nuestra investigación se han seleccionado siguiendo los siguientes criterios: los de las editoriales pioneras de E/LE de España; los más recientes, es decir, los que se han publicado en los últimos siete años, ya que se supone que están más actualizados en lo referente a las TIC y los que se utilizan mayoritariamente en las universidades y EEOOII de la Comunidad Valenciana, contexto de nuestro estudio. Las editoriales elegidas han sido:

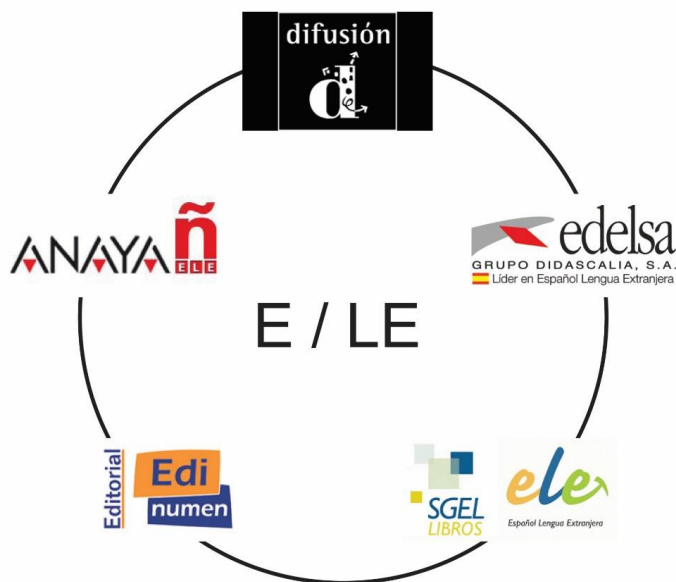


FIGURA10. Editoriales seleccionadas

Estas cinco editoriales son las que han publicado la mayor parte de manuales en la enseñanza E/LE en España y en el extranjero en los últimos 28 años. Además, con sus materiales y la creación de plataformas digitales todas ellas han contribuido a la renovación didáctica del E/LE.

Atendiendo al segundo criterio, los manuales más utilizados en las universidades y EEOOII de la Comunidad Valenciana, se ha optado por los siguientes que conforman el análisis de nuestro trabajo:

- *Agencia ELE*, editorial SGEL
- *Embarque*, editorial Edelsa
- *Bitácora*, editorial Difusión
- *Nuevo Prisma*, editorial Edinumen
- *Nuevo Sueña*, editorial Anaya

Todos ellos tienen un enfoque comunicativo y están orientados a la acción. Consideramos que este es el enfoque metodológico más utilizado y que más éxito ha tenido en las aulas de idiomas en todo el mundo. Asimismo, siguen las directrices del MCER, y también los contenidos del nuevo PCIC publicado en el año 2006.

Es importante destacar que en todos los manuales predomina la variante del español peninsular. Sin embargo, en las audiciones encontramos grabaciones no solo de hablantes españoles, sino también de diferentes países hispanoamericanos. En cuanto al nivel, como ya mencionamos se centra en los niveles A2 y B1.

Para el análisis de las tareas escritas hemos tenido en cuenta aquellas que consideramos imprescindibles para aprender a escribir. Tareas como tomar notas, escribir listas, escribir oraciones sueltas, completar frases o textos, no han sido objeto de nuestro estudio pues el núcleo de nuestro análisis son las tareas de producción de textos completos.

Para el examen de las actividades de expresión escrita hemos seguido la clasificación de los géneros de transmisión escrita del inventario del PCIC (cap. 7):

Los géneros de transmisión escrita Nivel A2
R y P: recepción y producción; R: solo recepción; P: solo producción
<ul style="list-style-type: none"> - Anuncios publicitarios relacionados con alojamiento, establecimientos hoteleros y viajes (R) - Biografías breves y sencillas (R) (P) - Cartas de restaurantes y menús (R) - Carteleras de espectáculos (R) - Carteles en restaurantes, estaciones de tren, lugares de trabajo. (R) - Cuentos breves en versión simplificada (R) - Diarios breves y pautados (R) (P) - Etiquetas de productos y embalajes (R) - Formularios (inscripciones, matrículas.) (R) (P) - Hojas y folletos informativos y publicitarios sencillos (R) - Horóscopos (R) - Informaciones meteorológicas (R) - Informes breves y predecibles sobre temas familiares (R) - Listas de precios y productos (R) - Notas y mensajes breves (R) - Notas y mensajes muy breves y sencillos sobre áreas de necesidad inmediata (P) - Noticias de actualidad altamente predecibles sobre temas conocidos (R) - Ofertas de trabajo (R) - Postales, cartas y mensajes electrónicos, personales y breves, de presentación, agradecimiento, excusa, invitación... (R) (P) - Programación de radio y televisión (R) - Recetas de cocina breves y sencillas (R)

CUADRO 12. Géneros de transmisión escrita, nivel A2 (PCIP, 2006)

Aunque nos hemos detenido especialmente en las tareas de producción escrita, consideramos que la recepción lectora es un *input* imprescindible para aprender a escribir con corrección.

Los géneros de transmisión escrita Nivel B1
R y P: recepción y producción; R: solo recepción; P: solo producción
<ul style="list-style-type: none">- Adivinanzas (R)- Anécdotas breves y sencillas, relacionadas con situaciones cotidianas (R) (P)- Anuncios publicitarios de tipo informativo (R)- Biografías de extensión media (P) (R)- Cartas al director (periódicos, revistas) (R)- Cartas formales básicas normalizadas de tipo habitual (información bancaria, pedidos, confirmación de reservas) (R)- Cartas formales sencillas (P)- Cartas y mensajes electrónicos personales de extensión media (experiencias, sentimientos, anécdotas, acontecimientos...) (R) (P)- Catálogos (productos, exposiciones) (R)- Cuentos adaptados de extensión media (R)- Cuestionarios con respuestas cerradas y abiertas (encuestas de opinión, evaluación, valoración...) (R) (P)- Diarios (P)- Entrevistas (periódicos, revistas) (R)- Guías de viaje (información práctica) (R)- Cuentos adaptados de extensión media (R)- Cuestionarios con respuestas cerradas y abiertas (encuestas de opinión, evaluación, valoración...) (R) (P)- Diarios (P)- Entrevistas (periódicos, revistas) (R)- Guías de viaje (información práctica) (R)- Notas y mensajes, con información sencilla, de relevancia inmediata (avisos, recados) (R) (P)- Noticias de actualidad (periódicos, revistas) (R)- Poemas muy sencillos (R)- Prospectos de medicamentos (R)- Recetas de cocina sencillas (R)- Tiras cómicas sencillas sobre temas conocidos (R)- Trabajos de clase breves (composición escrita) (P)

CUADRO 13. Géneros de transmisión escrita, nivel B1 (PCIP, 2006)

Al igual que en el nivel A2, se han analizado las actividades de composición escrita teniendo en cuenta también si son adecuadas para el nivel indicado.

Hemos examinado principalmente los libros del alumno y de manera menos exhaustiva los libros del profesor, para verificar si en las guías didácticas se dan pautas o indicaciones para la realización de las producciones de expresión escrita y el uso de recursos electrónicos. Hemos descartado tanto los materiales de apoyo, impresos, es decir, libros o cuadernos de ejercicios, como los recursos en formato digital o extensiones que proporcionan en la actualidad las editoriales en sus páginas web. Aunque los consideramos importantes, decidimos ajustarnos principalmente a los manuales puesto que son los que se utilizan mayoritariamente en el aula y en los cursos generales de lengua como es el caso del contexto educativo de nuestro estudio.

4.4. Análisis del corpus

Nuestra propuesta de análisis recoge un total de diez manuales, cinco de nivel A2 y cinco de nivel B1. En primer lugar, nos centramos en la macroestructura (descripción externa, estructura general del manual, apéndices, etc.) y posteriormente en la microestructura (contenidos de la unidad, metodología, destrezas que se trabajan, recursos digitales, etc.).

El modelo de ficha técnica de análisis de los manuales, así como todas las fichas de los manuales analizados se encuentran en el Anexo I.

4.4.1 Manuales nivel A2



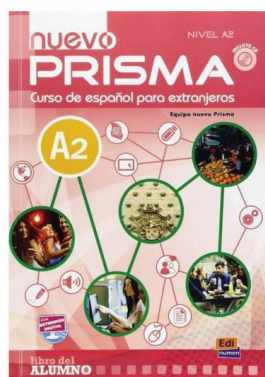
AGENCIA ELE 2
SGEL 2010



EMBARQUE 2
EDELSA 2011



BITÁCORA 2
DIFUSIÓN 2012



NUEVO PRISMA A2
EDINUMEN 2013



NUEVO SUEÑA A2
ANAYA 2015

FIGURA 11. Manuales nivel A2

Agencia ELE 2

Es un método de la editorial SGEL que se enmarca dentro del enfoque comunicativo, centrado en la acción. Plantea un aprendizaje para que el

alumno sea más autónomo y reflexivo; el papel del profesor es el de guía y mediador en el proceso de aprendizaje.

Está organizado en 12 unidades en las que se introducen varios temas y se trabajan las competencias pragmáticas, lingüísticas y sociolingüísticas. Cada unidad consta de las siguientes secciones: una portada que consiste en una imagen que introduce el tema y conforma el hilo conductor de la unidad; a continuación la sección *Agencia ELE*, que a partir de diferentes textos y un cómic, pretende activar los contenidos y muestras de lengua; después *Entre líneas*, sección para consolidar el conocimiento formal y las prácticas comunicativas; posteriormente, *Línea a línea* donde se proponen tareas contextualizadas con diferentes modelos. La unidad se cierra con la sección *Línea directa* que resume los contenidos funcionales, gramaticales y léxicos de la unidad y se proponen actividades extra en la página web de la editorial SGEL: www.agenciaele.com.

En este manual observamos un predominio de las destrezas orales sobre las escritas, ya que representan un 34.5 % frente al 5.4 % de las de EE. Las tareas de composición escrita suelen aparecer después de las de las otras destrezas, están relacionadas con ellas y están en general, bien integradas. Se utilizan fundamentalmente para consolidar los contenidos lingüísticos y pragmáticos expuestos en cada unidad.

Respecto al tipo de tareas, encontramos las siguientes: hacer recomendaciones, escribir SMS, instrucciones, noticias, comentarios, escribir sobre un viaje, una receta, una biografía. Observamos una carencia de tareas de escritura creativa, solamente una tarea (Ejercicio 7 *Una historia colectiva*, p.33, unidad

3). En nuestra opinión, las actividades propuestas son de interés y pueden ser útiles en algunas situaciones de la vida diaria. En cuanto al tipo de textos y géneros discursivos, los que más se trabajan son los descriptivos y narrativos como recetas, biografías, descripciones, noticias, etc.

En lo concerniente a los procesos de escritura de estas tareas, en el libro del alumno se dan algunas indicaciones del tipo de tarea y de su contenido temático y se proporcionan modelos, como en la siguiente actividad:

6. Un *blog* para la clase de español (Unidad 1, p. 9)

- a) Observa este blog para estudiantes del español. En grupos, escribid una entrada en el *blog* para presentaros, exponer vuestros problemas con el español y vuestras preferencias de clase.
- b) Leed las entradas de vuestros compañeros y contestad con recomendaciones para sus problemas.

En la guía del profesor hallamos algunas pautas para la dinámica de trabajo de la tarea, pero pocas explicaciones sobre la planificación, composición y revisión de estas tareas, y esto nos parece una carencia importante. No obstante, en la guía se proporcionan otras informaciones complementarias de carácter cultural e histórico, algo correcto porque de esta manera los alumnos también pueden ampliar su vocabulario y sus conocimientos socioculturales.

Sin embargo, los recursos electrónicos no tienen mucha presencia. Los más frecuentes son el blog y el correo electrónico. Igualmente, encontramos algunos portales y páginas web que sirven para proporcionar información o ilustrar algunas actividades de comprensión escrita (CE) y de comprensión oral

(CO). Estimamos que la integración de estos recursos es más bien artificial, puesto que se utilizan como meros soportes y no como objetivos didácticos reales. De hecho, pensamos que en algunas actividades se podrían haber explotado con más profundidad los recursos electrónicos.

Embarque 2

Editado por Edelsa, está basado en el enfoque por competencias y centrado en la acción. Plantea un aprendizaje en el que el alumno es activo y el profesor desempeña un papel de mediador y guía en todo el proceso de aprendizaje.

Este manual está organizado en 12 módulos en los que se presentan diferentes temas y se trabajan las competencias pragmáticas, lingüísticas, sociolingüísticas. Cada módulo consta de dos lecciones que terminan con la sección *Lectura en ruta* o bien con *Diario en ruta*. Cada módulo se cierra con dos páginas dedicadas a aspectos sociales, culturales e históricos del mundo hispanohablante. Conscientes de la importancia que tienen las TIC hoy en día, *Embarque 2* propone una actividad escrita extra en la sección *Diario en ruta* que los alumnos pueden publicar en un blog de la editorial: www.edelsa.es/zonaestudiante. Esto, sin duda, es una innovación importante puesto que supone una integración real de las TIC en el aula de ELE.

Respecto a las tareas de EE, normalmente se encuentran después de las otras destrezas, están relacionadas con ellas y en general bien integradas. En *Embarque 2* prevalecen las actividades de CE que representan el 39% frente

al 22% de la EE, el 24% la expresión oral (EO) y el 15 % la CO, no obstante, la presencia de las otras destrezas está bastante equilibrada.

En cuanto a la tipología de tareas escritas, hallamos actividades variadas como hacer listas, rellenar formularios, redactar el currículum vitae y una carta de solicitud de empleo, escribir notas, diálogos, descripciones de objetos y lugares, comentarios, opiniones en un foro, blog, etc. y textos sobre hábitos y costumbres. Se trata de tareas interesantes y útiles para el aprendizaje de la lengua en general, y también prácticas y necesarias en ciertos contextos de la vida cotidiana.

Respecto a los tipos de textos, este manual trabaja especialmente los textos descriptivos, narrativos, dialógicos, expositivos y argumentativos, y los géneros discursivos que se ejercitan son fundamentalmente: notas, formularios, diarios, mensajes, cartas, diálogos, biografías, entradas o comentarios en blogs, foros o en las redes sociales. *Embarque 2* presenta casi siempre modelos de los textos y en lo referente a los procesos de escritura, desarrolla bastante bien la primera etapa de planificación, como se puede observar en la siguiente actividad donde los alumnos deben escribir la biografía de su compañero. Para ello se dan las siguientes pautas previas:

4. DATOS BIOGRÁFICOS (Lección 4, p. 33)

Quieres saber un poco más de la vida de tu compañero.

- a. Escribe cinco preguntas que quieres hacerle.
- b. Toma nota de sus respuestas y después escribe su biografía.

Sin embargo, observamos que los elementos relacionados con la composición y la revisión de estas actividades se trabajan poco.

Este manual, según nuestro criterio, es uno de los que mejor integra los recursos electrónicos en las tareas de expresión escrita puesto que los alumnos pueden realizar algunas en el blog de la editorial, de manera que estos ejercicios son tan auténticos como lo que hacen habitualmente para comunicarse en su vida personal. Además, pueden leer las entradas de otros estudiantes y adquirir conocimientos de otros países y culturas. En definitiva, creemos que de esa manera la práctica de la escritura puede resultar más atractiva y motivadora.

Bitácora 2

Es un manual de la editorial Difusión que sigue las directrices de la enseñanza comunicativa y está enfocado a la acción. El papel del profesor es el de mediador, dando al alumno autonomía en su aprendizaje y motivándolo a lo largo de todo el proceso. El alumno desempeña un papel activo, reflexivo y consciente de su aprendizaje. Está organizado en 12 unidades que tratan diferentes temas en los que se abordan distintos contenidos: gramaticales, léxicos, funciones comunicativas y aspectos socioculturales.

Las tareas de EE, que aparecen bajo el epígrafe de *Con lápiz o con ración*, no tienen un espacio fijo, pues las encontramos a lo largo de toda la unidad.

La tipología de tareas de EE que encontramos es la siguiente: hacer listas; describir objetos, lugares, personas; escribir un anuncio, una nueva versión

de una canción, la biografía de un famoso. También encontramos algunas tareas de escritura creativa como escribir anuncios (p. 33), describir objetos de reciclaje (p. 36), inventar y escribir eslóganes para diferentes objetos (p. 60). Las tareas propuestas son interesantes y auténticas, no solo pueden resultar útiles para el aprendizaje de la lengua meta, sino también para poder reaccionar e interactuar en diferentes contextos cotidianos.

En general, se presentan modelos de tipología textual y a lo largo de todo el manual se plantean estrategias de aprendizaje de léxico que pueden ser de gran ayuda en las fases de la composición escrita. Se trabajan sobre todo textos descriptivos y narrativos, y algunos publicitarios como eslóganes; en la unidad 12 se introducen también textos líricos como los poemas de Joan Manuel Serrat y una canción de Ismael Serrano. Se proporcionan modelos de estos textos y géneros discursivos en el libro del alumno o en fichas complementarias que puede encontrar el profesor en la página web de la editorial Difusión: <https://www.difusion.com/campus>.

En lo referente al proceso de escritura, son escasas las menciones que aparecen en el libro del alumno, y por ello, creemos que deberían aparecer de forma más explícita para orientarles o ayudarles. Sin embargo, en el libro del profesor sí se dan pautas de planificación y composición. Por ejemplo, en el ejercicio E-F de la unidad 4 (p. 60) en el que se señala que deben fijarse en los recursos empleados en el modelo del texto que tienen que componer, en este caso, un eslogan. De igual manera, en la unidad 6, para una tarea de EE del apartado F (p. 81) se dan explicaciones sobre la cohesión textual: «tener en

cuenta los mecanismos de cohesión verbal como el uso de sinónimos y pronombres para evitar repeticiones o de conectores para enlazar ideas» (Bitácora 2, Libro del profesor, p.75). Estas tareas suelen aparecer después de las actividades de comprensión y expresión oral.

Se observa un predominio de la EO sobre las otras destrezas pues los ejercicios de EE representan casi un 18 % frente al 45% de las tareas orales. No obstante, las tareas de producción escrita están relacionadas e integradas con las otras actividades, a pesar de que en general están supeditadas a las otras destrezas. En algunos casos, como ocurre en general en las actividades de cualquier clase de idiomas se trabaja más de una destreza. En *Bitácora 2* algunas tareas de expresión oral se podrían considerar híbridas porque el objetivo final es la comunicación oral, sin embargo, la EE es necesaria para llevar a cabo las actividades previas y el desarrollo de dichas tareas. Por consiguiente, es muy provechoso el hecho de que se puedan trabajar las dos e incluso con otras como la CE para buscar información. Podemos ver un ejemplo de lo que acabamos de exponer en las siguientes actividades de *Bitácora 2*:

Actividad E. Con lápiz o con ratón. Clubs del mundo hispano (Unidad 6, p. 84)

Buscamos algún club, asociación o lugar de reunión del mundo hispano y explicamos al resto de la clase en qué consiste.

Actividad F. En pareja o en grupos. Nuestro club. (Unidad 6, p. 84)

En grupos creamos un club, asociación o grupo. Explicamos a qué se dedica, cuándo y dónde se reúnen sus miembros, qué actividades llevan a cabo en el club. ¿A quién le gustaría apuntarse?

La dinámica de trabajo en la de escriturase plantea, por un lado, con actividades para realizarlas de forma individual, y por otro, tareas en parejas o en grupos para trabajar de forma cooperativa. Esto supone desarrollar un aprendizaje más productivo y eficaz debido a que la colaboración entre discentes puede ser muy positiva.

Los recursos electrónicos empleados en las tareas de EE son el correo electrónico, el foro, así como el chat en una tarea del cuaderno de ejercicios (E 39, p. 90). Realmente se utilizan como soporte o como contexto en el que desarrollar una composición escrita, pero no se tienen en cuenta a la hora de integrarlos como objetivo didáctico. En los manuales más antiguos encontrábamos tareas como escribir una carta o una tarjeta postal, mientras que en los manuales más recientes hallamos ejercicios del tipo: escribe un correo electrónico. Como vemos lo que ha cambiado es el soporte o el contexto y no la tarea en sí misma. En definitiva, los recursos electrónicos que encontramos en *Bitácora 2* (correo electrónico, foro, blog, páginas web) se utilizan para buscar información o complementar las tareas en las que se trabajan diferentes contenidos (gramaticales, léxicos, comunicativos) pero no forman parte de los objetivos didácticos del manual.

Nuevo Prisma A2

Al igual que los anteriores, se trata de un manual de corte comunicativo y enfocado a la acción. Sigue las recomendaciones del MCER así como los contenidos del PCIC. Por ello, el papel del profesor es el de guía o mediador a

lo largo de todo el proceso de enseñanza. A su vez, el alumno, adquiere un papel relevante activo y reflexivo en todo su aprendizaje.

Está organizado en 12 unidades. En cada unidad se trabajan diferentes temas y se introducen contenidos funcionales, gramaticales, léxicos, así como ortográficos, fonéticos y culturales. Se presentan diferentes tipos de texto y se incorpora el componente estratégico y emocional en el proceso de aprendizaje, algo sin duda, novedoso y positivo en un manual de lenguas. Se trabajan todas las destrezas individualmente, en parejas o en grupo.

La tipología de actividades de expresión escrita es muy variada: escribir notas, mensajes, definiciones; elaborar un decálogo un folleto; hacer listas; escribir una justificación, opinión o valoración personal, argumentos a favor o en contra de algo; redactar un informe; hacer descripciones de personas, lugares y hechos; escribir biografías, escribir sobre un viaje, redactar noticias, informe policial, currículum vitae, carta de presentación; hacer resúmenes, una previsión meteorológica, consejos, hipótesis, escribir un evento en Facebook. También encontramos algunas tareas creativas como escribir pequeñas historias o cuentos. Dada la complejidad que caracteriza a este tipo de tareas, el hecho de que haya una gran variedad nos parece positivo porque hace que estos ejercicios resulten más atractivos y útiles, no solo para mejorar la escritura en español, sino también para consolidar sus conocimientos e incrementar su competencia comunicativa en general.

Otro aspecto que nos parece destacable es la introducción de diversos tipos de texto en cada unidad: textos dialógicos, expositivos, narrativos, des-

criptivos, normativos, informativos, publicitarios, y diversos géneros textuales como la noticia, la entrevista, la biografía, el currículum vitae. Prevalecen las tareas de EO sobre las escritas, pero las de expresión escrita están relacionadas e integradas con las otras. Aunque se propone un número menor de las tareas específicas de EE, en concreto, estas tareas representan un 16% frente al 42% de las tareas de EO.

Las actividades de EE aparecen normalmente después de las de CO y CE, y la mayoría de las unidades se cierra con una actividad oral o escrita para trabajar en grupo y desarrollar estrategias de trabajo cooperativo; estas actividades son muy interesantes porque resumen todo lo que han aprendido en la unidad y permiten al alumno compartir sus conocimientos con los compañeros y reflexionar sobre lo que han aprendido.

En cuanto a las referencias sobre el proceso de escritura de las tareas de EE, en el libro del alumno se proponen modelos de texto y se dan algunas pautas sobre el proceso de la escritura como, por ejemplo, proponer la extensión que debe tener el texto, las estructuras gramaticales o léxicas (a las que se ha hecho referencia tanto en los textos, audiciones o recuadros explicativos de la unidad), así como una explicación del tipo de texto que se va a escribir y se presentan las características de esta tipología textual en recuadros de color amarillo; por ejemplo, la biografía (p. 47), la carta de presentación (p. 53) o la noticia (p. 118). Además, se señalan mecanismos de cohesión textual como el uso de sinónimos y antónimos (pp. 74-75) o los marcadores del discurso (p. 102). También se alude a la revisión de las producciones escritas (p. 98).

En el libro del profesor, se señala el propósito de estas tareas e igualmente se dan consejos sobre las estructuras gramaticales y léxicas, y casi siempre se hace referencia a un modelo de texto en el que los alumnos deben fijarse, como en el ejercicio 2 de la unidad 7, (p. 83), una tarea para describir un accidente ocurrido en la ciudad.

Dentro de este apartado, *Tipos de textos y léxico*, también se incluyen los recursos electrónicos como redes sociales, el blog y el foro. Sin embargo, creemos que no es adecuado utilizar estos términos, y sería más propio hablar de textos digitales y en consecuencia de géneros digitales, como los denomina Cassany (2012, p. 73).

En suma, la variedad de actividades de EE y la integración de los recursos electrónicos (correos electrónicos, blogs, foros o las redes sociales) en estas tareas hacen que *Nuevo Prisma A2* sea no solo un manual de interés para aprender la lengua, sino también para motivar a que los aprendices escriban más y ayudarlos a que escriban mejor. Creemos que una de las claves para lograrlo es proponer ejercicios auténticos que pueden ser útiles en su vida cotidiana y laboral.

Nuevo sueña 1

Es un manual (A1-A2) de enseñanza comunicativa, que en la edición revisada del año 2015 sigue las orientaciones del MCER y del PCIC. Uno de sus principales objetivos es que el alumno se exponga a la lengua para adquirir una sólida base lingüística que le ayude a actuar de manera eficaz en situaciones

cotidianas y complejas. Por ello, el papel de alumno es activo y al mismo tiempo reflexivo sobre su propio aprendizaje.

Está organizado en 10 unidades que comprenden los niveles A1 y A2, por esta razón, analizaremos únicamente las cinco últimas que se corresponden al nivel A2. Cada una se estructura en dos ámbitos temáticos en los que se profundizan los contenidos gramaticales, fonéticos, léxicos, funcionales y culturales. La unidad se cierra con la sección *Maneras de vivir* en la que se tratan aspectos culturales de Hispanoamérica.

Respecto a las tareas de EE encontramos ejercicios como: escribir diálogos, escribir sobre las costumbres de un país, redactar una invitación, expresar deseos en una nota, describir una foto de una ciudad latinoamericana, escribir sobre los logros acaecidos en los últimos veinte años, preparar una presentación con Power Point acerca de los acontecimientos históricos más importantes de su país, escribir en un diario personal sobre un viaje realizado, escribir sobre los cambios que ha experimentado una persona a lo largo de su vida, elaborar un pequeño informe sobre el curso, escribir y hablar sobre el mejor invento. Como vemos, apenas encontramos tareas de escritura creativa.

En relación a la tipología textual, se presentan textos instructivos, expositivos, narrativos y descriptivos. Los géneros discursivos que se trabajan principalmente son notas, tarjetas de felicitación o que expresan deseos, recados y avisos, la biografía, mensajes de correos electrónicos, etc. Las tareas de EE aparecen normalmente al final de cada ámbito, como tarea final que resume los contenidos gramaticales, léxicos, comunicativos que se han trabajado a lo largo de toda la unidad. Las destrezas están todas bien integradas, aunque, predo-

minan las actividades de EO frente a las de producción escrita, ya que estas representan un 17.7% respecto al 32.7 % de las actividades para practicar la EO.

Las actividades para practicar la escritura se presentan a través de modelos de textos que deben escribir los discentes, pero apenas se dan indicaciones o explicaciones acerca del proceso de la escritura, y esto nos parece una carencia importante. Sin embargo, en el libro del profesor, se indica la extensión, es decir, el número de palabras, el tiempo del que disponen para realizar el ejercicio y el tema e incluso a veces se sugiere qué contenidos gramaticales y léxicos deben emplear, que son los que se han estudiado en la unidad. Las pautas específicas sobre el proceso de escritura tienen una escasa presencia en la guía didáctica. En ocasiones hace referencia a la fase de la revisión y en algunas actividades se sugiere la corrección entre pares, como en el siguiente ejercicio:

E12.En parejas. Ordenad las viñetas y contad la vida de Susana (Unidad 8, p. 128)

Sugerencia del libro de profesor (p. 105)

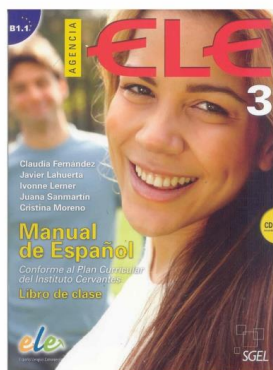
En lugar de corregir los errores con la respuesta correcta, señale simplemente que existen. Al día siguiente, reparta las composiciones de manera que cada pareja reciba una ajena. Sugérelas que propongan las respuestas correctas. Haga una puesta en común para corregir errores.

Los recursos electrónicos utilizados, mayoritariamente son los correos electrónicos que se emplean como soporte o medio. Ahora bien, no forman parte de los objetivos didácticos de estas tareas. En general, la presencia de los recur-

sos electrónicos en *Nuevo Sueña A2* es bastante reducida. De hecho, el recurso más utilizado, como señalábamos anteriormente, es el correo tanto para la comprensión como para la producción de textos escritos. El uso del PowerPoint para presentaciones permite a los alumnos trabajar la EO y EE. En algunas unidades de este libro observamos notas aclaratorias, con un formato de página web, bajo el epígrafe *¿Sabías que...?* cuyo objetivo es explicar aspectos lingüísticos, pragmáticos o culturales equivalentes a las notas explicativas o pósts tradicionales que aparecen habitualmente en otros manuales.

En síntesis, después de examinar estos manuales observamos que predominan las actividades orales sobre las escritas. En el capítulo 5, dedicado a los resultados de nuestra investigación, ofrecemos un cuadro-resumen del porcentaje de tareas escritas frente a las orales, así como de los recursos electrónicos utilizados.

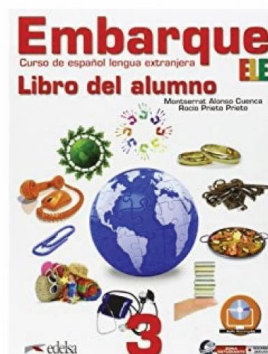
4.4.2 Manuales nivel B1



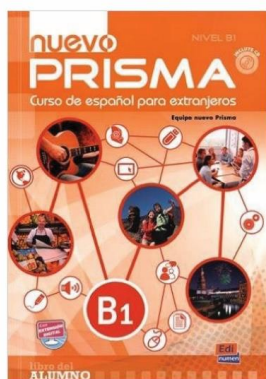
AGENCIA ELE 3
SGEL 2011



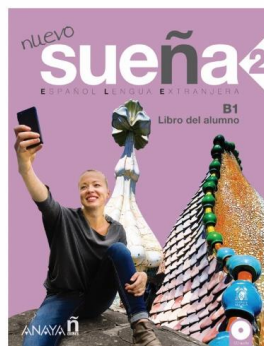
BITÁCORA 3
DIFUSIÓN 2013



EMBARQUE 3
EDELSA 2014



NUEVO PRISMA B1
EDINUMEN 2015



NUEVO SUEÑA 2
ANAYA 2015

FIGURA12.Manuales nivelB1

Agencia ELE 3

Fue publicado en 2011 por la editorial SGEL. Está orientado a la acción y centrado en el alumno, al que se considera protagonista y el responsable de

su propio aprendizaje y en consecuencia, el profesor es guía y estímulo durante todo el proceso de estudio.

Está organizado en 8 unidades y cada una consta de las siguientes secciones: se abre con una portada, una imagen que introduce el tema, que será el hilo conductor de la unidad; continua con la sección *Agencia ELE* a partir de textos y un cómic que pretende activar los contenidos y muestras de lengua; después *Entre líneas*, una sección para consolidar el conocimiento formal y las prácticas comunicativas. Posteriormente, en *Línea a línea* se proponen tareas contextualizadas con diferentes modelos y termina con la sección *Cierre de edición* que pretende integrar todos los contenidos trabajados anteriormente. La unidad finaliza con la sección *Línea directa* que plantea actividad de reflexión sociocultural y de control del propio aprendizaje. Además, se proponen actividades extra en la sección *Contextos* para consolidar los contenidos léxicos y mejorar la comprensión lectora y en *Agencia ELE digital* en la que se sugiere una actividad en la plataforma digital de la editorial: <http://www.agenciaele.es/>.

Las tareas de EE normalmente aparecen después de las otras destrezas. En general están subordinadas a ellas, aunque bien integradas. Observamos un predominio de las tareas de CE, que representan un 37.5 % frente al 16.6 % de las actividades de EE. Las actividades dedicadas a la comprensión y expresión orales suman el 45.7 % restante, es decir, el 28 y 17.7% respectivamente.

En referencia a los tipos de tareas, estas resultan variadas e interesantes: escribir una biografía lingüística, informes, anécdotas, presentación de la candidatura de tu ciudad para las Olimpiadas, comentario en un foro, cartas formales e informales, correos electrónicos, escribir consejos o recomendaciones, favores y peticiones, opinión, por ejemplo. Por lo que corresponde a los tipos de textos, los que se practican más son los descriptivos, narrativos, expositivos y argumentativos con sus correspondientes géneros: testimonio escrito, biografía, informe, anécdota, comentario, entrevista, reportaje y artículos periodísticos, folleto informativo, cartas formales e informales, artículos de opinión y casi siempre se presentan modelos de estos textos.

Respecto al proceso de escritura, en la última parte de la sección *Línea a línea*, *Cierre de edición*, se propone una actividad escrita y en algunas unidades se trata de una tarea de EO, pero que también requiere de la escritura y que tiene como objetivo final consolidar los conocimientos lingüísticos, léxicos y pragmáticos desarrollados en la unidad. En estas actividades se dan pautas de las diferentes etapas del proceso de composición: planificación, elaboración y presentación y compartir, como se puede observar en la siguiente tarea:

CIERRE DE EDICIÓN (Unidad 2, p. 19)

Vas a hacer un breve informe sobre la primera experiencia en el mundo laboral de la gente que conoces y vas a presentárselo a tus compañeros.

PLANIFICA

1. Haz una encuesta a tus profesores, familiares, amigos, vecinos..., y averigua cómo fue su primer empleo. Elabora con tu compañero una breve encuesta con distintas preguntas (edad, tipo de trabajo, duración estudios)

2. Haz la encuesta y recoge la información. Puedes hacer la encuesta de forma oral o escrita. Intenta conseguir un mínimo de 6 encuestas.

ELABORA

3. Escribe un texto breve con los resultados de la investigación. Acompaña tu texto con gráficos y porcentajes:

La mayoría de las personas...

El 50% de los encuestados...

Muy pocos...

PRESENTA Y COMPARTE

4. Presenta tu trabajo a tus compañeros.

5. Elegid la mejora presentación. Comentad por qué os ha gustado: ideas, claridad de presentación, corrección del español, ritmo y entonación...

Esto nos parece muy provechoso puesto que mostrar los modelos textuales es importante, pero además se deben enseñar las diferentes fases de la producción escrita. En estas actividades se plantea una dinámica de trabajo en pareja y en grupo, que no solo es interesante y útil para las dos primeras fases: planificación y composición, sino también para la revisión de estos ejercicios entre aprendices pues, en nuestra opinión, valorar sus producciones y las de sus compañeros es una forma más productiva y reflexiva para mejorar la escritura.

Al final de la sección *Cierre de edición* se sugiere otra actividad bajo el epígrafe de *Agencia ELE digital*. Se trata de tareas para realizar en la página web de la editorial SGEL: <http://www.agenciaele.com/>. Algunas son actividades para publicar en Portfolio europeo de las lenguas. En ellas se trabajan todas las destrezas y creemos que pueden ser eficaces y atractivas para continuar desarrollando las competencias lingüísticas, pragmáticas y socioculturales adquiri-

das y consolidarlas. Están planteadas para realizarse individualmente o en grupos, y de esa manera se fomenta el aprendizaje colaborativo y el alumno percibe que son ejercicios auténticos que pueden serle útiles para su vida personal y profesional.

En definitiva, los recursos electrónicos de *Agencia ELE 3* son variados (correos electrónicos, foros, blogs, chats), están bien integrados y forman parte de los objetivos didácticos de la programación del manual. Consideramos que las actividades propuestas pueden contribuir a mejorar la escritura de los discentes porque su autenticidad puede motivarlos.

Embarque 3

Este manual de la editorial Edelsa se publicó en 2014 y está orientado a alumnos que deseen mejorar sus conocimientos de la lengua y la cultura hispanas de una manera activa y dinámica.

Consta de 10 módulos en los que se trabaja en profundidad las cuatro destrezas: comprensión auditiva y lectora, y las expresiones e interacciones orales y escritas. Cada módulo plantea un tema bajo el epígrafe *Día de...* que constituye el hilo conductor de toda la lección. Además, cada módulo tiene una sección *Conversación en clase*, en la que primero se activa el léxico y algunas expresiones idiomáticas y a continuación se proponen debates, coloquios o tertulias relacionados con la unidad temática del módulo para que puedan utilizar tanto el léxico como las expresiones hechas. Cada módulo se cierra con ejercicios para la práctica de gramática y uso de la lengua de corte estructuralista.

Las tareas escritas las hallamos fundamentalmente al final de la sección de expresión e interacción escrita y, en ocasiones, también en los apartados dedicados a la comprensión lectora y auditiva para resumir textos, tomar notas, escribir anuncios, redactar un informe, etc., y están relacionadas con las otras destrezas, aunque aparecen subordinadas a ellas. En *Embarque 3* prevalecen las tareas de comprensión lectora que representan el 44.5%. Sin embargo, las de EO son muy numerosas (35.9 %) y con menor presencia las actividades de EE y la CO, con un 11 y 10% respectivamente.

En cuanto a las tareas propuestas son: resúmenes, descripciones, informes, anuncios, cartas al director, carta de reclamación, quejas, argumento de un libro, comentarios y textos sobre experiencias personales (cambios experimentados, viajes...). Estas actividades presentan una tipología textual acorde al nivel: textos descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos, publicitarios, informativos y se trabajan los géneros discursivos correspondientes, es decir, descripción de lugares y tradiciones, informes, cartas formales e informales, quejas y reclamaciones, argumentos de un libro, comentario y artículo de opinión.

En lo referente a los procesos de escritura, se dan pautas para la composición de estos ejercicios, es decir, se proporciona un esquema de la estructura de cada texto, así como un modelo del mismo. En cambio, no se hace referencia ni a la planificación previa ni a la revisión ulterior.

La presencia de los recursos digitales en general es menor que en el manual del nivel A2. Así encontramos correos electrónicos, foros, blogs y algu-

nas páginas web como revistas digitales. En lo relativo a la integración de estos recursos en los ejercicios de composición escrita, apenas se usan en estas tareas. En general, las actividades propuestas en la sección de expresión e interacción escritas tienen un formato más académico y tradicional, sobre todo, en lo referente a la contextualización de las producciones escritas.

Bitácora 3

Como el nivel anterior, *Bitácora 3* es un manual de enseñanza comunicativa y está enfocado a la acción. El papel del profesor es el de mediador, dando al alumno autonomía en su aprendizaje y motivándolo a lo largo de todo el proceso. Por consiguiente, el alumno desempeña un papel activo, reflexivo y consciente de su aprendizaje.

El manual está estructurado en 8 unidades que tratan diferentes temas en las que se abordan diversos contenidos gramaticales, léxicos, funciones comunicativas y aspectos socioculturales.

Las tareas de EE, se plantean en la sección *Con lápiz o con ratón* y no tienen un espacio fijo pues las encontramos a lo largo de toda la unidad. En lo que respecta al tipo de tareas dedicadas a la EE, observamos que son más numerosas y variadas que en el nivel A2: escribir notas, listas, resúmenes; escribir comentarios y opiniones en un foro, textos sobre los contenidos temáticos de la unidad; redactar argumentos a favor y en contra de algo; escribir opiniones/recomendaciones; elaborar un menú; describir una imagen, un robot; reescribir una biografía. Sin embargo, apenas se trabajan las actividades de escritura creativa, excepto en describir un robot imaginario (unidad 7, p. 93)

Estas tareas suelen estar ubicadas después de las actividades de comprensión y expresión oral. Aunque se observa un predominio de actividades, de expresión oral sobre las otras, los ejercicios de EE representan casi un 17 % frente al 45% de las tareas de EO. Sin embargo, las tareas de producción escrita están relacionadas e integradas con las de las otras destrezas. En algunos casos se trabaja más de una destreza, al igual que en el nivel A2. Asimismo, algunas tareas de expresión oral se podrían considerar híbridas ya que el objetivo final es la comunicación oral. La EE es necesaria para llevar a cabo las tareas previas y el desarrollo posterior, por lo tanto, es muy beneficioso el hecho de que se puedan trabajar las dos, e incluso con otras, como la CE.

Al respecto de los procesos de escritura, observamos que se presentan modelos y a lo largo de todo el manual se trabajan mucho las estrategias de aprendizaje de léxico, estrategias que sin duda pueden ser muy productivas también para realizar las composiciones escritas. Al contrario, las tareas de escritura individual o colectiva no van acompañadas de explicaciones o indicaciones sobre el proceso (cómo empezar a escribir, planificar, revisar, corregir...). Sin duda, esto nos parece una falta importante. Sin embargo, en la guía didáctica del profesor encontramos algunas indicaciones sobre el tema: cómo empezar la composición, pautas sobre el uso de los tiempos verbales como en el ejercicio F, que transcribimos a continuación:

F. Un resumen y un titular (Unidad 5, p. 72)

En grupos escribimos un resumen de lo que hemos descubierto de cada compañero y le ponemos un titular. Compartimos todos los resúmenes y hacemos preguntas sobre las cosas que nos sorprenden.

Sugerencia del libro de profesor (Unidad 5, p.77)

Ayúdelos a redactar el texto. Recuérdeles que si lo escriben partiendo de un hecho significativo, como el cambio importante del que han hablado, la acción dará saltos en el tiempo hacia cómo eran las cosas antes, qué cosas habían sucedido con anterioridad y cómo fueron después. Por ello, animelos a utilizar el pluscuamperfecto y las formas estar + gerundio en pasado para aportar matices que enriquezcan la narración. Luego, pida a sus alumnos que expongan su resumen en la pared de la clase, repartidos con suficiente espacio entre ellos. A continuación, invítelos a levantarse con su cuaderno en la mano, a leer los textos y anotar una posible pregunta o un comentario sobre lo que han leído. Pasados unos minutos, ponga en común las preguntas y comentarios y anime a cada alumno a escoger dos o tres de ellos y formularlos en alto a la persona a la que conciernen. El alumno deberá contestar a la pregunta o al comentario. Trabaje así hasta que todos los alumnos hayan participado.

Este tipo de labor sería un buen pretexto para trabajar la revisión de las producciones escritas de los compañeros y fomentar la reflexión individual a partir de las correcciones realizadas con todo el grupo.

Las actividades de escritura se plantean de forma individual y en parejas o en grupos para trabajar de manera cooperativa. Esto supone desarrollar un aprendizaje productivo activo y eficaz puesto que la colaboración entre discentes puede ser muy positiva.

En cuanto a los recursos electrónicos empleados en las tareas de EE, son el correo electrónico y el foro. Al igual que en *Bitácora 2*, se utilizan como soporte o como contexto en el que desarrollar una composición escrita, pero no se tienen en cuenta a la hora de integrarlos en la unidad didáctica. En los manuales de corte tradicional encontrábamos tareas como escribir una carta o una

tarjeta postal, y en los más recientes se cambia por un correo electrónico, es decir, la tarea no ha cambiado en sí misma.

Por lo que corresponde a los recursos extra de la página web, hallamos fichas y ejercicios interactivos en los que se trabajan fundamentalmente el léxico, la CO y la CE. En cambio, no se proponen ejercicios de escritura. En la presentación de este manual se afirma que: «que integra el manejo de Internet y los soportes digitales como herramientas cotidianas y presentes en nuestras vidas y nuestras aulas». Sin embargo, estos recursos se integran como meros soportes, por lo que no significa una integración plena.

Nuevo Prisma B1

Al igual que en su nivel anterior, *Nuevo Prisma Nivel B1* es un manual comunicativo. El papel del profesor es el de guía o mediador a lo largo de todo el proceso de enseñanza. A su vez, el alumno adquiere un papel más activo y reflexivo en todo su aprendizaje.

Está organizado en 12 unidades donde se trabajan diferentes temas y se introducen contenidos funcionales, gramaticales, léxicos, así como ortográficos, fonéticos y culturales. Como en el nivel A2, se presentan diferentes tipos de texto y se incorpora el componente estratégico y emocional en el proceso de aprendizaje. Sin duda, como ya hemos señalado en el nivel anterior, es algo bastante novedoso y positivo en un manual de lenguas. Además, todas las destrezas se trabajan individualmente, en parejas o en grupos.

La tipología de actividades escritas es muy diversa: resumir un texto, escribir comentarios en blogs, foros y en redes sociales como Twitter o Facebook, hacer descripciones, elaborar murales, redactar textos sobre un tema, artículos de opinión, redactar carta de motivación, elaborar una tira cómica, escribir sobre experiencias personales (viajes, sueños, etc.) junto a tareas más creativas como continuar una historia o reescribir un poema. Con estas actividades se trabajan varios tipos de texto: narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos, informativos, literarios y digitales. Entre los géneros discursivos caben destacar: cartas personales y profesionales, biografías, diarios, noticias y artículos de opinión, guías de viajes, poemas y entradas o comentarios en blogs, foros, chats y redes sociales.

Apreciamos un predominio de las tareas de EO sobre las escritas, pero bien relacionadas e integradas con las otras, aunque se propone un número menor de las tareas específicas de EE. En concreto, representan un 28 % frente al 55% de las tareas de expresión oral. Las actividades escritas aparecen normalmente después de las de comprensión oral y escrita, y la mayoría de las unidades se cierran con una actividad oral o escrita para trabajar en grupo y desarrollar estrategias de trabajo cooperativo. Estas actividades son muy interesantes porque resumen todo lo que han estudiado en la unidad y permite la reflexión sobre lo aprendido.

Son también reseñables las referencias sobre el proceso de escritura de las tareas de EE. En el libro del alumno se proponen modelos y se dan indicaciones sobre el proceso, como, por ejemplo, indicar la extensión que debe tener el texto, las estructuras gramaticales o léxicas (a las que se ha hecho refe-

rencia tanto en los textos, audiciones o recuadros explicativos de la unidad), así como explicaciones del tipo de texto que van a escribir presentando las características de esta tipología textual en recuadros de color amarillo.

En el libro del profesor se señala el propósito de estas tareas e igualmente, se dan consejos sobre las estructuras gramaticales y léxicas, y por lo general, se hace referencia a un modelo de texto al que los discentes deben prestar atención.

En cuanto al uso e integración de los recursos electrónicos, en estas tareas sigue la misma línea que el nivel anterior e incluso tienen una presencia mayor que en A2. Se proponen actividades actuales y relacionadas con la vida de los aprendices, ya que en muchos casos se trata de ejercicios que normalmente ellos realizan en su vida diaria. Por eso, consideramos que pueden motivar a que los alumnos escriban más y mejor; de igual manera, son ejercicios atractivos para aprender a escribir mejor y, por ende, también para consolidar su competencia comunicativa.

Nuevo sueña 2

Este manual publicó una versión revisada en 2015. Su propósito final es que el alumno pueda actuar de manera eficaz en situaciones cotidianas y complejas.

Nuevo sueña 2 consta de 12 lecciones que se organizan en dos ámbitos. En ambos se introducen los contenidos lingüísticos y nociofuncionales que se trabajan a partir de fichas y ejercicios gramaticales de corte estructuralista, así como textos y audiciones para profundizar en los contenidos introducidos anteriormente. Cada ámbito concluye con las secciones *Toma nota* dedicada a tra-

bajar aspectos relacionados con la escritura y la ortografía y, por otra parte, la sección *Suena bien*, que está orientada a la práctica de la fonética y de la entonación. Cada unidad se cierra con el apartado *Maneras de vivir* que presenta contenidos socioculturales del mundo hispano.

Respecto a las tareas de expresión escrita, estas aparecen después de las otras destrezas, y en general, están supeditadas a ellas. En la distribución de destrezas observamos un predominio de las actividades dedicadas a la CE que representan un 53%; las otras destrezas están bastante equilibradas y se reparten de la siguiente forma: EO el 32%, CO el 30 % y EE el 27%.

Las tareas propuestas presentan fundamentalmente textos descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos, comerciales y publicitarios como se puede observar en los géneros discursivos que se trabajan: cartas personales formales e informales, notas y recados, denuncias, biografías, anuncios y cartas comerciales. Apenas encontramos tareas de escritura creativa: continua la historia (E14, Unidad 5, p. 95) y reescribir un cuento (E7, Unidad 5, p. 97).

En cuanto a las referencias al proceso de escritura, hallamos algunas pautas sobre la estructura textual, se proporcionan modelos auténticos y se indica el destinatario y los puntos que debe tratar en su composición. Como en el siguiente ejercicio del libro del alumno:

E.25. (Unidad 2. Ámbito 1, p. 41)

Escribe un correo electrónico a uno de tus mejores amigos al que hace tiempo que no ves. Cuéntale dónde estás y qué haces.

A continuación, se proporciona un modelo real.

El blog, el correo electrónico y el foro son los recursos electrónicos que se utilizan en las actividades de composición escrita. Estimamos que su integración es un poco superficial puesto que se presentan más como soporte que como medio real. El formato de todo el manual está ilustrado con formas que hacen referencia a los recursos digitales que están de moda en nuestros días: blogs, foros, correos electrónicos y páginas webs informativas, pero eso no significa que estos recursos formen parte de los objetivos didácticos de la unidad.

Como en el nivel anterior, en los manuales de B1 de nuestro estudio también prevalecen las actividades orales sobre las escritas. Esa es la tendencia en los manuales de enseñanza comunicativa. En el capítulo 5 presentamos unas tablas que resumen lo reseñado hasta ahora.

En suma, los objetivos del análisis que nos habíamos planteado se han alcanzado, ya que a lo largo de este capítulo hemos ido indicado en cada uno de los manuales la ubicación y la envergadura de las tareas escritas, la tipología textual y la inclusión o integración de los elementos digitales.

CAPÍTULO 5

RESULTADOS

En este capítulo ofrecemos los resultados obtenidos a través de tablas, figuras y gráficas para su mejor comprensión. En primer lugar, abordamos los resultados del análisis de los diez manuales y, en segundo lugar, los obtenidos en las encuestas de alumnos y profesores.

De estos resultados se infieren nuestras conclusiones finales que nos han llevado a realizar una serie de propuestas didácticas, como mostramos en el capítulo 6 de esta investigación.

5.1 Resultados de los manuales analizados

Como ya hemos indicado en la introducción de este estudio el análisis de manuales nos permite reflexionar sobre la representatividad e idoneidad de las actividades escritas propuestas y sobre su actualización en la educación actual, marcada por la utilización de los recursos digitales.

Manuales A2

En la siguiente tabla presentamos la distribución en porcentajes de las tareas orales y escritas:

<i>Manuales A2</i>	<i>Actividades orales</i>	<i>Actividades escritas</i>
Agencia ELE 2	34.5 %	5.4%
Embarque 2	24%	22%
Bitácora 2	45%	18%
Nuevo Prisma A2	42%	16%
Nuevo Sueña A2	32.7%	17.7%

TABLA 1. Porcentaje de actividades escritas y orales en los manuales de A2

Como indican los resultados de la tabla, el número de actividades de expresión oral es superior al de escritura, exceptuando un manual, *Embarque 2*, en el que ambas destrezas, habladas y escritas, están bastante equilibradas; en el resto de los manuales se observa un predominio de las tareas de expresión oral.

En esta tabla recogemos el número de tareas de expresión escrita en las que se han utilizado recursos electrónicos: correo electrónico, blog, foro, chat o las redes sociales.

<i>Manuales A2</i>	<i>Tareas de EE analizadas</i>	<i>Uso de recursos electrónicos</i>	<i>Porcentaje respecto al total de tareas de EE³⁷</i>
Agencia ELE 2	11	3	2.47 %
Embarque 2	34	13	10.7 %
Bitácora 2	22	1	0.8 %
Nuevo Prisma A2	35	6	4.9 %
Nuevo Sueña A2	19	3	2.47 %

TABLA 2. Porcentaje de tareas de EE con recursos electrónicos

En definitiva, el uso e integración de los recursos electrónicos en las tareas escritas, no es igual en todos los manuales, no tienen la misma presencia ni los mismos objetivos didácticos. De todos ellos conviene destacar las actividades programadas por *Embarque 2* y *Nuevo Prisma A2* puesto que, como hemos visto en el capítulo 4 de esta investigación, plantean tareas en las que

³⁷ Para la obtención del porcentaje total, hemos tenido en cuenta el número total de actividades de todos los manuales analizados.

dichos recursos no son meros soportes, sino contextos reales en los que los alumnos pueden mejorar sus producciones escritas.

Manuales B1

En la Tabla 9 mostramos la distribución en porcentajes de las tareas orales y escritas en este nivel:

<i>MANUALES B1</i>	<i>Actividades orales</i>	<i>Actividades escritas</i>
Agencia ELE 3	45%	16.6%
Embarque 3	40%	11%
Bitácora 3	45%	17%
Nuevo Prisma B1	55%	28%
Nuevo Sueña B1	32%	27%

TABLA 3. Porcentaje de actividades escritas y orales en los manuales B1

En los manuales de B1, los resultados revelan que las actividades para trabajar la EO superan a las que ejercitan la escritura, igual que en el nivel A2. Únicamente en *Nuevo Sueña B1* las actividades de estas destrezas productivas no son tan desiguales como en los otros manuales.

El número de tareas en las que se utilizan o integran los recursos electrónicos se refleja en la tabla siguiente:

<i>Manuales B1</i>	<i>Total de tareas de EE analizadas</i>	<i>Uso de recursos electrónicos</i>	<i>Porcentaje respecto al total de tareas de EE</i>
Agencia ELE 3	16	6	6 %
Bitácora 3	15	2	2 %
Embarque 3	14	2	2 %
Nuevo Prisma A2	28	12	12 %
Nuevo Sueña A2	27	6	6 %

TABLA 4. Porcentaje de tareas de EE con recursos electrónicos

Si nos detenemos en los resultados de esta tabla, se detecta que el uso de recursos electrónicos en las tareas escritas es muy escaso, resulta bastante llamativo, que en dos manuales el porcentaje sea inferior al 5%. En suma, el uso e integración de los recursos electrónicos en las tareas escritas no es similar en todos los manuales ni tienen la misma presencia ni objetivos didácticos semejantes.

De los manuales analizados cabe destacar las tareas de *Nuevo Prisma A2*, y aunque en menor número, también las de *Agencia ELE 3* puesto que proponen tareas con recursos completamente integrados y presentan contextos reales en los que los estudiantes pueden mejorar y practicar sus composiciones escritas. Asimismo, el hecho de que sean auténticas, cambia la percepción de los discentes sobre este tipo de actividades que a priori podrían parecer más aburridas e incluso difíciles por su complejidad.

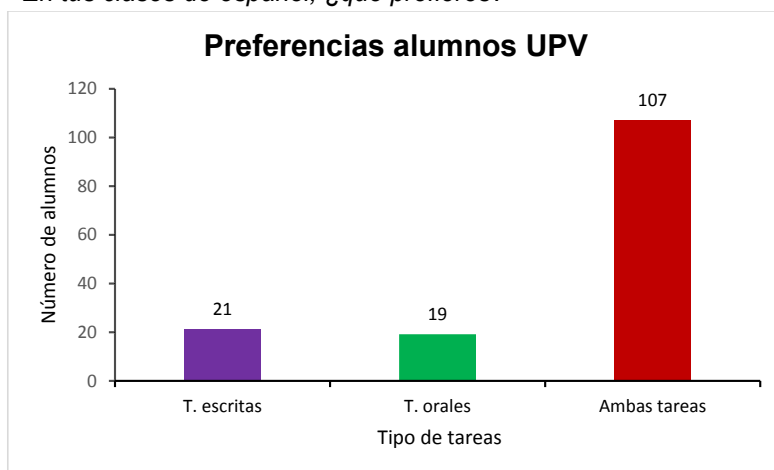
5.2. Encuestas a los alumnos

Uno de los aspectos que hemos considerado de interés en nuestra investigación ha sido indagar sobre la opinión de los alumnos respecto a la importancia de las tareas que se proponen para el aprendizaje de una lengua extranjera y la inclusión de las TIC en las diversas actividades. Por ello, como hemos indicado en el capítulo dedicado a los elementos de la investigación, hemos diseñado una encuesta que aborda diferentes aspectos sobre el aprendizaje y la tecnología (véase modelo en el anexo II) cuyos resultados exponemos a continuación.

5.2.1. Resultados del nivel A2 UPV

A. Preferencias y afición a la lectura

1. En tus clases de español, ¿qué prefieres?

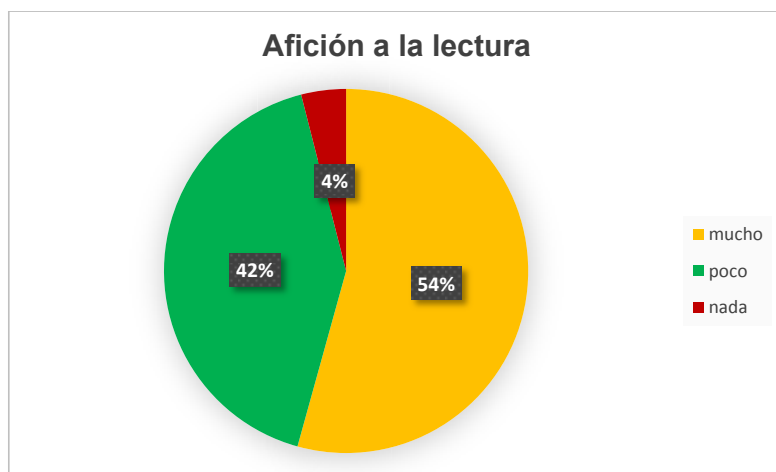


GRÁFICA 5. Tipos de tareas que prefieren los alumnos

En este nivel la mayoría de los alumnos indican preferencia por la combinación de ambas tareas; entre las razones de su elección destacamos algunos comentarios³⁸:

- «porque creo que las dos son importantes»
- «porque ambas hacen falta»
- «porque escucho como son las palabras y aprendo a escribir también»
- «porque es importante saber hablar y también escribir correctamente»
- «porque creo que escribir es importante para memorizar y hablar para las conversaciones»
- «porque es buena combinación para aprender nueva idioma»
- «porque así puedo practicar mi escritura y mi gramática y también como hablo»
- «porque así puedo aprender a escribir y también a dialogar con otros chicos españoles»

2. ¿Te gusta leer?



GRÁFICA 6. Afición a la lectura

³⁸ Todos los textos son literales, por tanto, contienen las incorrecciones propias del nivel correspondiente

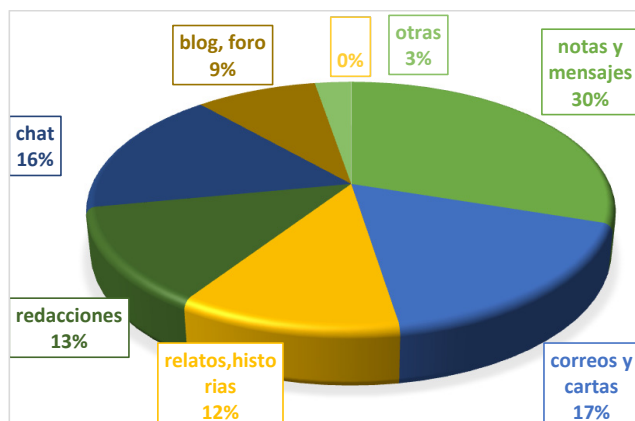
Los resultados obtenidos son sorprendentes e inquietantes si tenemos en cuenta la importancia de la lectura para una buena escritura; tan solo un 54% de los alumnos son aficionados a la lectura e incluso un 4% indica que no les gusta leer nada en absoluto.

Respecto a la pregunta sobre si, en su opinión, la lectura ayuda a escribir mejor la respuesta ha sido rotunda: 146 afirmativas y 3 negativas. Algunas de las razones que exponen son:

- «Sin duda! Leer es la mejor manera de aprender a escribir mejor»
- «Si claro, porque así se puedan aprender muchas palabras»
- «Si, es lo que hago»
- «Creo que si porque tengo la oportunidad de aprender nuevas palabras» y expresiones»
- «Si, para tener vocabulario pero es importante de leer cosas de nuestro nivel»
- «Sí, especialmente porque mi comprensión auditiva y mi pronunciación es muy mal»
- «Sí porque leyendo se puede aprender como se construye una frase y podemos relacionar cada palabra a estas»
- «Si, porque cuando leemos recordamos las palabras y el gramático»
- «Si creo porque cuándo leer es posible ver palabras y gramatica en los textos»
- «Si, he leído dos libros, sencillos, pero creo que me han ayudado a entender como se escriben algunas palabra»

B. Escribir y recursos electrónicos:

1. *¿Qué tipo de tareas de expresión escrita realizas en las clases de español?*



GRÁFICA 7. Tipos de tareas que realizan en el aula (A2)

La gráfica 3 revela que escribir notas y mensajes es la tarea escrita que más se realiza en el aula, seguida de la composición de correos y cartas, así como escribir en un chat, escribir redacciones o escribir relatos e historias. Sin embargo, las actividades escritas en un blog o un foro tienen una presencia menor. En el apartado *otras* se apuntan: escribir biografías, diarios personales, sobre viajes, describir lugares o cosas.

Consideramos que el procedimiento seguido a la hora de componer un texto escrito es fundamental para estudiar su corrección. Las cuestiones 2 y 3 tratan de averiguar si han adquirido estos hábitos.

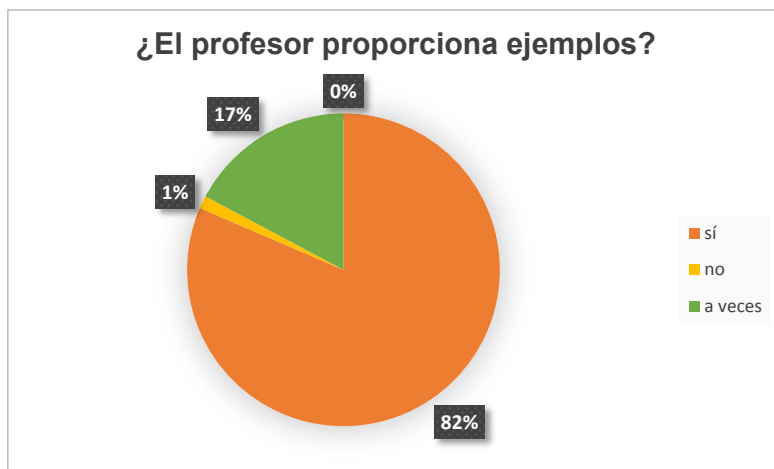
2. Cuando escribes en español, antes de empezar tu tarea escrita:

a) ¿el profesor te da explicaciones teóricas?



GRÁFICA 8. Explicaciones teóricas del profesor

b) *¿el profesor te da ejemplos de la tarea?*



GRÁFICA 9. Ejemplos proporcionados por el profesor

Según las gráficas 4 y 5, casi todo el profesorado (82 y 85%) aporta explicaciones teóricas y ejemplos o modelos antes de escribir un texto.

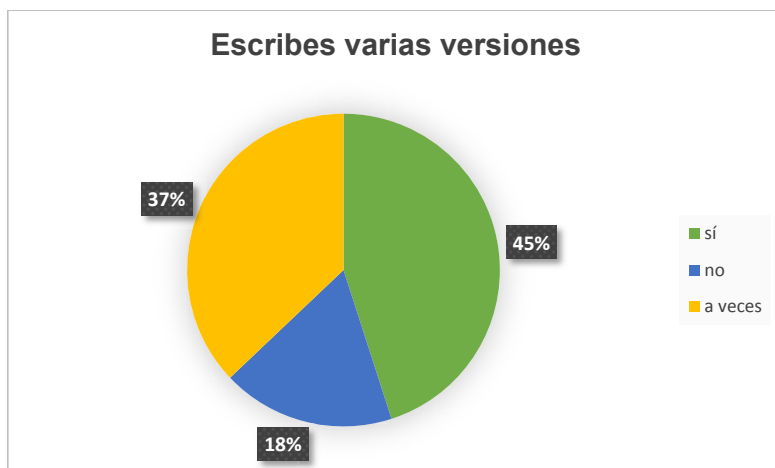
3. Durante la tarea,

a) ¿planificas la tarea (haces un esquema, escribes las ideas más importantes...)?



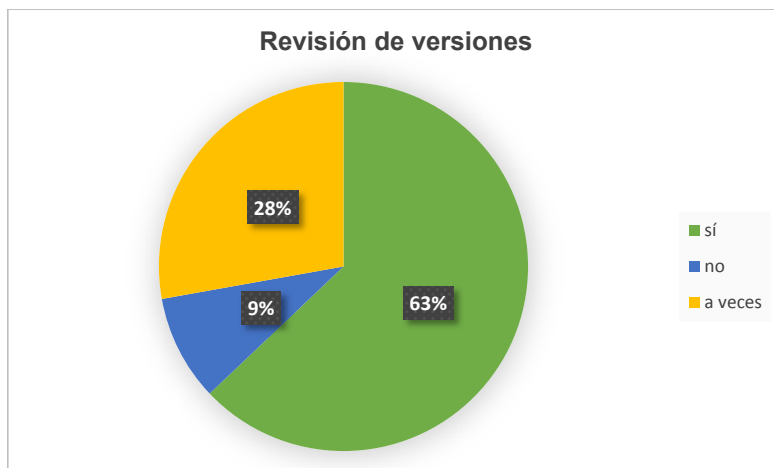
GRÁFICA 10. Planificación de las tareas

b) ¿escribes varias versiones?



GRÁFICA 11. Versiones

c) ¿revisas las versiones?

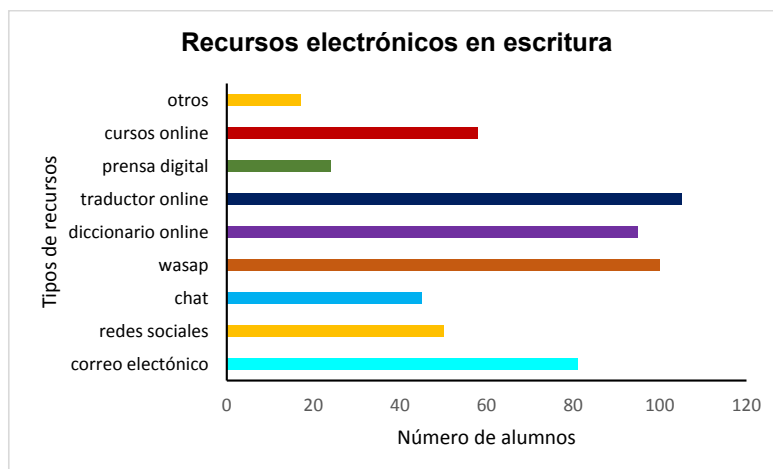


GRÁFICA 12. Revisión de las versiones

De las gráficas 6, 7 y 8 se derivan los siguientes comentarios: cerca de la mitad de los alumnos planifica y escribe varias versiones y el 63 % de ellos las revisa. En cambio, en nuestra opinión, un importante número del alumnado ni planifica ni escribe versiones, aspectos que consideramos esenciales en el proceso de la escritura.

4. Cuando escribes en español, ¿qué recursos electrónicos³⁹ utilizas?

³⁹Uno de los recursos digitales que aparecen en las gráficas 9, 19, 28 y 38 son los cursos *online*; en esta denominación no solo se incluyen los cursos de pago para aprender una lengua, sino también páginas web para aprender español como: AVETECA del Instituto Cervantes, Ver-taal, Video ELE, etc.



GRÁFICA 13. Recursos utilizados en la escritura

Respecto a los hábitos de escritura, se aprecia que el traductor *online* junto con el *wasap* son los más utilizados. En el epígrafe *otros* indican: *Youtube*, *OLS Languages Support* de Erasmus, *Poliformat*, *Babel*, *Duolingo*, *Mondly-Languages*, etc.

4. *¿Crees que las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) pueden ayudarte a practicar la escritura y mejorar tu español? ¿Por qué?*

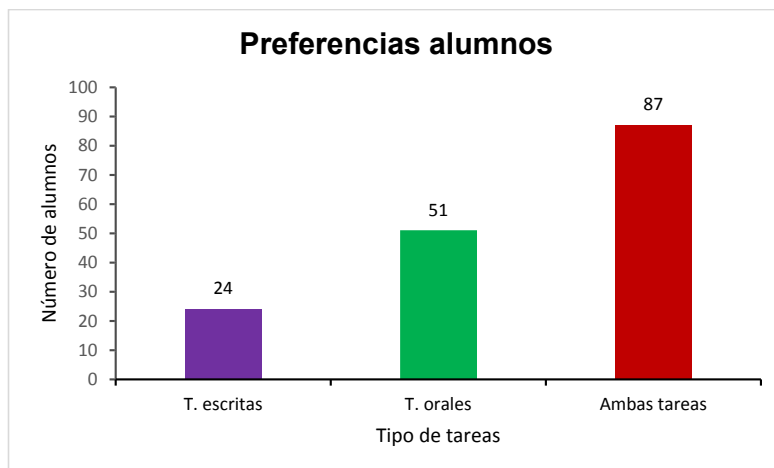
A esta cuestión todos los alumnos, excepto uno, han respondido de forma afirmativa.

A continuación, mostramos los resultados obtenidos en los grupos del nivel superior.

5.2.2. Resultados del nivel B1

A. Preferencias y afición a la lectura

1. En tus clases de español, ¿qué prefieres?



GRÁFICA 14. Tipos de tareas que prefieren los alumnos

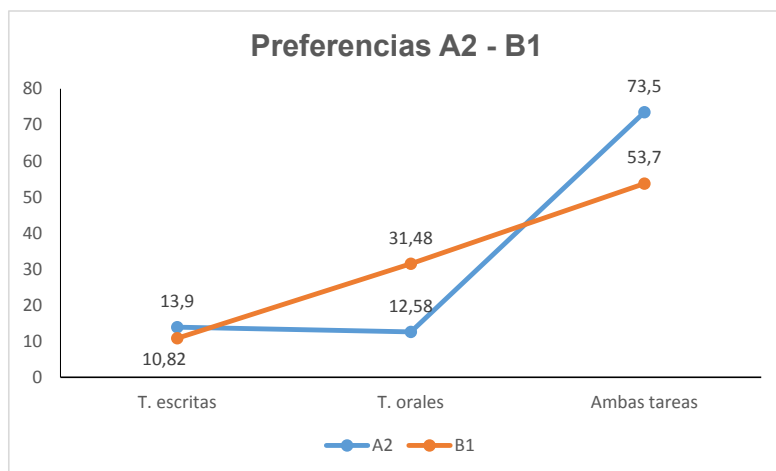
Aunque el 31.49% prefiere tareas orales, cerca de un 54% se inclina por ambas. Estos datos contrastan con los obtenidos en el nivel A2, donde expresaban un equilibrio entre preferencias orales y escritas y unos resultados muy superiores en ambas tareas (72.79%).

Entre las razones de su elección destacamos literalmente algunas de las opiniones:

- «orales son buenas para mejorar la pronunciación»
- «con las tareas escritas podemos aprender gramática bien»
- «prefiero ambas para desarrollar la comunicación»
- «aprendo mejor cuando práctico»
- «escuchar y entender es más difícil»

- «no me gusta hablar en español si no sé si las palabras son correctas o no»
- «soy un poco tímido entonces siento que aprendo más con tareas escritas»
- «tareas habladas son muy divertidas y trabajamos en pequeños grupos»
- «son mejores las tareas escritas para aprender gramática»
- «es muy difícil para mi hablar español, necesito mucho tiempo para pensar el vocabulario»
- «es más fácil de entender cuando está escrito»
- «me faltan muchísimas nociones gramaticales y quiero mejorarlas»
- «en las escritas tengo más tiempo para pensar»
- «prefiero tareas habladas para mejorar mi vocabulario»
- «podemos mejorar nuestro nivel, un idioma primero se habla no se escribe», etc.

La siguiente gráfica muestra una comparación entre las respuestas de los niveles A2 y B1.

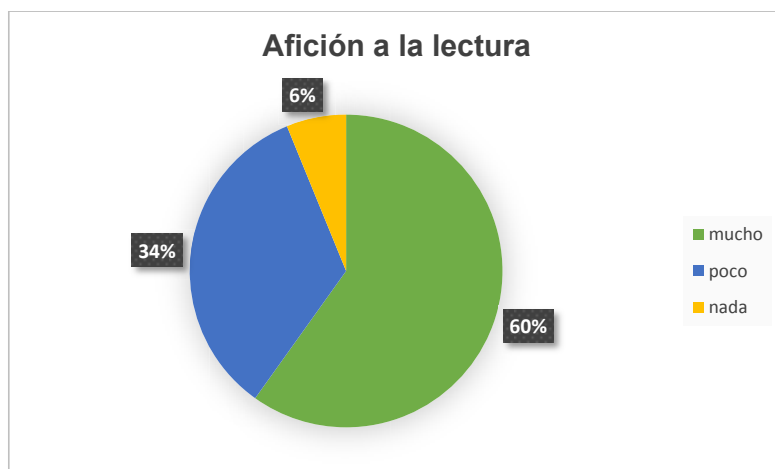


GRÁFICA 15. Tipos de tareas que prefieren los distintos niveles

Como se aprecia, en las tareas escritas existe una diferencia de tres puntos básicos entre ambos niveles; en el resto, sí se aprecia una diferencia

significativa; mientras que en el nivel B1 están bastante equilibradas las preferencias entre tareas orales y ambas tareas, en el nivel A2 en torno al 75% de los alumnos se inclinan por ambas.

2. ¿Te gusta leer?



GRÁFICA 16. Afición a la lectura

Los resultados de esta pregunta no son tan preocupantes como en el nivel A2, si bien tan solo un 60% de los alumnos indican *mucho*.

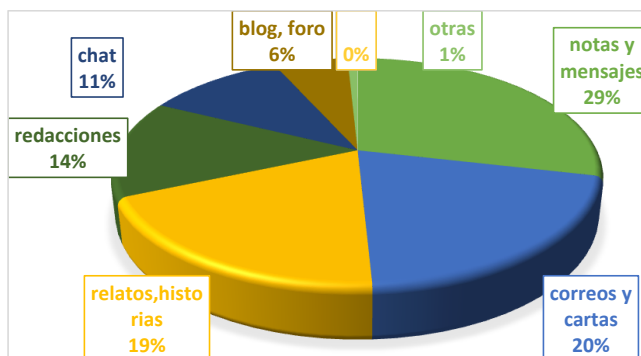
Respecto a la pregunta sobre si la lectura ayuda a escribir mejor, la respuesta ha sido afirmativa en todos los casos. Ofrecemos algunas opiniones literales de las respuestas de los alumnos:

- «ambas son una cosa misma»
- «con un buen hábito lector puede mejorarse los vocablos y las estructuras de lengua que se está estudiando»
- «sí, claro porque se aprenden las palabras»

- «de esta manera sé mas la estructura de las frases, los tiempos y aprendemos vocabularios»
- «sí porque puedo recordar las frases para escribir»
- «sí porque puedo mirar como se escribe correctamente»
- «es una parte fundamental de la enseñanza de lenguas extranjeras»
- «es necesario leer mucho para escribir mejor»
- «sí pero necesito practicar escribir más en español, si solo leo en español no puedo mejorar escribir en español»
- «no para escribir mejor, pero para entender más y aprender más palabras»

B. Escribir y recursos electrónicos:

1. ¿Qué tipo de tareas de expresión escrita realizas en las clases de español?



GRÁFICA 17. Tipo de tareas que realizan en el aula (B1)

En relación con el nivel A2 observamos unos resultados similares en cuanto a correos, redacciones y notas; en relatos se aprecia un leve aumento, comprensible puesto que se trata de composiciones más extensas propias del nivel B1. En el apartado *otras* indican: resúmenes de lo aprendido en cada unidad, escribir cuentos, resúmenes, ejercicios del libro, pruebas escritas, tareas de gramática, escribir historias, resúmenes de lecturas, anécdotas, expresar opiniones, etc.

2. Cuando escribes en español, antes de empezar tu tarea escrita:

a) ¿el profesor te da explicaciones teóricas?



GRÁFICA 18. Explicaciones teóricas del profesor

b) ¿el profesor te da ejemplos de la tarea?



GRÁFICA 19. Ejemplos proporcionados por el profesor

Como se observa en las gráficas 14 y 15, los alumnos manifiestan mayoritariamente que el profesor *sí* proporciona explicaciones teóricas y da ejemplos

antes de realizar las tareas. No encontramos diferencias significativas respecto a los de A2.

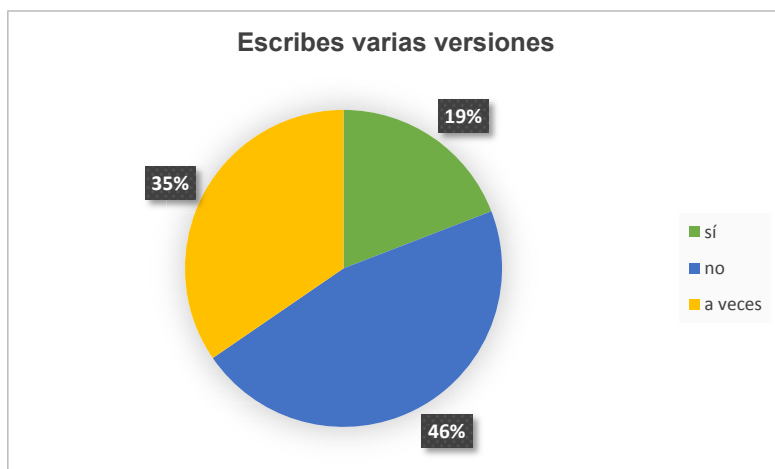
3. Durante la tarea,

a) ¿planificas la tarea (haces un esquema, escribes las ideas más importantes...)?



GRÁFICA20. Planificación de las tareas

b) ¿escribes varias versiones?



GRÁFICA 21. Versiones

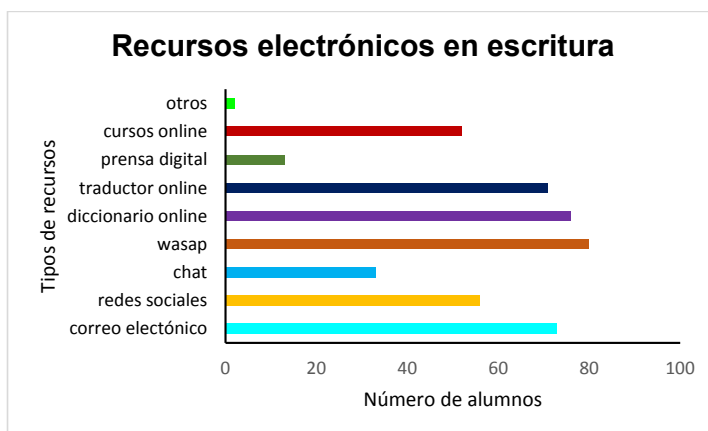
c) *¿revisas las versiones?*



GRÁFICA 22. Revisión de las versiones

Respecto a la planificación y realización de versiones y revisiones hallamos notables diferencias respecto al nivel anterior; casi la mitad no escribe versiones ni revisa y solo un tercio lo realiza a veces. Apuntamos que tal vez es debido a que estos estudiantes no han tenido una formación previa en los procesos de escritura en el nivel A2.

4. *Cuando escribes en español, ¿qué recursos electrónicos utilizas?*



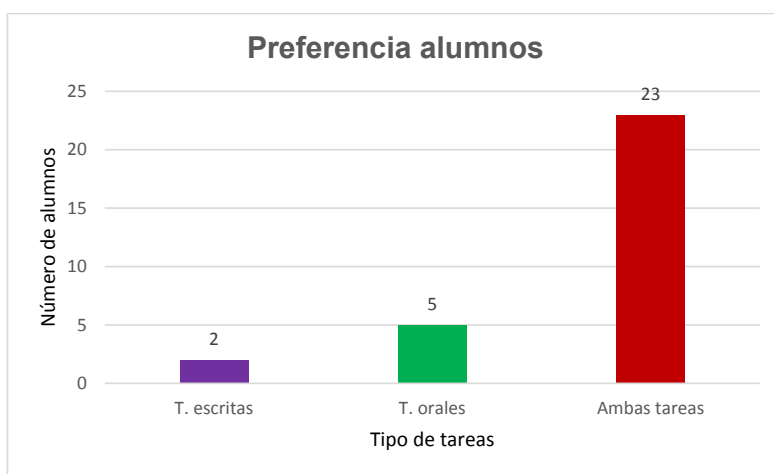
GRÁFICA 23. Recursos utilizados en la escritura

Como se aprecia, los más utilizados son el wasap, el diccionario, el traductor *online* y el correo electrónico, junto con un buen porcentaje de consultas a cursos *online*. En el epígrafe *otros* indican: sitios para conjugar verbos y gramática, *Duolingo*, etc.

5.2.3. Resultados del nivel A2 EOI

Preferencias y afición a la lectura

1. En tus clases de español, ¿qué prefieres?



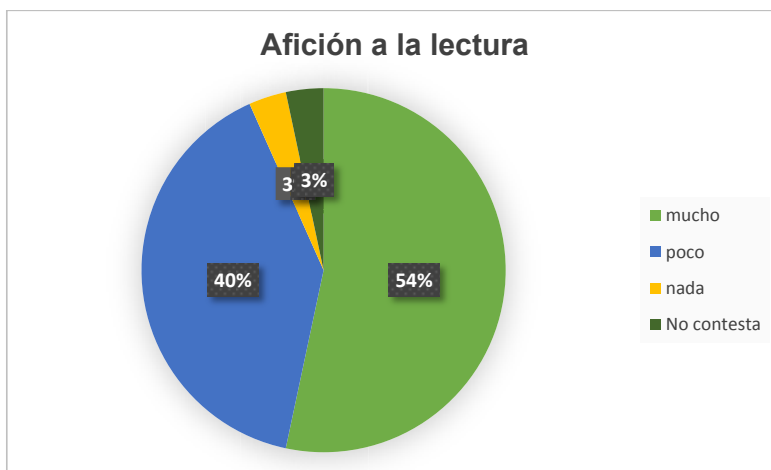
GRÁFICA 24. Tipos de tareas que prefieren los alumnos

Se aprecia de forma clara la preferencia de los alumnos por ambas tareas. Entre las razones de su elección destacamos:

- «porque necesita aprender los dos»
- «porque quiero aprender más rápido que es posible»

- «porque para escribir memorias mas rapidamente palabras y la ortografia y la gramtica, para hablar practicas mucho la gramatica y las palabras que tu conoces»
- «porque se aprende el idioma de forma correcta»
- «porque necesito me comunicar con los españoles y escribir para estudiar en la universidad»
- «porque al mismo tiempo en que escucho hago la comparación con la escrita»

2. ¿Te gusta leer?



GRÁFICA 25. Gusto por la lectura

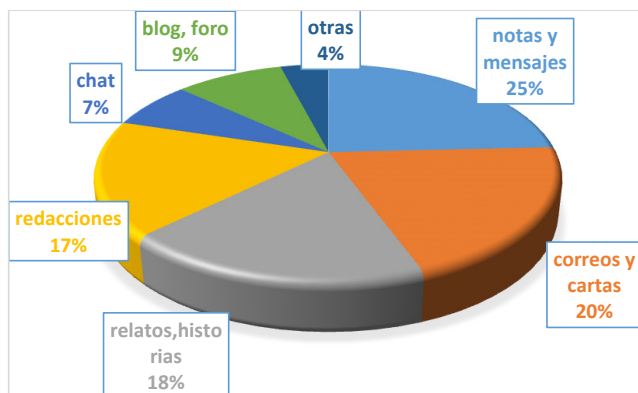
Los resultados indican que a más de la mitad les gusta leer, lo que evidencia una diferencia significativa respecto a los alumnos de la UPV, recordamos que para algunos de ellos el gusto por la lectura era mínimo.

Respecto a la pregunta sobre si la lectura ayuda a escribir mejor, la respuesta ha sido afirmativa en todos los casos. Estas son algunas de las razones que han esgrimido los alumnos:

- «Creo que sí, porque, puedo ver como se escriban las palabras que todavía no conozco»
- «Sí, observo la construcción de las frases y las palabras nuevas para ampliar mi vocabulario»
- «Sí, claro que sí, además ayuda a fijar lo escrito»

B. Escribir y recursos electrónicos:

1. ¿Qué tipo de tareas de expresión escrita realizas en las clases de español?

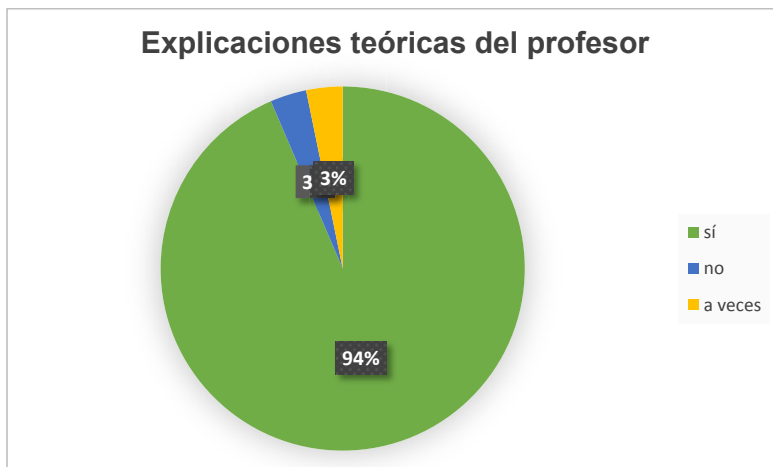


GRÁFICA 26. Tipo de tareas que realizan en el aula (A2)

Como en los casos anteriores, en este nivel los textos cortos son los que más se realizan en el aula. En el apartado *otras* señalan: frases para practicar gramática y vocabulario, hacer ejercicios, etc.

2. Cuando escribes en español, antes de empezar tu tarea escrita:

- a) *¿el profesor te da explicaciones teóricas?*



GRÁFICA 27. Explicaciones teóricas del profesor

b) *¿el profesor te da ejemplos de la tarea?*



GRÁFICA 28. Ejemplos proporcionados por el profesor

Como se aprecia en las gráficas 23 y 24, la gran mayoría de los alumnos señalan que el profesor *sí* proporciona explicaciones teóricas y da ejemplos antes de realizar las tareas.

3. Durante la tarea,

c) ¿planificas la tarea (haces un esquema, escribes las ideas más importantes...)?



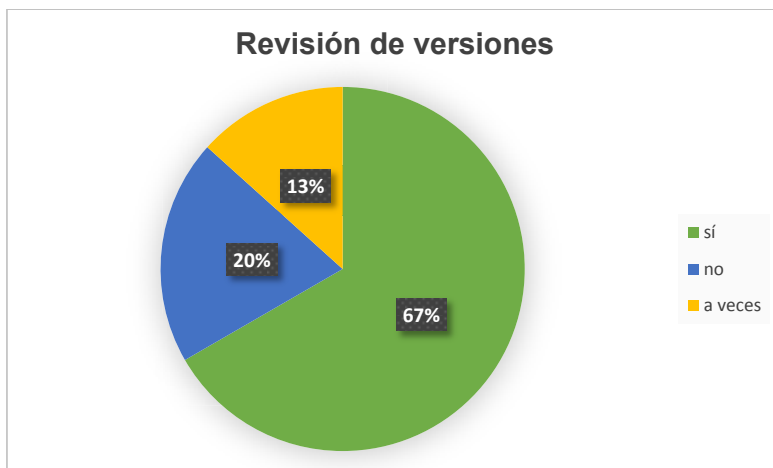
GRÁFICA 29. Planificación de las tareas

d) ¿escribes varias versiones?



GRÁFICA 30. Versiones

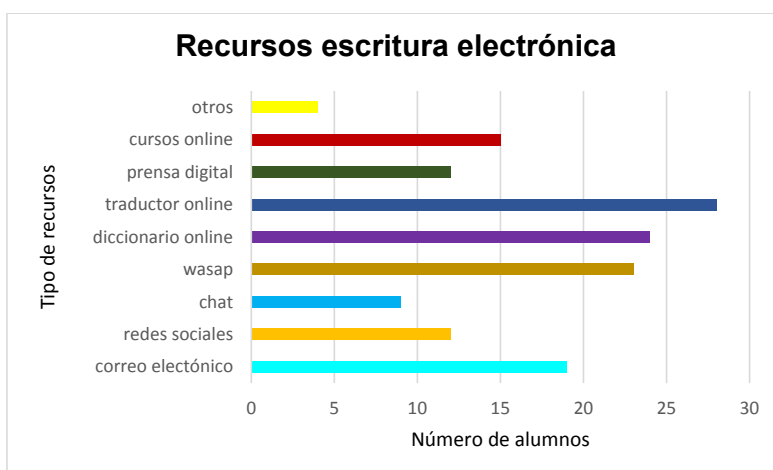
e) ¿revisas las versiones?



GRÁFICA 31. Revisión de las versiones

Las gráficas 25, 26 y 27, apuntan a que una parte considerable de los alumnos planifica y escribe borradores previos al documento final.

4. Cuando escribes en español, ¿qué recursos electrónicos utilizas?



GRÁFICA 32. Recursos utilizados en la escritura

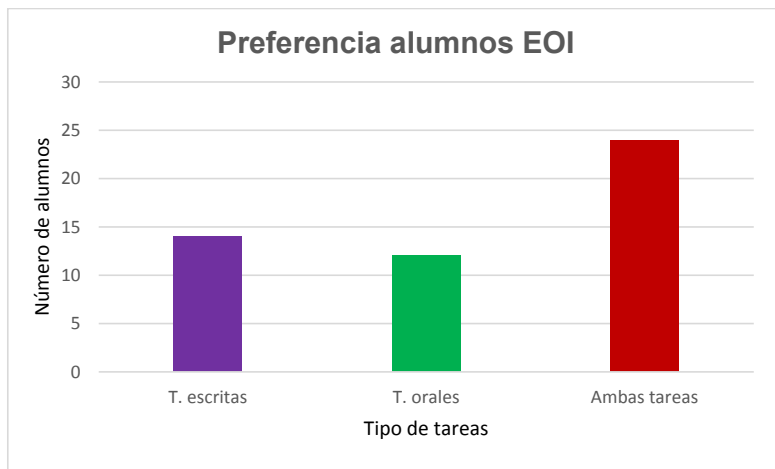
La gráfica muestra que el traductor y el diccionario *online* son los más utilizados, comprensible en un nivel A2. En el epígrafe *otros* indican: páginas web para conjugar los verbos y artículos científicos.

A la última pregunta, *¿Crees que las TIC pueden ayudarte a practicar la escritura y mejorar tu español?* Todos los alumnos, excepto uno, contestan de forma afirmativa.

5.2.4. Resultados del nivel B1 EOI

Preferencias y afición a la lectura

1. En tus clases de español, ¿qué prefieres?

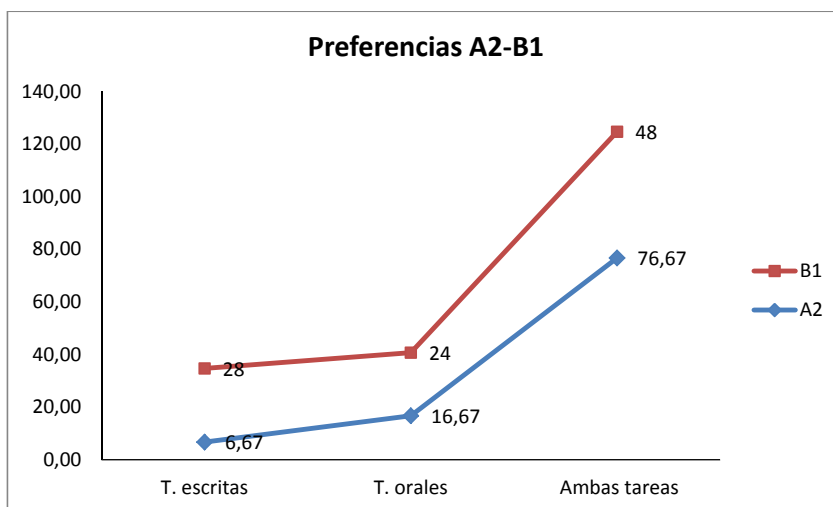


GRÁFICA 33. Tipos de tareas que prefieren los alumnos

Ambas tareas siguen siendo la opción preferente de los estudiantes. Entre las justificaciones de su elección destacamos:

- «porque creo que las dos son muy importantes»
- «porque necesito las dos para vivir en España»
- «porque me gusta escribir como hablar, es mejor para aprender»
- «porque permiten aprender corijirlos errores es una buena oportunidad para practicar con alguien corrigiendo»

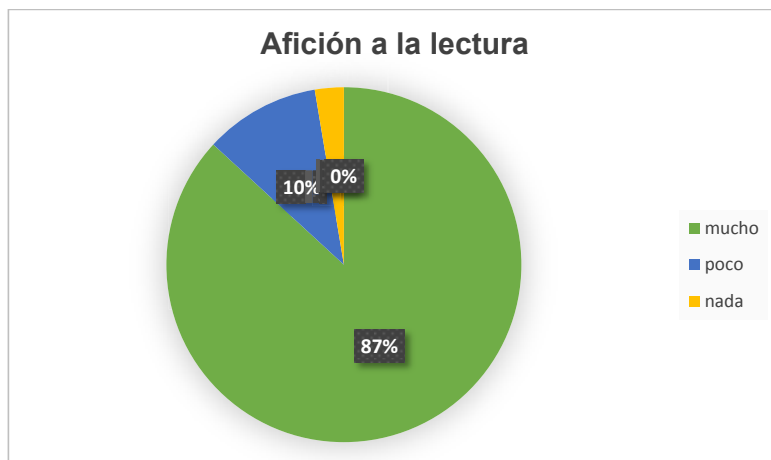
La siguiente gráfica muestra una comparación entre las respuestas de los niveles A2 y B1 de la EOI.



GRÁFICA 34. Tareas que prefieren los distintos niveles

Se observa un cierto equilibrio en las preferencias de este nivel, mientras que en el nivel B1 sí se aprecia una diferencia significativa ya que el 76% del alumnado se inclina por ambas tareas.

2. ¿Te gusta leer?



GRÁFICA 35. Gusto por la lectura

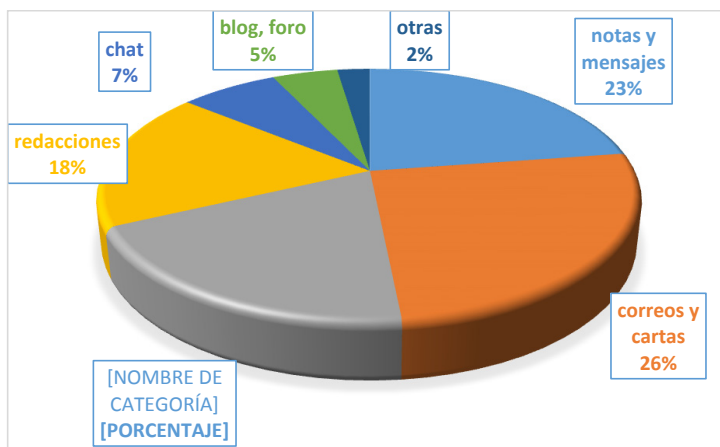
Los resultados señalan que a casi todos les gusta mucho leer.

La opinión de los alumnos sobre si la lectura ayuda a escribir mejor las respuestas han sido: *Sí* 37, *No* 1. Estos son algunos de los comentarios de los alumnos:

- «Sí, me ayuda memorizar las palabras»
- «Si la orden de las palabras y aprendo mas vocabulario»
- «Sí, así podemos identificar las reglas»
- «Sí, claro, además ayuda a pronunciar mejor las palabras»
- «Sí, porque puedo recordar más palabras y tambien saber como escribir en fututo. Recordarme más facil cuando estoy leyendo una cosa»

B. Escribir y recursos electrónicos:

1. ¿Qué tipo de tareas de expresión escrita realizas en las clases de español?



GRÁFICA 36. Tipo de tareas que realizan en el aula (B1)

Esta gráfica presenta como tareas más usuales correos, notas, relatos y redacciones, lo que supone un ligero aumento de las composiciones escritas respecto al nivel inferior.

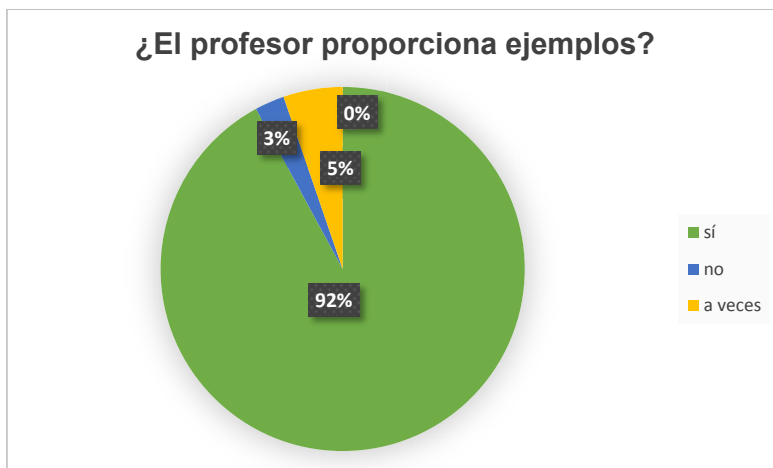
2. Cuando escribes en español, antes de empezar tu tarea escrita:

a) ¿el profesor te da explicaciones teóricas?



GRÁFICA 37. Explicaciones teóricas del profesor

b) ¿el profesor te da ejemplos de la tarea?



GRÁFICA 38. Ejemplos proporcionados por el profesor

Las gráficas 33 y 34 muestran unos resultados similares a los de A2.

3. Durante la tarea,

c) ¿planificas la tarea (haces un esquema, escribes las ideas más importantes...)?



GRÁFICA 39. Planificación de las tareas

d) ¿escribes varias versiones?



GRÁFICA 40. Versiones

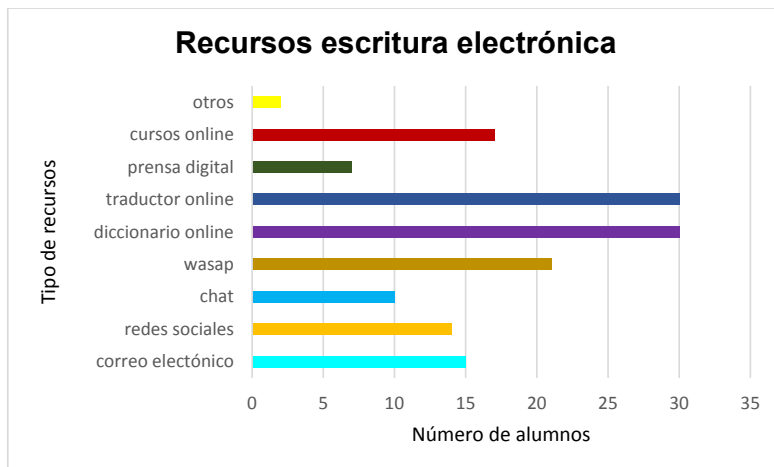
e) ¿revisas las versiones?



GRÁFICA 41. Revisión de las versiones

Los datos que aportan las gráficas 35, 36 y 37 señalan una mejora respecto a los datos de A2.

3. Cuando escribes en español, ¿qué recursos electrónicos utilizas?



GRÁFICA 42. Recursos utilizados en la escritura

El traductor y el diccionario *online*, como en el caso de A2, son los más utilizados. En el epígrafe *otros* indican: *Facebook, Google, Duolingo*.

4. ¿Crees que las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) pueden ayudarte a practicar la escritura y mejorar tu español? ¿Por qué?

Los datos de todo el alumnado se han recogido de forma global, ya que el tipo de respuestas abiertas, en ambas instituciones, han sido muy similares.

Las respuestas cuantitativas han sido las siguientes: *Sí*: 375, *No sé*: 5 y *No*: 3. Estos últimos lo justifican de la siguiente manera:

- «No porque para mí es mejor escribir con bolígrafo y papel y no en el ordenador».
- «No, practicar (hablar) el español es la mejor manera para aprenderla»
- «Creo que no. 90% depende del profesor»

La síntesis de las respuestas abiertas de todos los grupos se muestra en la siguiente figura:



FIGURA. 13. Aportaciones de las TIC en el aprendizaje de E/LE y en la escritura

Las respuestas han sido muy variadas, en ellas se manifiesta su utilidad para mejorar el aprendizaje de la lengua, en concreto, expresiones, estructuras y vocabulario diverso, si bien no como un medio de sustituir el aprendizaje presencial. Asimismo, señalan como ventajas la rapidez y la facilidad para aprender la lengua y la posibilidad de interrelacionarse con nativos aun estando a gran distancia. En cuanto a la lectura, la red les obliga a leer y responder mensajes por lo que se practican ambas destrezas de forma involuntaria. De igual manera apuntan que se practican todas las destrezas en la red. A continuación, reescribimos algunas de las aportaciones, tal como las han expresado los sujetos:

- «no sé, creo que puedo aprender mucho sin TIC, para mi es mejor hablar con gente y leer libros reales»
- «depende, la generación de internet (mi generación) tiene la tendencia de perder el contacto con otras personas y comunicarse solo por internet es construir una pared con el mundo. Pues las TIC son importantes pero el contacto real es más importante, en definitiva, sí y no»
- «claro que sí, porque si no sabes algunas palabras puedes encontrarlas fácilmente en internet y además hay el corrector automático que ayuda mucho en aprender bien como se escriben las palabras»
- «creo que al final todas las formas de escribir sean una buena práctica porque es fundamental hablar con la gente y que ellos pueden entender, por eso tengo que buscar la forma mas correcta»
- «sí, es una posibilidad para mejorar el vocabulario y motivar personas»
- «sí, pero sin olvidar lo que es más importante de un idioma: hablarlo. Esos tienen que ser herramientas para ayudar, pero hasta ahora, no puede sustituir completamente a una clase real»
- «Creo que si, porque puedo practicar mas el español, también cuando no estoy en España»
- «Si, porqué puedes practicar donde quieras»
- «Creo que las Tecnologías de Información y comunicación puede ayudarme mucho. Asi es más fácil comprender como escribir, si tengo algunas dudas puedo comprobar sí es corecto»
- «No estoy segura para todos pero para mi, sí. Leo mucho español y en por ejemplo Facebook y creo que ayuda mi con entender español más y cuando entiendes español puedes escribir mejor también»
- «Sí, por que la lingua debe ser hablado y escuchad»
- «Si porque quiero hablar con mis amigos y para hacer este necesito escribir en español con mis amigos españoles. También es mas fácil porque no esta en la escuela cuando yo tengo un grado de mi trabajo»
- «Si, porque me correjen si me equivoco y mas que todo aprendo los aciertos que son muy difíciles de aprender»

- «Creo que cada medio es útil para aprender. Cada uno tiene que decidir el método mejor por el»
- «Si pueden ayudarme a practicar la escritura porque a veces tengo que contestar a mis compañeros de clase por whatsapp, esa ayuda a entender e practicar»
- «Sí, porque practico vocabulario y gramática cuando escribo a amigos españoles»
- «Sí, porque es más fácil y rápido escribir un texto en español con diccionarios online y me ayudan porque puedo ver la forma correcta y sinónimos»
- ««Creo que es mejor una unión. Dentro de las tecnologías y los libros»

A modo de conclusión, señalamos que en cuanto a preferencias de tareas (habladas o escritas) no presentan diferencias significativas en ambos contextos educativos; en cambio, en cuanto al gusto por la lectura nos congratula que al 54% de A2 y al 85 % de B1 les gusta mucho leer, resultados muy diferentes a los de la universidad.

Los alumnos tanto de la escuela como de la universidad manifiestan que los recursos digitales les ayudan a aprender español, en concreto vocabulario, estructura de frases, expresiones, etc.

5.3. Resultados de la encuesta de profesores

El cuestionario dirigido a los profesores ha sido una herramienta para averiguar cuáles son las preferencias de los profesores en cuanto a las tareas habladas o escritas, que tipo de tareas escritas planifican y realizan en clase, así como su desarrollo y si incluyen recursos digitales en las mismas.

Primero, se ha planteado una cuestión sobre las infraestructuras de las instituciones, aspecto que consideramos importante para poder llevar a cabo actividades con las TIC en el aula de lenguas.

1. *¿Con qué medios cuentas en el centro educativo en el que impartes docencia?*

MEDIOS	UPV	EOI	CENTROS DE LENGUAS
Aula con ordenador y material audiovisual (cañón, pantalla...)	Sí	Sí	Sí
Aula con pizarra digital	Sí	Sí	No
Aula informatizada	Sí	No	Sí
Plataforma educativa	Sí	Sí	Sí
Biblioteca (presencial y virtual) ⁴⁰	Sí	Sí	Sí
Sala de estudio con ordenadores disponibles	Sí	Sí	Sí

CUADRO 14. Medios que posee el centro educativo

Todos los centros cuentan con aulas con ordenador y material audiovisual básico. Sin embargo, las aulas con pizarra digital y las aulas informatizadas las encontramos en la mayor parte de las aulas de la universidad, y en menor número en centros de lenguas y EEOOII. Todas las instituciones de nuestro estudio disponen de plataformas virtuales⁴¹ y de bibliotecas presenciales, no

⁴⁰ Consideramos importante que los centros educativos dispongan de una biblioteca presencial, pero gracias a Internet muchas bibliotecas de todo el mundo son virtuales, y los usuarios tienen acceso a la información y a la cultura desde cualquier lugar.

⁴¹ Plataforma de la UPV: <https://poliformat.upv.es/porta/>; Plataforma Moodle de la EOI de Valencia: <http://www.eoivalencia.net/cursos/>; Plataforma Moodle de la EOI de Alicante:

obstante, las bibliotecas virtuales solo las hallamos en las universidades y en algunas EEOII, como la de Castellón⁴². La universidad dispone de multitud de aulas de libre estudio con ordenadores, mientras que en los otros centros se comparte el espacio con la biblioteca presencial.

2. ¿A qué competencias comunicativas le dedicas más tiempo en tus clases?

Marca numéricamente por orden de preferencia:

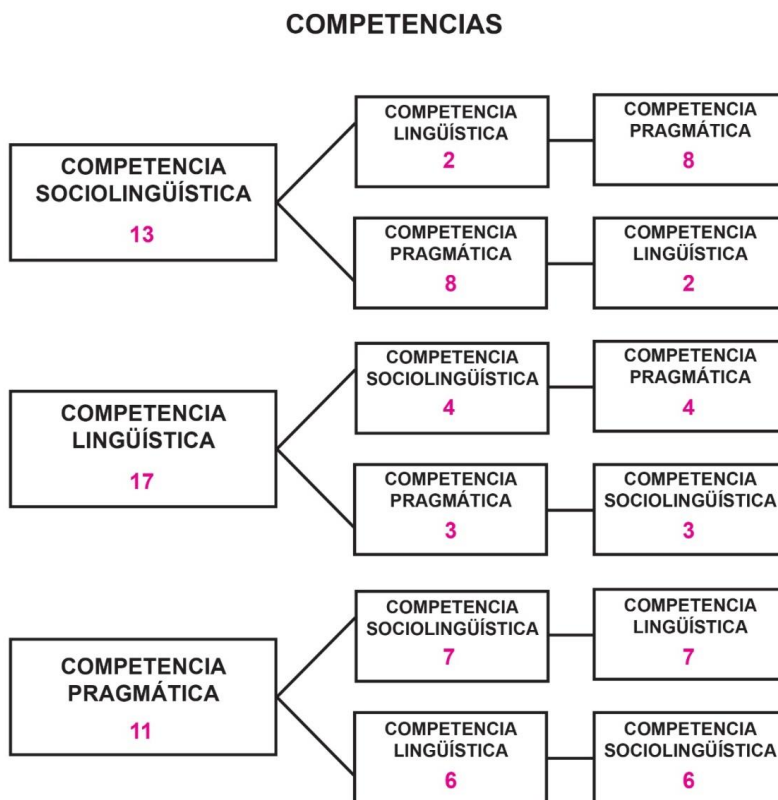


FIGURA 14. Dedicación a las competencias lingüísticas

<http://eoi.alicante.edu.gva.es/moodle/>; Plataforma Moodle de la EOI de Castellón:
<http://mestreacasa.gva.es/web/eoicastello/moodle>

⁴² <http://mestreacasa.gva.es/web/eoicastello/biblioteca.eoicastello.es>

De las competencias comunicativas, lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, la mayor parte del profesorado indica que dedica más tiempo a las lingüísticas seguida de las sociolingüísticas, y en último lugar a las pragmáticas. En los recuadros situados a la derecha se muestra la jerarquización de las otras competencias.

3. *De las destrezas lingüísticas, ¿a cuál le dedicas más tiempo? Marca numéricamente por orden de preferencia:*

DESTREZAS LINGÜÍSTICAS

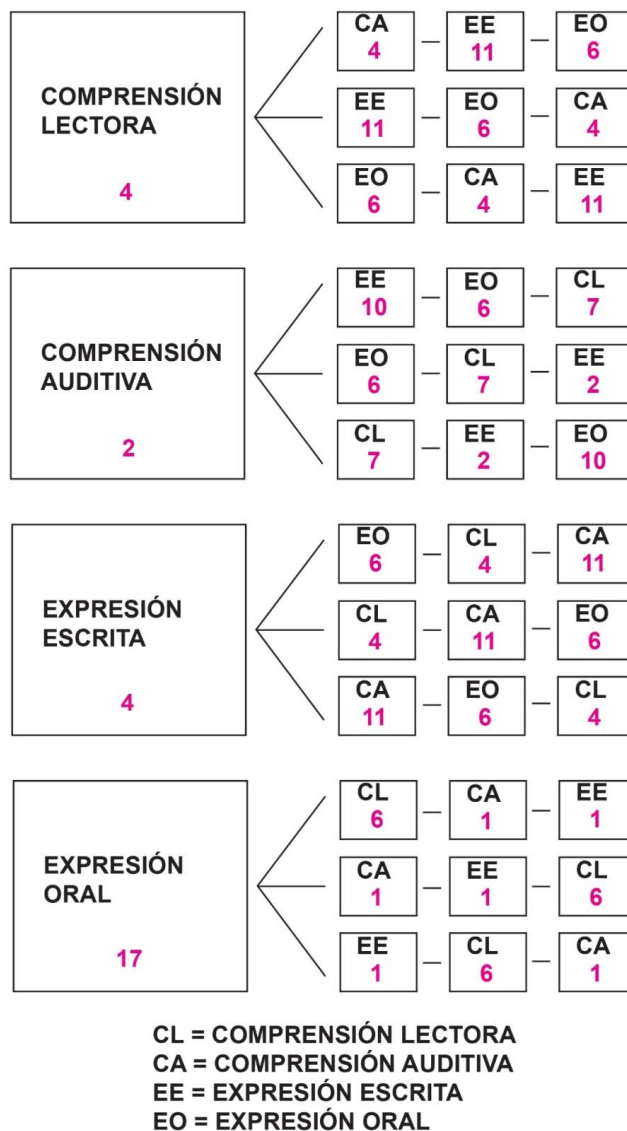
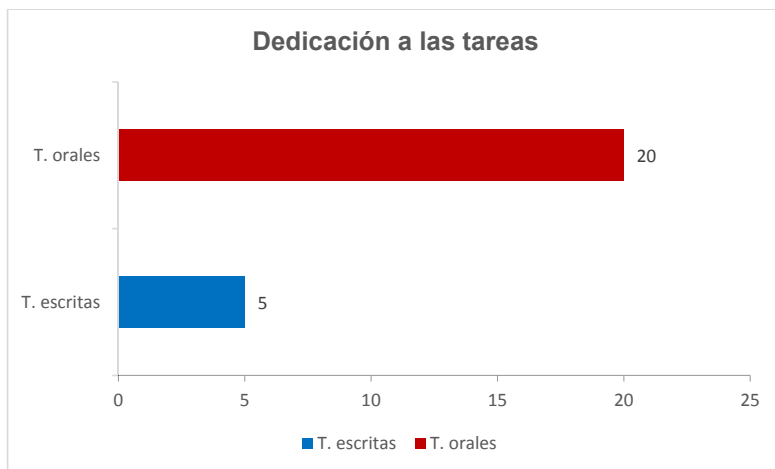


FIGURA15. Orden de dedicación a las destrezas lingüísticas

Esta figura muestra que la destreza comunicativa a la que más tiempo dedican los docentes en el aula es la EO, seguida de la CE y EE, la compren-

sión oral ocupa el último lugar. Esta cuestión está en consonancia con la que se plantea en la siguiente.

4. *Tareas escritas o habladas, ¿a qué tareas le dedicas más tiempo? ¿Por qué?*



GRÁFICA 43. Tareas escritas versus orales

Los profesores dedican más tiempo a las tareas de expresión oral, la mayoría considera que los aprendices necesitan esta destreza para desenvolverse en las situaciones comunicativas cotidianas. Gran parte de los profesores opinan que las tareas de escritura se tienen que realizar en casa. Recogemos algunas de sus respuestas:

- «El aula es el único espacio donde se ayuda al alumnado a expresarse y a comprender textos escritos»
- «Porque es lo que más necesitan el tipo de alumnado al que imparto docencia»

- «Porque mis estudiantes están en situación de inmersión y necesitan el español en su día a día, sobre todo, para las situaciones orales»
- «Aprendemos antes a hablar que a escribir, pasamos mucho más tiempo hablando que escribiendo, incluso en esta época en que usamos mucho ordenadores y móviles. Supongo que para el ser humano la lengua oral es más importante y más básica que la escrita. Las gramáticas más actuales están concebidas más para ayudar a entender que a componer o producir y sirven para que uno de cuenta de la lengua estándar, que dista de los registros de habla escrita en las diferentes situaciones comunicativas. Tanto la competencia escrita como la oral son importantes, pero creo que para resulta mucho más motivador empezar con la oral o dedicar quizá algo más de tiempo a la oral»

C. EXPRESIÓN ESCRITA

5. ¿Qué tipo de tareas de expresión escrita realizas en tus clases?

Tras analizar las respuestas a esta pregunta, las hemos estructurado en dos grandes grupos:

- a) Tareas guiadas en las que se proporcionan modelos textuales y se trabajan:
 - Formatos textuales relacionados con situaciones comunicativas cotidianas y auténticas: notas, mensajes, tarjeta postal, cartas formales e informales, currículum vitae, carta de presentación, anuncios, etc.
 - Géneros textuales específicos: narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos, instructivos, publicitarios, literarios y géneros digitales, informes. Así como pruebas para los exámenes Diploma de Español como

Lengua Extranjera (DELE) del instituto Cervantes o Pruebas de Certificación de la EOI.

b) Tareas creativas para escribir individualmente o en grupos y practicar la escritura colaborativa:

- Componer cuentos, relatos, historias, anuncios, etc.
- Continuar y terminar cuentos o historias.
- Inventar historias a partir de una palabra, de una imagen, etc.

Estas son las respuestas literales del profesorado:

- «Dictados, imitación de modelos escritos que muestro (cartas, narraciones, descripciones, opiniones), ejercicios libres (simulación de chats en el aula, narraciones, cartas, foros electrónicos, etc.)»
- «Tareas generalmente breves y relacionadas con algún tema u objetivo didáctico trabajado en la misma sesión. Dependiendo del nivel: descripciones, recetas, instrucciones de distinto tipo, narraciones de anécdotas, entradas en un foro, argumentación de opiniones...»
- «Dependiendo del nivel, realizamos tareas creativas (por ej. Terminar un cuento, biografías rotas, etc.) y tareas guiadas (ej. Una carta de reclamación, el formato de un currículum, escribir correspondencia, trabajos o artículos sencillos, artículos de opinión, una crítica teatral o cinematográfica, un parte de accidentes, etc.)»
- «En cursos básicos pequeños párrafos con las funciones o expresiones aprendidas»
- «Depende mucho del nivel y del tipo de curso, van desde tareas de rellenar formularios, escribir historias, biografías, artículos de opinión, reformular textos, etc.»

- «Ejercicios de completar, relacionar... en algunas clases se explican formatos textuales como la carta y en ese caso sí se dedica el tiempo en clase para ello»
- «Las tareas señaladas en el currículum de las EEOOII, según cada nivel»
- «Textos en diversas situaciones»
- «Correos electrónicos, cartas, diferentes textos de tipo descriptivo, narrativo y argumentativo»
- «Las propuestas por el manual de uso en primer lugar y sus cuadernos de actividades. Otras derivadas de ello. Producción de textos acordes al nivel inicial de aprendizaje con los contenidos vehiculados por cada unidad»
- «Pruebas similares a los exámenes de español para extranjeros del Instituto Cervantes. Redacción, cartas»
- «Práctica de tipología textual adaptada a cada nivel. Textos de creación y de interacción adaptados al nivel»
- «Durante la clase algún juego de crear frases de verdadero y falso para que los demás lo averigüen y respuestas escritas a ejercicios. Para tarea de casa mucho más (cartas, composiciones, folletos, ensayos de opinión)»
- «Creación de todo tipo de textos: descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos... Literarios y no literarios. Mapa de ideas. Construcción de párrafos. Parafrasear un texto. Crear una nueva historia con los mismos personajes. Inventar nuevos personajes. Inventar una historia partiendo de una palabra dada, etc.»
- «Redacciones, creación de historias, cartas, currículos»
- «Descripciones relacionadas con experiencias personales, Carta o postal, CV»
- «En el aula tareas en grupo, de escritura creativa, del tipo “continúa la historia en grupos de 3” o “escribid la biografía de esta persona a partir de los dibujos usando los diferentes marcadores temporales y conectores que hemos trabajado”. Son, principalmente actividades

en grupo, porque si se pueden hacer individualmente intento que las hagan en casa. Por otro lado, suelen ser actividades primero muy guiadas para terminar la unidad con una creación más libre, donde les puedan servir los modelos de comprensión lectora que han visto o las prácticas de expresión escrita más guiadas que han hecho juntos»

- «En clase pocas, tal y como acabo de decir en el punto anterior. Alguna vez escriben algún pequeño texto en pareja. Las redacciones las mando para casa y generalmente el estudiante debe 4 redacciones a lo largo del curso, ya que al final la expresión se evaluará individualmente, no en pareja/grupo»
- «Producción de textos, opiniones sobre determinados temas, imitación de modelos»
- «Desde notas informativas a artículos de opinión, informes o todo tipo de escritos tipificados, tanto formales como no formales»
- «Las que se adecúan al nivel lingüístico de los alumnos: descripciones, diálogos en diferentes situaciones comunicativas, redacciones de vivencias personales...»
- «Escritura colaborativa»
- «Redactar tipos de escritos diferentes. Especialmente. Y también diferentes ejercicios que aparecen en los manuales»
- «Por ejemplo para pasados, hay en el panel un cuestionario de 4 o 5 preguntas, sobre sus experiencias; primero las responden por escrito, luego ven respuestas modelo, más. Tras corregir, inician esa conversación en parejas. Subjuntivo. Poner imágenes que sugieren comentarios con subjuntivo: me encanta que... es raro que... espero que... es probable que...»
- «Géneros y cibergéneros académicos y profesionales adaptados al nivel que enseño»
- «Busco tareas colaborativas para que la escritura se haga en grupo: redactar un anuncio, componer un cuento, etc.»

6. ¿Cómo planificas estas tareas?



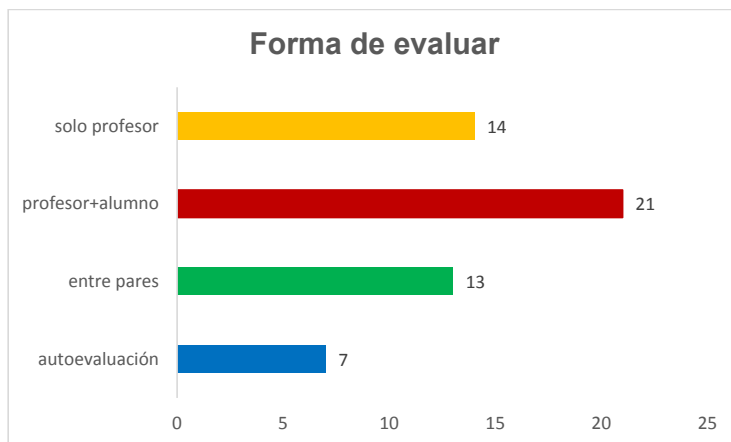
GRÁFICA 44. Cómo se planifican las tareas

La mayoría de los docentes da explicaciones teóricas y proporciona muestras de lenguas y más de la mitad realiza ambas, opinión que coincide con la expresada por los alumnos. En el apartado *otras* aparecen algunas como las siguientes:

- «Se comenta oralmente y después se escribe»
- «Se enseña a manejar los diferentes tipos de diccionarios»
- «También se comienza con la *imitatio* antes de pasar a la práctica controlada y práctica libre»
- «Primero vemos una muestra escrita de lengua escrita y vamos reflexionando sobre sus partes, elementos que la componen, recursos utilizados, etc.»

En cuanto a la evaluación, la mayoría opta por la mixta, seguida de la realizada solo por el profesor. En menor medida, algunos docentes se inclinan por la evaluación entre alumnos y muy pocos incluyen la autoevaluación.

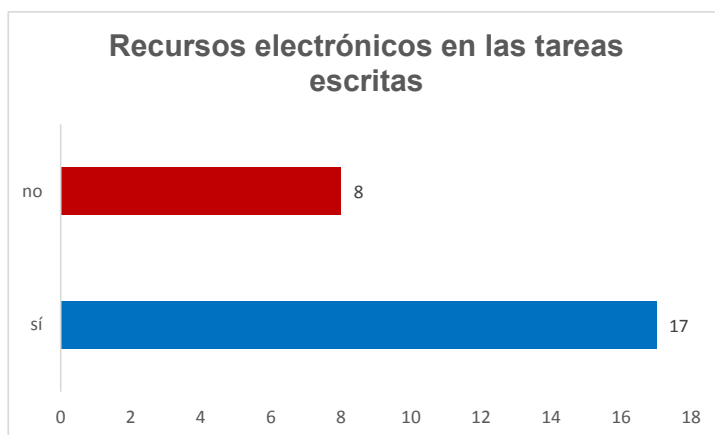
7. ¿Cómo evalúas estas tareas?



GRÁFICA 45. Evaluación

D. ESCRITURA Y RECURSOS ELECTRÓNICOS

8. ¿Utilizas algún recurso electrónico para las tareas escritas?

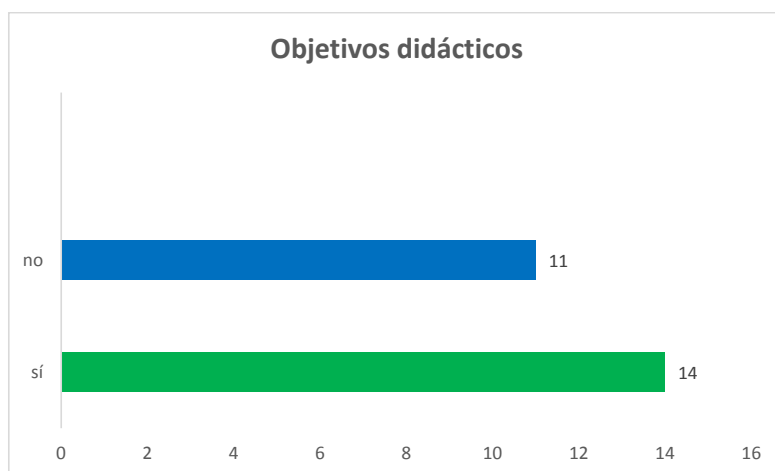


GRÁFICA 46. Utilización de recursos electrónicos

La gráfica 42 revela que más de la mitad del profesorado emplea recursos digitales, los más utilizados son: correos electrónicos, blogs, foros, plata-

formas educativas como *Padlet*, *Moodle*, *Edmodo*, así como aparatos y programas informáticos: PC, tableta, diccionarios y actividades *online*, *Google drive*, *Power Point*, *Prezi*, *Glogster*, *Wikispaces*, *Youtube*, etc.

9. ¿Tienes algún objetivo didáctico para integrar estos recursos electrónicos en el aula?



GRÁFICA 47. Objetivos con recursos didácticos

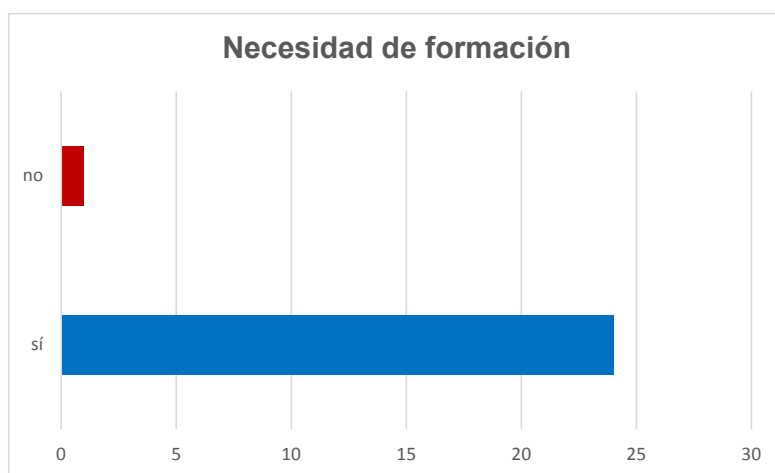
Estas son los motivos que exponen para justificar su contestación:

- «Que los estudiantes intercambien sus creaciones y su conocimiento, comenten sus opiniones, compartan su vocabulario, realicen tareas reales de escritura»
- «Por temas, por ejemplo, si hemos introducido el indefinido, trabajamos las biografías de personajes famosos y los formatos de los currículos; o tras hablar del cine en España (principales directores, géneros, etc.) se practican las reseñas»
- «Más o menos» hemos marcado que sí en el sentido de que uno de los objetivos de usar recursos “electrónicos” (blogs, whatshapp) es fomentar la interacción escrita entre los miembros del grupo»

- «Es una manera de que los alumnos puedan seguir el curso a pesar de que cuestiones personales les hagan permanecer tiempo en sus países de origen. Hace más amena la clase y les da autonomía en el aprendizaje, entre otros»
- «Busco que todos los alumnos puedan leer y comentar tareas de otros compañeros»
- «Aprendizaje colaborativo»
- «No entiendo bien la pregunta... Gracias a los recursos electrónicos los alumnos disponen de material auténtico, pueden hacer correcciones en grupo o individualmente, favorecen la visualización y el aprendizaje de diferentes tipos de texto, etc.»
- «Hasta ahora han sido los especificados en cada unidad como objetivos de aprendizaje siguiendo literalmente la metodología que propone el manual para la selección de situaciones discursivas en que integrar los contenidos»
- «Instrumentales.1.-Aprender la lengua empleando soportes diversificados (con especial énfasis en el uso de las TIC)»
- «Facilitar la explicación resaltando las partes importantes del texto que se va a producir. Los apoyos visuales son muy útiles y efectivos»
- «No entiendo muy bien la pregunta) Normalmente, en cada unidad propongo diferentes objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales que hacen referencia al uso de las herramientas digitales en el aula con el fin de poder evaluar también las actividades que el alumno va elaborando a través de ellas»
- «Aprendizaje permanente»
- «No, es más por el tema del papel y que ellos escriban en casa y posteriormente lean en casa las correcciones y si no entienden algo, me pregunten en clase. Pierdo mucho tiempo describiendo los errores que han hecho (ya sea en word o en pdf), pero veo más útil para ellos hacerlo así que si me escribieran sus textos sobre papel, en los cuales me limitaría simplemente a tacharlos en boli rojo sin ninguna explicación al respecto»

- «Aprender a realizar tareas de escritura reales (correos electrónicos, mensajes de móvil...). Además, familiarizarse con ciertas estructuras y fijarlas mediante su uso escrito»
- «Producir lenguaje oral en pasado, presente, subjuntivo, etc... saliendo de las preguntas de la vida diaria, pueden inventar respuestas o poner creatividad»
- «La escritura debe ser aprendida según las normas de la RAE. Evitar oralidad, emoticonos... cuando el registro es formal»
- «En el caso de los diccionarios, el objetivo es que aprendan a consultarlos y vean que hay mucha más información relevante además del significado. Los corpus ayudan al alumno a encontrar colocaciones, concordancias, locuciones y toda la fraseología aparece en contexto real»

10. *¿Crees que necesitas recibir cursos de formación para mejorar tu competencia digital?*



GRÁFICA 48. Necesidad de formación del profesorado

Como observamos en esta gráfica todos los docentes, excepto uno, manifiestan que la formación en competencia digital es muy necesaria. Recopilamos las respuestas del profesorado a esta cuestión:

- «Sí. Tanto profesores como alumnos estamos haciendo un gran esfuerzo por integrar la tecnología en el aula y en nuestra labor docente. Son nuevas herramientas educativas cada vez más necesarias e interesantes que debemos explorar y desarrollar»
- «Naturalmente que sí, ya que es un campo que cambia a una velocidad vertiginosa, y si no estás al día literalmente te quedas al margen»
- «Más que cursos, creo que la escuela en la que trabajamos debería adquirir más recursos para que pudiéramos desarrollar esta competencia»
- «Sí, claro, ojalá las EEOOI tuviéramos más medios y tiempo para dedicarlo a esta formación»
- «Sí, porque pienso que en un futuro no muy lejano la mayoría de estudiantes irán con tablet a las clases»
- «Sí, para poder aprovechar bien todos los recursos electrónicos desde un punto de vista didáctico»
- «Creo que siempre se necesita más formación. Es interesante estar al día en la incorporación de contenidos digitales y en todo lo que suponga una innovación y mejora docente»
- «Sí....y de hecho lo estoy recibiendo en este momento. Es indispensable porque es el nuevo modo de trabajo para los jóvenes»
- «Es necesario. Facilita la interacción profesor alumno y hace que las clases resulten más divertidas. En un mundo altamente digitalizado se hace imprescindible trasladar las herramientas digitales al aula. Es beneficioso para alumno y profesor pues permiten que las interacciones sean más fluidas y hacen que el aprendizaje sea mucho más motivador y enriquecedor»

- «Creo que es absolutamente necesario y que es una de mis carencias que estoy dispuesta a trabajar»
- «Los cursos en los que pienso son más bien sesiones de información / intercambio de experiencias, especialmente si suponen la interacción entre aprendices»
- «Quizás, pero para mí no es algo esencial. Las nuevas tecnologías son una herramienta más para llegar a un objetivo. Para mí es más importante tener claro cuál es el objetivo y qué secuencia voy a seguir para llegar a él y con qué ejercicios/explicaciones/muestras de input voy a trabajarlo. Lo siguiente más importante es intentar variar las destrezas. El formato o soporte de las actividades no me parece tan relevante, siempre y cuando sea eficaz y variado»
- «De momento no porque el centro no posee unas instalaciones que me permitieran un aprovechamiento real de estos recursos. En el momento en el que dispusiera de ellos, creo que me sería muy útil esa formación»
- «Obviamente, es conveniente conocer los recursos digitales que puedan ayudar a diseñar las clases. Sin embargo, no los considero imprescindibles. En ocasiones sí que los utilizo, pero de manera esporádica»
- «Sí. Su dominio es elemental para cualquier profesor»
- «Sí. Porque la forma de aprender ha cambiado en la última década y con ellos, las expectativas de los alumnos respecto de la clase de idiomas»
- «Por supuesto que sí. Pero últimamente veo en algunos foros a los que estoy suscrita que hay profesores que presentan actividades digitales preciosas que metodológicamente están mal diseñadas o no tienen un objetivo más allá de su impacto visual»
- «Sí, es necesario aunque sin la competencia digital también se puede aprender perfectamente porque a veces se cae en el error de emplear demasiado estas herramientas»

En síntesis, los docentes dedican más tiempo a las habilidades lingüísticas y algunos consideran que las tareas escritas forman parte de los ejercicios para realizar fuera del aula. Respecto a los procesos de escritura, dan pautas teóricas, proporcionan muestras textuales y evalúan de forma mixta o entre pares. Una parte importante del profesorado usa recursos digitales, si bien no todos se plantean objetivos didácticos a la hora de incorporar dichos recursos. Asimismo, de sus opiniones se detecta que requieren más formación en competencia digital, por lo que se podría intuir que este es el motivo por el que no los integran.

A lo largo de este capítulo hemos recopilado los resultados del análisis de los manuales de E/LE y de las encuestas del alumnado y del profesorado. Toda la información nos ha sido de mucha utilidad; nos ha hecho pensar con más profundidad en las tareas escritas y en la incorporación de los recursos digitales en el aula de ELE, reflexiones que han servido para diseñar una propuesta didáctica que detallamos en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 6

PROPUESTA DIDÁCTICA: ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA A TRAVÉS DE LOS RECURSOS ELECTRÓNICOS

Tras el análisis de los manuales y de las encuestas realizadas a alumnos y profesores, elaboramos una propuesta que pretende mejorar algunos aspectos, así como dar respuestas a las carencias observadas que ya mencionamos en el capítulo anterior.

Tanto la investigación teórica como los otros elementos de nuestro estudio nos han ayudado a diseñar esta propuesta didáctica. En el ámbito de los procesos de escritura nos hemos apoyado en los trabajos de Cassany, Díaz y Aymerich (2003). En cuanto a la tipología de actividades y ejercicios hemos contado con las valiosas aportaciones de González Sáinz y Artuñedo Guillén (1995), Kast (1998), Díaz y Aymerich (2003). Respecto a la escritura creativa cabe destacar las aportaciones de Salas Díaz (2010), Frank, Rinvolucrí y Martínez Gila (2012), García Migura (2012), y numerosas propuestas didácticas como las de González Lozano y García-Romeu (2011), Buyse (2014), Concheiro Coello (2015). En lo referente al diseño de actividades, nos hemos apoyado en el trabajo de Estaire, *El aprendizaje de lenguas mediante tareas*, (2009). Para las cuestiones relacionadas con la escritura y las aplicaciones informáticas han sido de gran ayuda las aportaciones de Sánchez Villalón *et ál.* (2005).

6.1. Objetivos y contexto de la propuesta

Para la elaboración y realización de la propuesta nos hemos marcado como objetivo general que los alumnos mejoren sus composiciones escritas mediante la utilización de recursos electrónicos. Como objetivos específicos:

- Fomentar la lectura de textos⁴³
- Integrar los recursos electrónicos no solo como un medio, sino como un objetivo didáctico.
- Realizar actividades atractivas que cambien la idea de que la escritura es una tarea aburrida y que con frecuencia se realiza fuera del aula.
- Ampliar el vocabulario y reforzar los contenidos lingüísticos del nivel a través de la expresión escrita.
- Fomentar el aprendizaje autónomo a través de la red.

Según el Diccionario de términos en clave E/LE, la elaboración de materiales curriculares debe hacerse basándose en los siguientes factores: los objetivos del aprendizaje, las necesidades de los alumnos, los procesos mentales o el medio social en el que se utilizan. De modo que, podemos hablar de materiales adecuados o no a la propuesta didáctica que pretendemos llevar a cabo. La elección del material debería cumplir los siguientes requisitos siguiendo a este diccionario:

- *Coherencia* con el proyecto educativo, esto es, con las opciones metodológicas (papel que el profesor desea asumir), con los objetivos, contenidos y procedimientos de aprendizaje;
- *Adecuación* a las necesidades de los aprendientes y del contexto de aprendizaje;

⁴³Tras analizar las encuestas realizadas a los alumnos, comprobamos que a un porcentaje elevado les gustaba poco o nada leer, por lo que consideramos que es importante incluir la lectura como estrategia previa para mejorar la comprensión lectora.

- *Significatividad*, de tal forma que los materiales consideren los conocimientos, intereses y valores de los estudiantes;
- Impulso de la *autonomía* tanto de enseñanza como de aprendizaje;
- *Flexibilidad y adaptabilidad* a la multiplicidad de acontecimientos que tienen lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y a la diversidad de aprendientes, en el sentido de que los materiales no han tomado de antemano todas las decisiones propias del desarrollo curricular;
- *Equilibrio* en el tratamiento de los distintos contenidos del currículo: conceptos, habilidades y actitudes; espacio dedicado a cada destreza lingüística; etc.
- *Gradación* didáctica del material a lo largo del proceso de aprendizaje;
- *Autenticidad* de las muestras de lengua y de las actividades de comunicación;
- *Contextualización* por referencia a una situación de comunicación;
- *Claridad* en la formulación lingüística de las instrucciones.

Para la elaboración de esta propuesta hemos tenido en cuenta los requisitos anteriores, a continuación, exponemos los aspectos que consideramos más relevantes:

Como apuntamos en el epígrafe 3.1 esta propuesta se enmarca en un contexto de inmersión lingüística. Con las actividades planteadas se pretende que el discente tenga la oportunidad de mejorar sus producciones escritas en situaciones reales. Además, pretende cubrir las carencias que hemos observa-

do en los manuales analizados, plantear tareas más auténticas y acordes a las necesidades e intereses de los alumnos. Asimismo, puede ser implementada de forma flexible con cualquier manual u otros materiales adicionales.

6.2. Fundamentos de la propuesta

Nuestro planteamiento se enmarca dentro de las directrices de los programas impulsados por la Unión Europea⁴⁴, que promueven la creación de entornos de aprendizaje y fomentan el uso de las nuevas tecnologías para el desarrollo de las competencias en el siglo XXI. En el ámbito de la enseñanza de lenguas, el programa *eLearning*, sigue la misma filosofía del MCER y sostiene que el aprendizaje de las lenguas debe preparar a los alumnos para un uso activo de la lengua, para comunicarse, en otras palabras, como interacción social.

De igual manera se encuadra en los niveles A2 y B1 del MCER⁴⁵, así como en el inventario de los géneros de transmisión oral y escrita⁴⁶ del PCIC, recogidos en el capítulo 4.

Este inventario de géneros de transmisión oral y escrita del PCIC consta de tres apartados: el primero presenta un listado de géneros de transmisión

⁴⁴En el año 2000 la Comisión Europea impulsó la iniciativa *eLearning*, definida como «el uso de las nuevas tecnologías multimedia y de Internet para mejorar la calidad del aprendizaje, facilitando el acceso a recursos y servicios», que propugnaba una integración efectiva de las TIC en educación y en la formación. Posteriormente, en 2005, se incidía en la necesidad de fomentar el aprendizaje y la formación basados en la utilización de las TIC. A partir de 2007, el uso de las TIC en la educación se ha convertido en uno de los cuatro ejes transversales de programa de aprendizaje permanente y en una prioridad en los cuatro programas de intercambio europeos (Erasmus, Comenius, Leonardo da Vinci y Grundtvig). Para profundizar en este tema, véanse los informes de 2000, 2005 y 2008 elaborados por la Comisión Europea

⁴⁵ Para ello, hemos tenido en cuenta las escalas descriptivas para los niveles A2 y B1 que transcribimos en el capítulo 1.

⁴⁶ Únicamente hemos considerado los géneros de transmisión escrita puesto que es el objeto principal de nuestro estudio.

oral y escrita, en ese listado se indica qué géneros orales y escritos deben saber producir los aprendices en algunos casos y en otros, cuáles han de comprender; el segundo proporciona muestras de cada uno de ellos; el tercero incluye el desarrollo de los elementos constitutivos de las macrofunciones (descriptiva, narrativa, expositiva y argumentativa).

Asimismo, recoge algunos géneros que se pueden considerar híbridos, puesto que presentan rasgos tanto de los géneros orales como de los escritos. Consideramos importante esta puntualización porque en algunas de nuestras experiencias en el aula, por ejemplo, con el uso del chat, hemos constatado la presencia de rasgos de oralidad en las producciones escritas de nuestros alumnos. En este sentido se hace referencia a los textos producidos en un entorno virtual, que presentan ciertas particularidades como se afirma en el inventario:

Los textos que se generan dentro del entorno virtual requieren una mención específica debido al progresivo incremento de la comunicación a través de Internet. Estos textos se transmiten por medio del canal escrito debido a la situación distante de los interlocutores; sin embargo, participan —en mayor o menor medida según el tipo de escrito— de ciertos rasgos de la interacción oral, como la inmediatez de respuesta o la espontaneidad de la expresión. También hay que tener en cuenta la iconicidad presente en estos escritos. Los iconos (o emoticones) están sujetos a un código acordado por los interlocutores y representan —de forma económica, rápida y eficaz— acuerdo o desacuerdo, emociones, sentimientos o estados de ánimo. (PCIC, 2006, cap. 7)

Otro aspecto importante es la infraestructura. Como apuntábamos en el capítulo 3, las aulas en las que impartimos nuestras clases en la universidad no están equipadas para poder implementar esta propuesta, por lo que para llevarla a cabo hemos necesitado reservar un aula multimedia pues no todas estas aulas disponen de un ordenador para cada alumno, en algunas, dos alumnos tienen que compartir el mismo, sobre todo en el caso de grupos numerosos. En la EOI, la situación es parecida; la mayoría de las no cuentan con este tipo de aulas.

En definitiva, aunque la tecnología cada vez está más presente en nuestras vidas, los centros educativos no ofrecen, en muchos casos, la infraestructura necesaria para la integración de las TIC en la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Como afirman Sánchez Villalón et ál. (2005, p.143):

Hay que ir más allá de la utilización de los ordenadores en los laboratorios, para que la Informática se integre en la vida diaria de la clase tradicional en la forma en la que los medios audiovisuales lo han hecho en el aula de idiomas y las comunicaciones lo han hecho en la vida real en los últimos años

Es una realidad que muchos aprendices hoy en día utilizan los teléfonos móviles y las tabletas en las clases de idiomas, por lo que se abren otras posibilidades para utilizar y explotar didácticamente estos recursos. Ya existen algunas experiencias didácticas (Vera 2013; Rodríguez y Torres, 2013) que afirman que son herramientas con las que podemos trabajar diferentes destrezas, entre ellas, la escritura.

Respecto a la metodología, se han diseñado actividades complementarias a las que se realizan en el aula tradicional. Su objetivo es que los alumnos escriban con los recursos digitales para reforzar y consolidar los contenidos lingüísticos y pragmáticos, ya introducidos en sesiones anteriores o abordar nuevos que tengan relación con dichos contenidos. De esa manera continuamos con nuestra programación, pero con la integración de las TIC les damos otra orientación didáctica.

Para el desarrollo de las actividades de EE los aprendices tienen acceso a dos tipos de recursos:

- Recursos de acceso a la información como diccionarios monolingües y bilingües *online*, traductores *online*, páginas para aprender español (como las que proporciona el Centro Virtual Cervantes, páginas para conjugar verbos, etc.) e infinidad de páginas para buscar información. Además de otras herramientas específicas para escribir que detallaremos en nuestra propuesta didáctica.
- Recursos para la comunicación sincrónica con otros compañeros de la clase y otros de comunicación asincrónica.

Las tareas de comunicación sincrónica se realizan a través del chat o del foro, en nuestro caso a través de la plataforma educativa de la UPV, *PoliformaT*⁴⁷, lo que nos ha permitido llevar a cabo un trabajo colaborativo entre varios alumnos, así como un seguimiento de las composiciones escritas de los

⁴⁷Igualmente, se podrían desarrollar actividades de comunicación asincrónica a través de otras plataformas educativas como *Moodle*, *Edmodo*, *Padlet*, etc.

discentes y una mejora en la comunicación entre el profesor y el alumno. En cuanto a las tareas de comunicación asincrónica, estas se suben a dicha plataforma, en concreto al *Espacio compartido*, donde cada alumno dispone de una carpeta en la que puede descargar todos sus textos escritos; el profesor puede verlos y corregirlos, hacer comentarios o dar indicaciones sobre las producciones escritas.

Las actividades programadas en la propuesta tienen un tiempo estimado de realización que depende siempre del número de aprendientes y del contexto educativo en que impartamos nuestra docencia; teniendo en cuenta estos factores, se puede llevar a cabo en más o menos tiempo e incluso, si el tiempo que habíamos previsto es insuficiente, se podría planificar una sesión más en todas las propuestas.

Respecto a la dinámica de trabajo, consideramos que las tareas previas, de activación de conocimientos, búsqueda de información se pueden hacer individualmente o en parejas. Es importante que algunas las realicen individualmente para que todos los alumnos puedan poner en práctica sus habilidades para escribir, y en las de interacción escrita es fundamental el trabajo colaborativo, de este modo, reforzamos también la destreza de expresión oral.

Según la actividad, se trabaja en el grupo o en sesión plenaria. En algunas ocasiones, el profesor tiene que intervenir mucho más ya que hemos observado que los alumnos más tímidos apenas participan, y, en consecuencia, la interacción entre los compañeros es menor. No obstante, las actividades de presentación de trabajos, revisión de textos, reflexión de las tareas, así como

todas las explicaciones y aclaraciones que surjan a lo largo de las sesiones, se recomienda hacerlas en sesión plenaria para facilitar todo el proceso de aprendizaje y presentar las aportaciones individuales o en grupo.

En cuanto al papel del profesor, se siguen las directrices establecidas en el MCER; en la primera fase es de guía y facilitador de todo el proceso de enseñanza; en la segunda, el de investigador en la acción, es decir, observa y toma notas durante el desarrollo de las actividades y de cómo transcurre el aprendizaje para extraer conclusiones que posteriormente puedan ayudar a modificar y mejorar aspectos; en la tercera, evaluador de las tareas. Conviene señalar que no se trata de una mera corrección de errores, sino también de evaluar el proceso de escritura, el uso de las herramientas electrónicas (diccionarios y traductores *online*, fundamentalmente) y verificar si las utilizan correctamente o si los emplean, por ejemplo, para copiar y pegar, en cuyo caso debemos insistir en su uso adecuado.

La propuesta, como ya hemos indicado, está diseñada para ser implementada como material complementario del manual o materiales que utilicemos en clase. Puede ser llevada a cabo en asignaturas que tienen una duración de 45 horas cuatrimestrales, como es el caso de nuestra universidad, o en cursos de 120 horas anuales, intensivos o alternos, como los que se imparten en las EEOOI o en cursos de otras escuelas o instituciones. Asimismo, se puede hacer extensible a otros niveles (B1, B2) haciendo las modificaciones pertinentes.

A continuación, ofrecemos el modelo de ficha técnica de la propuesta didáctica.

ACTIVIDAD: TÍTULO DE LA ACTIVIDAD	
NIVEL	- Nivel según el MCER
DURACIÓN	- Tiempo previsto para desarrollar la actividad
OBJETIVOS	
- Objetivos específicos de la propuesta	
CONTENIDOS	
<ul style="list-style-type: none"> - Lingüísticos <ul style="list-style-type: none"> a) Contenidos léxicos b) Contenidos gramaticales - Pragmáticos 	
DESTREZAS	
- Todas, pero especialmente la EE	
DINÁMICA DE TRABAJO	
<ul style="list-style-type: none"> - Forma de trabajo <ul style="list-style-type: none"> a) Individual b) En parejas c) En grupos d) Con todo el grupo 	
SECUENCIACIÓN DE LAS ACTIVIDADES	
<ul style="list-style-type: none"> - Actividades previas o de calentamiento - Actividades de desarrollo - Actividades de consolidación - Actividades de recapitulación y reflexión 	
VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD	
<ul style="list-style-type: none"> - Por parte de los alumnos - Por parte del profesor 	

CUADRO 15. Modelo de ficha didáctica

Propuesta didáctica I. Nivel A2

El tema está relacionado con una costumbre gastronómica muy arraigada en toda España, las tapas. Los aprendices de nuestros cursos entran en contacto no solo con la lengua, sino también con las costumbres del país, por ello consideramos importante que conozcan con más profundidad algunos aspectos relacionados con este hábito culinario. Esta actividad se podría implementar en algunos de los manuales analizados. Esta sería nuestra sugerencia:

- *Agencia ELE 2*: Unidad 5: *Con las manos en la masa*. Aquí se trata del tema de la comida, recetas, tipos de restaurantes, hábitos en la comida en la cultura hispana y esta propuesta ampliaría los conocimientos culturales e históricos de los aprendices.
- *Embarque 2*: Módulo 8. Unidad 16: *Comer a la carta*, que trata de todo lo relacionado con comer fuera. *Tapeando*, sería un buen complemento a las otras tareas de esta unidad.
- *Bitácora 2*: Unidad 6: *Cantar y bailar*. Nuestra propuesta podría ser una actividad de refuerzo a la tarea, *Sociedades gastronómicas*.
- *Nuevo Prisma A2*: unidad 1: *Nos conocemos*, nuestra propuesta podría ser una actividad de refuerzo para la tarea *¿Cómo te diviertes?*
- *Nuevo Sueña 1*: unidad 5: *Nos divertimos*, ámbito 2, que trata el tema de las preferencias y gustos de ocio y tiempo libre. *Tapeando* podría implementarse en la sección *Maneras de vivir de esta unidad*, *La vida de otra manera* o en *Maneras de vivir* de la unidad 6, *¡Viva la diferencia!*

Actividad: Tapeando	
NIVEL	A2
DURACIÓN	Dos sesiones de 90 minutos cada una
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none">- Escribir sobre su bar de tapas favorito- Participar en un concurso de tapas y crear su propia tapa	
CONTENIDOS	
<ul style="list-style-type: none">- Lingüísticos <p>a) Contenidos léxicos</p> <ul style="list-style-type: none">- Léxico relacionado con las tapas: alimentos, tipos de tapas, lugares para probarlas... <p>b) Contenidos gramaticales</p> <ul style="list-style-type: none">- Uso de los verbos: ser, estar, tener, gustar, encantar- Adjetivos para describir comidas, lugares- Tiempos de presente y de pasado de Indicativo- Imperativo<ul style="list-style-type: none">- Pragmáticos- Describir tapas y bares- Hablar de preferencias gastronómicas- Hacer recomendaciones de tapas y bares	
DESTREZAS	
Especialmente la EE, pero además CO, CE y EO	
DINÁMICA DE TRABAJO	
<ul style="list-style-type: none">a) Individualb) En parejasc) En grupos	
DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES o SECUENCIACIÓN DE LAS ACTIVIDADES	
Sesión I	
<ul style="list-style-type: none">a) Actividades previas: 1, 2, 3	

<p>b) Actividades de desarrollo: 4, 5</p> <p>c) Actividades de consolidación: 6,7</p> <p>Sesión II</p> <p>a) Actividades de repaso de la sesión anterior: 8 y 9</p> <p>b) Actividades de desarrollo: 10, 11</p> <p>c) Actividades de consolidación: 11</p> <p>d) Actividades de reflexión:</p>
<p>VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por parte de los alumnos - Por parte del profesor

CUADRO 16. Actividad *Tapeando*

A continuación, presentamos la secuenciación de las actividades para esta propuesta didáctica

Actividad/ Sesión 1	Tipo de actividad	Estrategias y comentarios
1 Introducción del tema: las tapas	Tarea previa para activar el léxico relacionado con las tapas. La profesora pregunta a los alumnos si saben qué son las tapas y si las han probado. A continuación, les muestra el vocabulario básico de las tapas.	Planteamos un acercamiento a los hábitos de la sociedad española, así como la reflexión sobre sus propias costumbres. Deducción del léxico a partir de imágenes.
2 y 3 Comprensión escrita y comprensión oral	En esta fase, les proponemos leer un texto adaptado sobre el origen de esta costumbre. Después unas preguntas de comprensión y a continuación, visionado de un vídeo de un programa de televisión. Es una entrevista a una periodista de	Estrategias de comprensión escrita, comprensión global del texto, y también de comprensión oral, primero de una comprensión global y después una escucha selectiva.

	<p>televisión que presenta su bar de tapas favorito y su tapa preferida. Después del visionado, ejercicio de comprensión.</p>	
<p>4 y 5 Comprensión escrita y Expresión escrita</p>	<p>Escribir sobre su bar de tapas favorito con los recursos electrónicos. Primero, lectura de tres textos que tratan del mismo tema y que servirán de modelo al alumno. A continuación, las indicaciones para la composición escrita. Finalmente, cada uno presenta en pequeños grupos su bar de tapas preferido.</p>	<p>Explicación de las etapas del proceso de escritura que deben seguir para su composición: planificación: lluvia de ideas, composición, revisión. Pueden consultar diccionarios <i>online</i> y otras páginas web. Cuando terminen deben colgar su tarea en el link <i>Espacio compartido</i> de la plataforma educativa, <i>Poli-formaT</i>, o en otras plataformas.</p>
<p>6 Revisión</p>	<p>Revisión de sus composiciones escritas. Trabajo en parejas. Los discentes se intercambiarán sus textos para corregirlos.</p> <p>Tarea para realizar en casa y en la próxima sesión se mostrarán en la pantalla algunos trabajos para que todo el grupo vea lo que han escrito sus compañeros.</p>	<p>Análisis de los contenidos lingüísticos: léxicos y gramaticales.</p> <p>Reflexión sobre lo que están estudiando, y motivación a analizar tipos de errores y autocorregirse. Este tipo de tarea puede ser de gran utilidad para algunos aprendices en los procesos cognitivos que se implementan para aprender la lengua.</p>
<p>7 Comprensión escrita y expresión oral</p>	<p>Evaluación de lo que han aprendido durante esta sesión. Actividad lúdica e interactiva creada en la plataforma educativa <i>Kahoot</i>. Formamos grupos de tres y nominamos a un portavoz para cada</p>	<p>Uso de un recurso lúdico válido y atractivo para aprender y practicar las destrezas de la lengua meta con los recursos electrónicos actuales.</p>

	<p>grupo. Explicación de la tarea, lectura y comprensión de varias preguntas de múltiple opción en la pantalla del aula y selección de la respuesta correcta en la página de <i>Kahoot</i> con sus teléfonos móviles. Gana el equipo que más respuestas acierte. Esta tarea se podría realizar también al final de las dos sesiones.</p>	
Actividad 2ª Sesión	Tipo de actividad	Estrategias y comentarios
8 Verificación o revisión de las tareas	<p>Muestra de algunos textos escritos en la sesión anterior para repasar aspectos léxicos, gramaticales, etc.</p>	<p>Detección y verificación de errores.</p> <p>Planteamiento del error como algo positivo para el aprendizaje de la lengua.</p> <p>Reflexión sobre su propio aprendizaje.</p>
9 Comprensión oral y comprensión escrita	<p>Repaso del vocabulario presentado en la sesión anterior con un vídeo sobre la elaboración de esta especialidad gastronómica. Además, se amplía el vocabulario: preparación de tapas.</p>	
10 Expresión oral y Escritura colaborativa	<p>Participación en un concurso de tapas organizado por la UPV. Creación de su propia tapa y explicación de la preparación de la misma. Sugerencia: incorporar algún alimento de su país.</p>	<p>Consolidación del vocabulario y de las estructuras lingüísticas.</p> <p>Finalmente, deben colgar el texto sobre su tapa en el <i>Espacio compartido</i> de <i>PoliformaT</i> o de otra plataforma educativa.</p>

11 Escritura colaborativa y expresión oral	Creación del cartel de tapas con la aplicación <i>Glogster</i> ⁴⁸ u otras propuestas similares. Actividad en grupos pequeños.	
12. Valoración global de la actividad	Pasar un cuestionario a los alumnos para valorar esta actividad. Asimismo, el profesor elabora un informe con las observaciones recogidas durante las sesiones	En esta fase final analizamos las respuestas de los discentes y nuestras observaciones, además realizamos entrevistas orales a algunos alumnos sobre esta actividad.

CUADRO 17. Secuenciación actividades propuesta I, A2

⁴⁸ Según Wikipedia el nombre de esta herramienta digital viene de *Glog* (es una combinación de las palabras *gráfico* y *blog*) es una página de web multimedia que combina texto, foto, vídeo, gráfica y otros elementos multimedia)

Propuesta didáctica II. Nivel A2

El objetivo es motivar a los aprendices a escribir historias cortas en tiempo pasado con el uso de las TIC. Se plantea como una práctica de escritura creativa. Sugerimos que se implemente en los siguientes manuales analizados:

- *Agencia ELE 2*: en las unidades 4, 6 y 7 se trabajan los tiempos de pasado, por lo que esta actividad podría incluirse al final de la unidad 7, para reforzar estos contenidos lingüísticos y desarrollarlos en una práctica de escritura creativa.
- *Embarque 2*: los módulos 2, 3 y 5 introducen y desarrollan estos contenidos gramaticales. Nuestra propuesta podría reforzar estos contenidos con una tarea de escritura creativa al final del módulo 5.
- *Bitácora 2*: se podría llevar a cabo en la unidad 12: *Letra y música*, que desarrolla el contraste de los tiempos de pasado en un relato con textos literarios, poemas y canciones.
- *Nuevo Prisma A2*: las unidades 2, 3, 4, 6 y 7 desarrollan los mismos contenidos lingüísticos que nuestra propuesta, los tiempos de pasado en indicativo, por lo que su incorporación en la unidad 7: *Cuenta, cuenta...*, sería acertada ya que presenta narraciones reales o ficticias.
- *Nuevo Sueña 1*: nuestra actividad de escritura creativa proponemos incluirla en las unidades 8 y 9 que trabajan el uso de los tiempos de pasado.

ACTIVIDAD: ¿Qué hizo un...?	
NIVEL	- A2
DURACIÓN	- Una sesión de 90 minutos
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none">- Escribir historias cortas en pequeños grupos con recursos digitales- Practicar la escritura creativa- Fomentar el aprendizaje colaborativo	
CONTENIDOS	
<ul style="list-style-type: none">- Lingüísticosa) Contenidos léxicos <p>Relacionados con personajes reales o de ficción, objetos cotidianos y lugares de la vida real.</p> <ul style="list-style-type: none">b) Contenidos gramaticales- El uso de los tiempos de pasado: P. Indefinido, P. Imperfecto y P. Perfecto.- Usos de <i>ser</i> y <i>estar</i> en pasado- Marcadores temporales- Pragmáticos <ul style="list-style-type: none">- Contar pequeñas historias en pasado- Describir personas y lugares en pasado	
DESTREZAS	
<ul style="list-style-type: none">- Todas, pero especialmente la EE	
DINÁMICA DE TRABAJO	
<ul style="list-style-type: none">- Forma de trabajoa) En parejasb) En gruposc) Con todo el grupo	

SECUENCIACIÓN DE LAS ACTIVIDADES
<ul style="list-style-type: none"> - Actividades previas o de calentamiento: 1 y 2 - Actividades de desarrollo: 3, 4, 5 - Actividades de consolidación: 6 - Actividades de recapitulación y reflexión: 8
VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD
<ul style="list-style-type: none"> - Por parte de los alumnos - Por parte del profesor

CUADRO 18. Actividad *¿Qué hizo un...?*

A continuación, presentamos la secuenciación de las actividades.

Actividad	Tipo de actividad	Estrategias y comentarios
1 Historias cortas	<p>En sesiones anteriores tareas para el aprendizaje de los tiempos de pasado de indicativo. Ahora práctica de estos contenidos con historias cortas.</p> <p>Primero, visionado incompleto de un vídeo.</p>	<p>Motivación a partir de las imágenes de un vídeo:</p>
2 Expresión oral	<p>Después del visionado, en parejas resumen la historia del vídeo y proponen un final.</p>	<p>Después del visionado, imaginar cómo termina esta historia.</p> <p>Revisión de los tiempos de pasado, marcas temporales y conectores para organizar esta historia.</p>

<p>3 Escritura colaborativa</p>	<p>En esta fase seleccionan al azar varias palabras (personajes, lugares, objetos, fechas). Con estos elementos deben escribir el comienzo de una historia en pasado en parejas o grupos de 3.</p> <p>Escriben el comienzo de su historia en la página <i>Relatame</i>⁴⁹ o en <i>Foldingstory</i>⁵⁰.</p>	<p>Explicación de las etapas del proceso de escritura que deben seguir para su composición: planificación: lluvia de ideas, composición, revisión. Pueden consultar diccionarios online y otras páginas web.</p>
<p>4 Comprensión escrita, expresión e interacción escritas</p>	<p>A continuación, lectura de las historias que han compuesto sus compañeros y deben escribir cómo continua la historia.</p>	<p>Práctica de la comprensión escrita y de la escritura creativa.</p>
<p>5. Revisión</p>	<p>El profesor recopila las historias cortas escritas por los discentes y les asigna una a cada grupo, diferente a la que han empezado o continuado, para revisar la escritura.</p>	<p>Análisis de los contenidos lingüísticos: léxicos y gramaticales.</p> <p>Reflexión sobre lo que están estudiando, y motivación para analizar tipos de errores y autocorregirse. Este tipo de tarea puede ser de gran utilidad para algunos aprendices en los pro-</p>

⁴⁹ *Relatame*, página web para crear historias, ampliarlas y compartirlas con otros lectores. No es necesario registrarse, solamente entrar en la página www.relatame.com.

⁵⁰ Otra página web para practicar la escritura colaborativa es *Foldingstory*. Se pueden crear historias cortas, leer las que han empezado otras personas y, además, continuar esas historias. Para escribir, leer o terminar historias es necesario registrarse en: <http://foldingstory.com/> Asimismo, podemos trabajar con otras herramientas para crear historias como *Storybird*: <https://storybird.com/>; *Stripgenerator*: <http://stripgenerator.com/strip/568317/espanol/>; *Petites histories*: http://apliense.xtec.cat/petites_histories/?lang=es; *Pixton* : <https://www.pixton.com/es/>; etc.

		cesos cognitivos que se implementan para aprender la lengua.
6 Publicación	Después de la revisión en grupos y a continuación, en sesión plenaria, publicación de las historias completas en Poliformat o en una revista cultural.	
7 Otras actividades	<p>Otras actividades:</p> <p>Concurso de relatos cortos y posterior publicación en una revista digital de la UPV.</p> <p>Creación de un relato digital con las producciones escritas realizadas con las aplicaciones de <i>VoiceThread</i>, <i>Windows Movie</i> o <i>Microsoft Photo</i></p>	<p>Planificación de otras actividades para consolidar los conocimientos adquiridos.</p> <p>La creación de un relato digital es una actividad que aúna todas las destrezas y fomenta la creatividad y el aprendizaje colaborativo.</p>
8 Valoración global de la actividad	<p>Los alumnos contestan un cuestionario para valorar esta actividad.</p> <p>Por otro lado, el profesor elabora un informe con las observaciones recogidas durante las sesiones.</p>	

CUADRO 19. Secuenciación actividades propuesta II, A2

Los alumnos de la asignatura Español General II, nivel A2, tienen que realizar una exposición oral que forma parte de las tareas para la evaluación global de la asignatura. En nuestro caso, en esta exposición presentan su rincón favorito de Valencia o de España en parejas o individualmente. Consideramos que esta tarea se podría preparar en una o dos sesiones de escritura con las TIC, para desarrollar el guion de la exposición oral. De esa manera, podemos reforzar algunos contenidos lingüísticos y pragmáticos: describir un lugar, dónde está, cómo es. Expresar gustos y preferencias: qué actividades se pueden hacer allí, por qué es tu sitio preferido; o el uso de los tiempos de pasado: cuándo viajaste por primera vez allí, qué visitaste... En definitiva, se plantea trabajar dos destrezas (EO y EE) y fomentar el aprendizaje colaborativo.

Propuesta didáctica I. Nivel B1

El objetivo general es que los alumnos aprendan a expresar su opinión, a hacer valoraciones sobre diferentes temas, así como, mostrar acuerdo o desacuerdo a través de tareas en las que se practica la escritura, no obstante, se trabajan también otras destrezas. Esta actividad se podría implementar en los siguientes manuales analizados:

- *Agencia ELE 3*: Unidad 8: *Yo creo que*, en la que se plantean diferentes temas para que los alumnos expresen su opinión, de ahí que *Exprésate* sería una actividad complementaria excelente para concluir esta unidad.

- Bitácora 3: Unidad 8: *Cuerpo y mente*, para llevar a cabo con la actividad *Cuerpo sano, mente sana* que trata de las ventajas e inconvenientes de practicar deporte.
- *Embarque 3*: Módulo 7: *Día del turismo*, plantea el tema del turismo y los viajes como pretexto para opinar. *Exprésate* propone otros temas para debatir a través de un foro o un chat.
- *Nuevo Prisma B1*: Unidad 2: *Mójate* y 3: *Comportamientos*, que plantean a los aprendices varios temas para opinar y debatir con textos y redes sociales. Nuestra propuesta puede ampliar y consolidar los contenidos lingüísticos y pragmáticos a través de la comunicación sincrónica.
- *Nuevo Sueña 2*: Para implementar la unidad 7, ámbito 2, *Es bueno que escuches música* y como actividad de refuerzo para las actividades 10, 11 y 12.

ACTIVIDAD: Exprésate	
NIVEL	- B1
DURACIÓN	- Dos sesiones de 90 minutos cada una
OBJETIVOS <ul style="list-style-type: none"> - Expresar y escribir su opinión en un foro o en un chat - Mostrar acuerdo y desacuerdo en una conversación en un foro o en un chat - Fomentar la lectura y la escritura con recursos electrónicos 	

CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none">- Lingüísticos <p>a) Contenidos léxicos</p> <ul style="list-style-type: none">- Relacionados con diferentes temas de actualidad <p>b) Contenidos gramaticales</p> <ul style="list-style-type: none">- Uso del presente de subjuntivo- Verbos de opinión (<i>pensar, creer, opinar, parecer</i>) + Indicativo / Subjuntivo- Expresiones de valoración + Indicativo/ subjuntivo- Estructuras para expresar acuerdo y desacuerdo- El uso de los conectores del discurso: <i>además, igualmente, incluso...</i> <ul style="list-style-type: none">- Pragmáticos <ul style="list-style-type: none">- Expresar opinión- Valorar acciones y opiniones- Expresar acuerdo, acuerdo parcial, desacuerdo y escepticismo- Posicionarse a favor o en contra de algo
DESTREZAS
<ul style="list-style-type: none">- EE, CE, CO y EO
DINÁMICA DE TRABAJO
<ul style="list-style-type: none">- Forma de trabajo <p>a) Individual</p> <p>b) En parejas</p> <p>c) En grupos</p> <p>d) Con todo el grupo</p>

SECUENCIACIÓN DE LAS ACTIVIDADES
<ul style="list-style-type: none"> - Actividades previas o de calentamiento - Actividades de desarrollo - Actividades de consolidación - Actividades de recapitulación y de reflexión
VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD
<ul style="list-style-type: none"> - Por parte de los alumnos - Por parte del profesor

CUADRO 20. Actividad *Exprésate*

A continuación, presentamos la secuenciación de las actividades para esta propuesta didáctica.

Actividad / Sesión 1	Tipo de actividad	Estrategias y comentarios
1 Comprensión oral y comprensión escrita	En sesiones anteriores aprendizaje de estructuras para opinar y valorar en español. Introducción de fórmulas y expresiones para reaccionar ante la opinión de otras personas mediante la audición de un diálogo entre dos personas que hablan sobre un tema, y después con la transcripción de esta conversación, identificación de las estructuras para mostrar acuerdo o desacuerdo.	<p>Presentación de nuevos contenidos lingüísticos y pragmáticos de forma inductiva, para motivar la reflexión de los alumnos.</p> <p>Asimismo, repaso de los recursos lingüísticos que pueden utilizar para opinar y hacer valoraciones.</p>

<p>2 Comprensión escrita y expresión escrita e interacción escrita</p>	<p>En esta fase se muestran titulares de noticias de actualidad, después de leerlas deben expresar su opinión en un foro: <i>Exprésate</i> y, además, tienen que mostrar acuerdo o desacuerdo ante las reacciones de los compañeros.</p>	<p>Esta tarea también se podría llevar a cabo en un chat. En ambos casos, tanto para el foro como para el chat, explicación de algunas normas de uso de ambos recursos. Como los grupos son muy numerosos, distribuimos a los discentes en grupos de 5 o 6 para cada foro.</p> <p>Tratamos de que los grupos sean de nacionalidades variadas con el fin de fomentar el uso de la lengua meta y al mismo tiempo el aprendizaje colaborativo.</p>
<p>3. Revisión de las producciones</p>	<p>Examinamos las entradas de los alumnos, seleccionamos varias y se las mostramos a los alumnos para que en parejas identifiquen los errores lingüísticos y pragmáticos.</p>	<p>Análisis de los contenidos lingüísticos</p> <p>Detección y corrección de errores</p>
<p>Sesión 2</p>		
<p>4 y 5. Comprensión oral y comprensión escrita</p>	<p>Activar previamente el vocabulario relacionado con la temática del vídeo que verán después.</p> <p>Visualización de un vídeo: opinión y debate sobre un tema: Las centrales nucleares.</p> <p>A continuación, preguntas de comprensión escrita</p>	<p>Ampliación del vocabulario, revisión e identificación de los recursos lingüísticos que empleamos para opinar, hacer valoraciones y posicionarnos.</p>

<p>6 y 7. Expresión e, interacción escritas y expresión oral</p>	<p>Se proponen otros temas que pueden resultar polémicos y de nuevo, opinan en los grupos de los foros.</p> <p>En esta fase deben escribir respuestas más largas</p>	<p>Recordamos las etapas del proceso de escritura que deben seguir para su composición: planificación: lluvia de ideas, composición, revisión. Pueden consultar diccionarios online y otras páginas web.</p>
<p>8 Comprensión escrita y expresión oral</p>	<p>Evaluación de lo que han aprendido durante las dos sesiones Es una actividad lúdica e interactiva creada en la plataforma educativa <i>Kahoot</i>. Formamos grupos de tres y nombramos a un portavoz para cada grupo. Explicamos cómo funciona la tarea, los estudiantes van a leer varias preguntas de múltiple opción en la pantalla del aula y tendrán que contestar a través de sus teléfonos móviles. Gana el equipo que más respuestas acierte.</p>	<p>Incorporación de un recurso lúdico válido y atractivo para aprender y practicar las destrezas de la lengua meta con los recursos electrónicos actuales.</p>
<p>9 Valoración</p>	<p>Los alumnos contestan un cuestionario para valorar esta actividad.</p> <p>Por otro lado, el profesor elabora un informe con las observaciones recogidas durante las sesiones.</p>	

CUADRO 21. Secuenciación actividades *Exprésate*

Propuesta didáctica II. Nivel B1

La actividad gira en torno a los cuentos y relatos de ficción cortos. Los alumnos deben escribir un texto narrativo que recree un cuento tradicional a partir de una fotografía actual. Esta actividad se podría incluir en los manuales analizados de la siguiente manera:

- *Agencia ELE 3*: unidad 3: *Me va de cine*. Para reforzar los contenidos de la unidad con un texto narrativo creativo.
- *Bitácora 3*: unidad 5, *Historia y las historias*. Nuestra propuesta complementaría los relatos de pasado fomentando la escritura creativa.
- *Nuevo Prisma B1*: unidad 1, *Experiencias en español*, para desarrollar la imaginación en un relato de pasado.
- *Embarque 3*: módulo 5, *Día del libro*, sería bueno para trabajar los relatos cortos de ficción.
- *Nuevo sueña 2*: unidad 5, *Qué pasó*. Nuestra propuesta sería adecuada e interesante para motivar a los aprendices a escribir sobre la continuación de una historia.

ACTIVIDAD ¿Y fueron felices...?	
NIVEL	- B1
DURACIÓN	- Una sesión de 90 minutos
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none">- Escribir un texto narrativo con recursos electrónicos- Fomentar la escritura creativa	
CONTENIDOS	
Lingüísticos	
a) Contenidos léxicos	
<ul style="list-style-type: none">- Vocabulario relacionado con el mundo de los cuentos y de la narración de ficción	
b) Contenidos gramaticales	
<ul style="list-style-type: none">- Los tiempos de pasado de indicativo- Los verbos de cambio: <i>ponerse, convertirse, hacerse...</i>- El uso de los conectores en un texto narrativo- Adverbios para expresar hipótesis: <i>quizás, tal vez, probablemente...</i>	
Pragmáticos	
<ul style="list-style-type: none">- Contar historias, cuentos, relatos cortos en pasado- Continuar una historia en pasado- Expresar hipótesis	

DESTREZAS
- EE, CE y EO
DINÁMICA DE TRABAJO
- Forma de trabajo a) Individual b) En parejas c) Con todo el grupo
SECUENCIACIÓN DE LAS ACTIVIDADES
- Actividades previas o de calentamiento: 1 y 2 - Actividades de desarrollo: 3 y 4 - Actividades de consolidación: 5, 6, 7 y 8
VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD
- Por parte de los alumnos - Por parte del profesor

CUADRO 22. Actividad ¿Y fueron felices...?

Secuenciación:

Actividad	Tipo de actividad	Estrategias y comentarios
1. Introducción del tema: el cuento	Introducimos el tema: el mundo de los cuentos a través de preguntas, y después comenzamos con una actividad previa para activar el léxico relacionado con esta narración corta: personajes, lugares, objetos...	Nuestros objetivos son ampliar el vocabulario de este género narrativo, así como revisar un contenido lingüístico: los tiempos de pasado de indicativo para consolidar su uso.
2. Expresión oral y comprensión	A continuación, les preguntamos qué cuentos clásicos conocen y les proponemos que resuman en parejas los principales acontecimientos de un cuento tradicional muy conocido: <i>Blancanieves</i> , <i>Caperucita Roja</i> ...	Reflexión sobre el uso de los tiempos de pasado que aprendieron en el nivel anterior y el uso de los conectores, por eso les mostramos algunas oraciones que les pueden servir de ayuda.
3. Escritura creativa y colaborativa. Expresión oral	Después les pedimos que imagen cómo sería la vida de Blancanieves en la actualidad y le mostramos una foto de la fotógrafa Dina Goldstein. A continuación, deben escribir en parejas que pasó después de la boda feliz de Blancanieves y el príncipe en un contexto diferente: el siglo XXI:	Recordamos las etapas del proceso de escritura que deben seguir para su composición: planificación: lluvia de ideas, composición, revisión. Pueden consultar diccionarios online y otras páginas web. Cuando terminen deben colgar su tarea en el link <i>Espacio compartido</i> de la plataforma educativa, <i>Poli-formaT</i> , o en otras plataformas.

<p>4. Expresión oral</p>	<p>Puesta en común de los diferentes relatos que han compuesto los aprendices en sesión plenaria.</p>	<p>No solo es una tarea de escritura, sino también de reflexión sobre aspectos socioculturales: enseñanzas que generalmente transmiten estos cuentos tradicionales en las diferentes culturas, los roles del hombre y la mujer en estas narraciones, etc.</p>
<p>5. Actividad lúdica</p>	<p>Evaluación lo que han aprendido durante esta sesión mediante una actividad lúdica e interactiva, creada en la plataforma educativa <i>Kahoot</i>. Formamos grupos de tres y nombramos a un portavoz para cada grupo.</p> <p>Explicación de la tarea: los estudiantes van a leer varias preguntas de múltiple opción en la pantalla del aula y deben elegir la respuesta correcta en la página de <i>Kahoot</i> mediante sus teléfonos móviles o tabletas. Gana el equipo que más respuestas acierte</p>	
<p>6. Escritura colaborativa, expresión oral y comprensión escrita</p>	<p>Otra actividad complementaria que podríamos realizar en grupos es la realización de un relato digital con la aplicación de <i>Voicethread</i>, <i>Windows Movie</i> o <i>Microsoft Photo</i>.</p>	

7. Valoración	Los alumnos contestan un cuestionario para valorar esta actividad. Por otro lado, el profesor elabora un informe con las observaciones recogidas durante las sesiones.	
8. Tareas para casa	Intercambiar los textos con otros grupos para corregir errores gramaticales, léxicos. Crear otro relato digital con otros compañeros.	Reflexión sobre los contenidos lingüísticos estudiados, y motivación para analizar tipos de errores y autocorregirse. Este tipo de tarea puede ser de gran utilidad para algunos aprendices en los procesos cognitivos que se implementan para aprender la lengua.

CUADRO 23. Secuenciación actividad *¿Y fueron felices...?*

6.3. Implementación de la propuesta y resultados

Esta propuesta se ha llevado a cabo con dos grupos de la UPV de nivel A2 y B1.

Las actividades se desarrollan, como ya hemos indicado, a partir de temas que puedan ser de interés para los aprendices. Como punto de partida realizamos tareas previas de CE o de CO para identificar el vocabulario de la actividad y que lo puedan ampliar, así como estructuras lingüísticas estudiadas

con anterioridad. Después, se proponen tareas para escribir sobre el tema, ayudados por recursos electrónicos, individualmente o en pequeños grupos.

Observación no participante

Se lleva a cabo a través de una ficha de observación.

Sesiones observadas

Para sumar otro punto de vista que aporte objetividad y rigor a todo el proceso de observación, hemos contado con un observador no participante, en este caso la doctora Kuek, que asiste a varias sesiones aleatorias. En estas observaciones toma notas y completa una ficha, basada en los objetivos específicos de la actividad, que después se contrastará con las notas recabadas por el observador participante. Además, valora la actuación del profesor y la de los aprendices.

En total se han observado dos sesiones en las que hemos puesto en práctica nuestras propuestas didácticas, la actividad *Tapeando* y *Exprésate*. En ambas se ha analizado:

- Tipo de recursos electrónicos que consultan y cómo los usan
- La interacción entre el profesor y los alumnos
- La interacción entre los alumnos
- La motivación y la dinámica del aula

Caracterización de las clases observadas

Nivel A2: 31 alumnos

Nivel B1:27 alumnos

Objetivos de la investigación

- a) Observar y verificar qué tipo de páginas web consultan para realizar la actividad de escritura y qué uso hacen de ellas (diccionarios bilingües *online*, diccionarios monolingües *online*, traductor *online*...).
- b) Determinar si cuando escriben utilizan sus propias palabras o se limitan a copiar y pegar de páginas web consultadas.
- c) Detallar el nivel de concentración en la tarea.
- d) Notar si finalizan la tarea durante la sesión.

Informe de la observación

Sintetizamos los datos que arroja el formulario del observador no participante, en ambas sesiones:

- Al parecer, los alumnos consideran las tareas muy atractivas ya que a través de ellas pueden aprender historia, vocabulario y también pueden escribir sobre un tema actual y sugestivo, las tapas españolas, en el nivel A2. Expresar opiniones en un foro, en el nivel B1
- Los alumnos reciben muestras de lengua a través de vídeos y de textos en los que aparece el vocabulario relacionado con cada tema y que se espera que después lo utilicen en la elaboración de sus textos.

- Preguntan y atienden a la profesora, tanto para clarificar aspectos de la actividad como para consultar curiosidades sobre la temática y su vocabulario. Resuelven dudas y llevan a cabo la actividad.
- Los alumnos antes de componer su texto, buscan información y utilizan diferentes páginas web, diccionarios y traductores *online* para localizar las palabras adecuadas y traducir de su lengua al español. También usan correctores.
- Aparentan estar concentrados y llevan a cabo las tareas; en general, escriben sus propias oraciones.
- En las tareas en parejas, interactúan cambiando impresiones y la información y se ayudan.
- Los alumnos parecen motivados y sienten interés por las actividades propuestas.

En suma, se aprecia una buena interacción en el aula. Los alumnos se comportan con cierta libertad y parecen estar inmersos e ilusionados en la tarea que están realizando. La profesora solo interviene cuando es necesario o algún alumno la requiere.

Observación participante

A partir de las notas de campo⁵¹, se concluye que:

- Los alumnos están muy motivados e interesados por las tareas.

⁵¹Además de las notas de campo de la implementación, la profesora de la asignatura las ha utilizado durante todo el curso académico.

- Buscan información en páginas web, utilizan diccionarios bilingües *online* así como traductores. Usan estas páginas fundamentalmente para buscar el significado de las palabras desconocidas.
- Emplean el vocabulario aparecido en las tareas previas de CE y CO.
- Amplían su vocabulario sobre el tema propuesto.
- La interacción entre los alumnos es buena. Los que tienen más nivel ayudan mucho a otros que tienen menos conocimientos.

Las muestras textuales de los alumnos de esta actividad se recopilan en el Anexo IV. Para su elaboración se han trabajado fundamentalmente el proceso de la escritura y la creatividad, aspectos que en nuestra opinión no se desarrollan suficientemente en los manuales analizados. Consideramos que la escritura creativa puede motivar al alumno a escribir en una lengua extranjera. Además, fomenta la colaboración entre los aprendices y, en consecuencia, su implicación en la tarea es mayor.

6.4. Reflexiones finales

De acuerdo con ambas observaciones, podemos afirmar que son coincidentes y que los resultados han sido satisfactorios. Las actividades escritas con ayuda de los recursos electrónicos siempre pueden ser susceptibles de mejora; los documentos escritos indican que la búsqueda de información supone un progreso de la CE y de la EE, además de una gran motivación para realizar las tareas con corrección.

Para la mayoría de los estudiantes, escribir e interactuar con sus compañeros ha supuesto usar contenidos lingüísticos y pragmáticos que se estudian en el aula tradicional de otra forma, así como conocer otros vocablos y, en definitiva, incrementar su vocabulario para poder usarlo después en contextos reales.

No podemos dejar de señalar que algunas actividades pueden tener una continuación fuera del aula, a través del foro o del chat, e incluso los alumnos de otros grupos del mismo nivel podrían participar en estas actividades. Por todo ello, consideramos que son muy productivas, rentables e interesantes para el alumnado.

Una vez llevada a cabo esta experiencia, para conocer la opinión de los alumnos hemos pasado un cuestionario de valoración y hemos hecho, en tutorías, entrevistas grupales orales. Tanto las respuestas del cuestionario como los comentarios coinciden en que han aprendido mucho vocabulario en poco tiempo, así como conocimientos culturales e históricos del tema tratado. Otros destacan la interacción, es decir, la posibilidad de hablar con más personas.

Estas sesiones han sido una experiencia piloto muy enriquecedora. Hemos comprobado el interés y el disfrute de los alumnos a la hora de llevar a cabo los ejercicios y las composiciones escritas. Asimismo, hemos constatado que los alumnos más tímidos y que intervienen menos en la clase tradicional, participan mucho más y se sienten más cómodos.

Somos conscientes de que para poder validar estas actividades sería conveniente implementarlas en más grupos y en otros contextos, propósito de nuestras futuras investigaciones.

CAPÍTULO 7

CONCLUSIONES

En este capítulo detallamos la consecución de las hipótesis que planteamos como punto de partida de esta investigación.

7.1. Verificación de las hipótesis

Los manuales de E/LE actuales no incorporan de forma integral ni suficiente los recursos electrónicos en las actividades de producción escrita.

Esta hipótesis de partida plantea la inclusión y la forma de integrar los recursos digitales en los manuales de E/LE. El capítulo 4 de esta investigación se ha dedicado íntegramente al análisis de los diez manuales seleccionados. Tras su estudio, corroboramos la hipótesis ya que la integración de estos recursos en las tareas de escritura, es desigual e insuficiente. Asimismo, los manuales que los incorporan normalmente lo hacen de forma superficial y tan solo en dos se plantean como objetivos didácticos.

Los manuales E/LE no prestan la atención necesaria al desarrollo de habilidades escritas

El análisis de los manuales y el estudio de porcentajes de actividades de las cuatro destrezas corroboran esta hipótesis ya que las tareas orales son muy superiores a las escritas, como hemos verificado en el subepígrafe 5.1 del capítulo 5. De Diego (2007) ya apuntaba en sus investigaciones que este hecho también se produce en las páginas web.

Los docentes dedican menos tiempo a las tareas de expresión escrita que a las otras destrezas.

Esta afirmación se constata en la encuesta dirigida a los docentes. A pesar de que en el aula se trabajan, sobre todo, las competencias lingüísticas, la EE es la que menos dedicación recibe y para muchos profesores los ejercicios de escritura se realizan en general en casa.

La utilización de las TIC podría favorecer la motivación a la lectura y a la escritura en el aula de E/LE, así como mejorar el rendimiento de las tareas de expresión escrita.

La motivación a la lectura y escrituras está corroborada por la observación participante y no participante realizada en el aula. Se estima una gran motivación a leer y escribir, durante el desarrollo y realización de las actividades, así como un interés por escribir con mayor corrección. Concheiro Coello (2016) en su estudio contrastivo apunta también esta mejoría. Debido a la complejidad de valorar el rendimiento por la cantidad de variables asociadas, tan solo podemos afirmar que hemos encontrado evidencias que indican una mejora, como la motivación, el incremento del nivel de conocimientos, el enriquecimiento de habilidades sociales y el disfrute con la metodología colaborativa llevada a cabo que promueve la sinergia grupal y el interés por superarse.

Además de las conclusiones anteriores relacionadas con las hipótesis de trabajo planteadas, se extraen otras como el aumento del vocabulario y el refuerzo de estructuras lingüísticas a través del uso de recursos digitales, el au-

mento de la interactividad alumno-alumno y profesor-alumno y el fomento de la lectura de una forma involuntaria. La necesidad de formación digital de los docentes queda constatada a través de las respuestas, ya anticipada por otros investigadores (Gisbert y Cabero, 2007; Warschauer 2011, Fernández Cruz y Fernández Díaz, 2016).

7.2. Aportaciones del estudio

En cuanto a las aportaciones de nuestra investigación, las presentamos siguiendo la estructura de nuestro trabajo.

Primera fase

Los dos primeros capítulos, como en toda investigación, los hemos dedicado al marco teórico y al estado de la cuestión en la enseñanza de español como lengua extranjera, si bien en el segundo nos hemos detenido en la escritura y las TIC. De esta revisión ofrecemos las reflexiones siguientes: los estudios que hemos consultado son valiosos y considerables. En conjunto tratan sobre la composición escrita empleando determinados recursos como blogs, foros, wikis, chats, redes sociales como Twitter o Facebook. Ahora bien, no hemos hallado trabajos que ahonden en la inclusión de estas herramientas electrónicas en los ejercicios de expresión escrita de los manuales de E/LE, de ahí que nuestra investigación se haya centrado en este aspecto.

Segunda fase

El estudio se ha realizado en dos contextos diferentes: la UPV y en la EOI, concretamente con alumnos Erasmus y con los de la escuela que poseen un perfil diferente, como ya apuntábamos en el epígrafe 3.3.

En el capítulo 4 hemos analizado el tratamiento de la escritura y los recursos electrónicos en diez manuales.

Las encuestas a alumnos y profesores de ambas instituciones, sobre los medios que se utilizan y el tipo de tareas que imperan en el aula, nos han llevado a reflexionar sobre la idoneidad de las actividades presentadas en los manuales. Los resultados recogidos en el capítulo 5 ponen de manifiesto la necesidad de incorporar más tareas de composición escrita y una actualización acorde a los medios digitales que se utilizan en la educación y en la sociedad actual.

Al hacer un balance final, tenemos que hacer referencia a las limitaciones de nuestro estudio. Poner en práctica nuestra propuesta, a veces, no ha sido fácil por tratarse de grupos numerosos y en ocasiones no existe homogeneidad en cuanto al nivel de conocimientos, especialmente en el caso de A2. Asimismo, sería conveniente poner en práctica nuestra propuesta en otros contextos y niveles para ratificar nuestros resultados.

7.3. Prospectiva investigadora

Este trabajo de investigación puede ser mucho más enriquecedor si se abre a otras posibilidades que brinden la oportunidad de profundizar a través

de otras investigaciones en el tema estudiado. Dada la escasez de estudios encontrados sobre la competencia escrita y las TIC, se abre un abanico de posibles trabajos como son los estudios contrastivos sobre las producciones escritas (con y sin recursos), investigaciones específicas recursos-escritura, por ejemplo, el wasap, etc.

No queremos finalizar sin señalar que para nosotros no es una investigación cerrada puesto que ya estamos trabajando en la ampliación de las propuestas didácticas y aplicación en otros contextos y perfiles, por ejemplo, con alumnos extranjeros que aprenden la lengua española en su país de origen.

Para concluir, nos gustaría subrayar que el manual perfecto no existe y que tan solo es una herramienta para el docente y el alumno. Cada profesor lo usa de una manera: unos lo siguen literalmente, otros lo complementan con materiales o hacen partícipes a los alumnos de los temas a tratar en las actividades complementarias, etc. La red nos proporciona muchos materiales auténticos. Sin embargo, no debemos olvidar que las TIC por sí solas no mejoran la enseñanza-aprendizaje de una lengua, por lo que siempre deben ir acompañadas de unos objetivos didácticos claros y de una buena programación.

Nuestra valoración final es que, a través de esta investigación, se ha confirmado la necesidad de actualizar los manuales de E/LE, tanto en la integración de recursos como en el desarrollo de las actividades escritas, como demandan los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- ALCARAZ VARÓ, E. (1993). La lingüística y la metodología didáctica de las lenguas extranjeras. *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*, 19-108. Madrid: Ediciones Rialp.
- ALONSO, M., PRIETO, R. (2011). *Embarque 2*. Madrid: Edelsa.
- ALONSO, M., PRIETO, R. (2014). *Embarque 3*. Madrid: Edelsa.
- ÁLVAREZ ANGULO, T., RAMÍREZ BRAVO, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica: Lengua y Literatura*, 18, 29-60.
- ÁLVAREZ, M.A., BLANCO, A, GÓMEZ, L., PÉREZ, N. (2015). *Nuevo sueña 1*. Madrid: Anaya ELE.
- ANDIÓN HERRERO, M. A. (2003). El léxico americano en los manuales españoles de ELE. En *Homenaje a Humberto López Morales*. Vol. I, Arco Libros, 105-106.
- AREIZAGA ORUBE, E. (1998). *Dos décadas de enseñanza del español como lengua extranjera a adultos en sus materiales*. Tesis. Universidad del País Vasco.
- ARRARTE, G. (2011). *Las tecnologías de la información en la enseñanza del español*. Madrid: Arco Libros.
- ARRARTE, G., SÁNCHEZ DE VILLAPADIERNA, J.L. (2001). *Internet y la enseñanza del español*. Madrid: Arco Libros.
- AŠANIN, M. (2015). *La retroalimentación correctiva entre pares en un intercambio eTándem español-inglés a través de una wiki*. Tesis. Universidad Autónoma de Madrid.
- ASHER, J. (1977). *Learning Another Language through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*. Sky Oaks Productions, Los Gatos, Calif. (2ª edición 1982)
- AUSTIN, J. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós

- AYALA PÉREZ, T. (2014). La Palabra Escrita en la Era de la Comunicación Digital. *Literatura y lingüística*, (30), 284-301.
- BACHMAN, L. F. (1990). The divisibility of language competence: A confirmatory approach. *Language Learning*, 40 (1), 1-21.
- BARALO, M. (2000). El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE. *Carabela*, 47, 5-36.
- BARALO, M., ESTAIRE, S. (2012). Tendencias metodológicas postcomunicativas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, (12).
- BLOOMFIELD, L. (1933). *Language*. Nueva York: Holt.
- BREEN, M. P. (1987). *Contemporary paradigms in syllabus design*. Cambridge University Press.
- BREEN, M.P., CANDLIN, C.N. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied linguistics*, 1, 89.
- BRIZ, A. (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmalingüística*. Barcelona: Ariel.
- BUYSE, K. (2010). La expresión escrita en la clase de ELE: ingredientes esenciales, sazonados o no con TIC. *Mosaico*, 26, 4-13.
- BUYSE, K. (2014). Una hoja de ruta para integrar las TIC en el desarrollo de la expresión escrita: recursos y resultados. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1(1), 101-115.
- CABALEIRO GONZÁLEZ, M.B. (2003). La escritura en L1 y L2: estudio empírico. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 2, 33-52.
- CABERO ALMENARA, J. (2014). Nuevas miradas sobre las TIC aplicadas en la educación. *Andalucía Educativa*, 81.

- CABOT, C. (2007). La web para el desarrollo de destrezas lectoras y escritas en un curso de cultura hispana. Recuperado de <http://www.ub.edu/filhis/culturele/cabot.html>
- CABRERIZO, M.A., GÓMEZ, L., RUIZ, A. (2015). *Nuevo sueña 2*. Madrid: Anaya ELE.
- CAMPS, A. (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y vida*, 24(4), 2-11.
- CAMPS, A. (2003b). Texto, proceso, context y actividad discursive: puntos de vista sobre la actividad de aprender y enseñar a escribir. En J. Ramos (Coord.), *Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido*. Sevilla: MCEP.
- CANALE, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. *Language and communication*, 1(1), 1-47.
- CANDLIN, C.N. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied linguistics*, 1, 89.
- CANDLIN, C.N. (1987). Hacia la enseñanza del lenguaje mediante tareas. *Comunicación, lenguaje, y educación*, 7-8.
- CARO VALVERDE, M.T. (2015). Lengua escrita: Los procesos de comprensión y expresión escritas. En *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria*. Ediciones Pirámide.
- CARRIÓ PASTOR, M. L. (2006). *Aprendizaje Colaborativo asistido por ordenador, ACAO*. UPV Ediciones.
- CASADO, J.C., GARCÍA BERMEJO, M. (2000). Consideraciones didácticas sobre la enseñanza de lenguas extranjeras asistida por ordenador. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 12, 67.

- CASANOVAS CATALÁ, M., CAMPOS MENCHÓN, J. F. (2014). Integración de las TIC en la escritura académica: competencia informacional y hábitos de búsqueda. *Hekademos: revista educativa digital*, (16), 9-16.
- CASSANY, D. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- CASSANY, D.(1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*,2 (6), 63-80.
- CASSANY, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- CASSANY, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- CASSANY, D. (2002). *Reparar la escritura, didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- CASSANY, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco Libros.
- CASSANY, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. (Vol. 341). Barcelona: Anagrama.
- CASSANY, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- CASTAÑEDA, L., ADELL, J. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. Recuperado de https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/17247/1/Adell&Casta%C3%B1eda_2010.pdf
- CASTAÑEDA, L., ADELL, J. (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.
- CASTELLÓ, M. (2008). Escribir para aprender: estrategias para transformar el conocimiento. *Aula de Innovación Educativa*,175, 15-21.
- CASTELLÓ, M., IÑESTA, A., PARDO, M., LIESA, E., MARTÍNEZ-FERNÁNDEZ, R. (2010). Tutoring the End-of-Studies Dissertation: Helping Psychology Students Find their Academic Voice when Revising Academic Texts. *Higher Education*, 1-19: doi: 10.1007/s10734-011-9428-9

- CASTRO FERNÁNDEZ, F. (2011). *E-learning 2.0 y comunidades virtuales en la ELAO de la expresión escrita del inglés como lengua extranjera*. Tesis. UNED
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES (1997-2017). Diccionario de términos clave de ELE, Instituto Cervantes.
- CHOMSKY, N. (1957). *La nueva lingüística*. Bogotá: Ediciones Nauta.
- COIRO, J., KNOBEL, M., LANKSHEAR, C., LEU, D. J. (Eds.). (2009). *Handbook of research on new literacies*. Nueva York: Routledge.
- COLL, C., CASTELLÓ, M. (2010). Introducción: aprender y enseñar en redes de comunicación asíncrona escrita. *Cultura y Educación*, 22(4), 389-394.
- COLLADO, A. (2015). Los procesos de escritura en inglés como lengua extranjera: una experiencia mediada por TIC en el nivel medio. *KIMÜN. Revista Interdisciplinaria de Formación Docente*, (1).
- COMOGLIO, M. (1999). *Cooperative learning. Strategie di sperimentazione*. Turín: Ed. Gruppo Abele.
- CONCHEIRO COELLO, P. (2016). Facebook como espacio de aprendizaje de ELE en el contexto islandés y su efecto en el proceso de lectoescritura. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 28.
- CONSEJO DE EUROPA. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas. *Estrasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/ Instituto Cervantes*.
- CORDÓN J. A., JARVIO, A. O. (2015). ¿Se está transformando la lectura y la escritura en la era digital?/Is Reading and Writing Being Transformed in this Digital Age? *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 38(2), 137.
- CRUZ MOYA, O. (2013), Relatos digitales en clase de ele: una propuesta para un aprendizaje significativo en un entorno multimodal. En Signes, C. G., & Díaz, M. A., *Experiencias con el relato digital*. JPM Ediciones.

- CRUZ PIÑOL, M. (2002). *Enseñar español en la era de Internet: la www y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Barcelona: Octaedro.
- CRUZ PIÑOL, M. (2014). Veinte años de tecnologías y ELE: reflexiones en torno a la enseñanza del español como lengua extranjera en la era de Internet. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (19), 2.
- CUMMING, A. (2001). Learning to write in a second language: Two decades of research. *International journal of English studies*,1(2), 1-23.
- CURRAN, C. A. (1976). *Counseling-learning in second languages*. Apple River Press, Apple River III.
- DE DIEGO HERNANDO, M. C. (2007). *Internet y la ELAO: análisis y evaluación de páginas web sobre español como lengua extranjera (ELE)*. Tesis. UNED.
- DE HARO, J. J. (2009). Las redes sociales aplicadas a la práctica docente. *Didáctica, Innovación y Multimedia*, 13.
- DE HARO, J. J. (2010). Tipos de redes sociales. Mapa conceptual. Recuperado de <http://jjdeharo.blogspot.com.es/2010/03/redes-sociales-educativas.html>
- DÍAZ RODRÍGUEZ, L., AYMERICH SOLER, M. (2003). *La destreza escrita*. Madrid. Edelsa.
- DIDACTEXT, G. (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica. Lengua y Literatura*,27, 219-254.
- DODGE, B. (2009). A webquest about webquests. *Retrieved San Diego State University*. Recuperado de <http://webquest.sdsu.edu/webquestwebquest-es.html>.
- DURAN, D. BLANCH. S., DEKHINET, R., TOPPING, K. (2010). Una experiencia de tutoría entre iguales virtual para el aprendizaje del castellano y el inglés. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*,53, 89-101.

- DURBAN ROCA, G., BARLAM ASPACHS, R. (2014). Escritura colaborativa sincrónica para crear y gestionar una ciudad: el uso de nuevas prácticas comunicativas para el aprendizaje escolar. *Aula de innovación educativa*, (232), 18-21.
- ELLIS, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- EQUIPO NUEVO PRISMA (2013). *Nuevo Prisma A2*. Madrid: Edinumen.
- EQUIPO NUEVO PRISMA (2015). *Nuevo Prisma B1*. Madrid: Edinumen
- ESCANDELL, M. V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- ESCANDELL MONTIEL, D. (2012). Narrativa digital para ELE: Integración de la blognovela en la clase de español. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/22/22_0022.pdf
- ESPINOSA ARRONTE, I. (2012). *La incidencia de la wiki en el aprendizaje de la destreza escrita de ELE en contexto de Aprendizaje Cooperativo*. Memoria de máster. *Redele*, 13. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2012bv13/2012_BV_13_50Isabel%20Espinosa.pdf?documentId=0901e72b813e7830
- ESTAIRE, S. (2009). *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Edinumen.
- EZEIZA RAMOS, J. (2008). Analizar y comprender la evolución metodológica de los manuales de E/LE. En *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua: XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE): Alicante, 19-22 de septiembre de 2007* (pp. 247-256). Servicio de Publicaciones.
- EZQUERRA, R. (1974). Análisis de métodos para la enseñanza del español. *Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE)*, 11, 31-46.

- FERNÁNDEZ, C., LAHUERTA, J., LERNER, I., SANMARTÍN, J., MORENO, C. (2011). *Agencia ELE 3*. Madrid: SGEL.
- FERNÁNDEZ CRUZ, F. J., FERNÁNDEZ DÍAZ, M. J. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 24, (46), 97-105.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M.C. (1995). Materiales didácticos de E/LE: una propuesta de análisis. *Cuadernos de Lengua Española*, 5: 54-57.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M.C. (2004). Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos. En Sánchez Lobato, J y Santos Gargallo, I., *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2), lengua extranjera(LE)*. Madrid: SGEL.
- FERNÁNDEZ ULLOA, T. (2012). Facebook y Twitter en la enseñanza del español como lengua extranjera. *XVII Congreso Internacional de Tecnologías para la Educación y el Conocimiento*. Recuperado de http://www.ocendi.com/descargas/Redes_sociales_Congreso_Madrid.pdf
- FERREIRO, E. (1998). *Alfabetización: teoría y práctica*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FERREIRO, E. (2007). Entrevista con Emilia Ferreira. *El monitor*, 13. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/347858434/Entrevista-Con-Emilia-Ferreiro>
- FINOCCHIARO, M., BRUMFIT, C. (1983). *The functional-notional approach: From theory to practice*. Oxford University Press, 200 Madison Ave., New York, NY 10016.
- FLOWER, L., HAYES, J. R. (1980). The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College composition and communication*, 31(1), 21-32.
- FORNARA, F. (2010). Twitter en la enseñanza del español como lengua extranjera. Recuperado de <http://www.elbazardeloslocos.org>.

- FRANK, C., RINVOLUCRI, M., MARTÍNEZ GILA, P. (2012). *Escritura creativa: actividades para producir textos significativos en ELE*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- FREEMAN, D., FREEMAN, Y. (2008). Enseñanza de lenguas a través de contenido académico. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(51), 97-110.
- FRIES, C.C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. University of Michigan Press, Ann Arbor.
- GARCÍA MIGURA, B. (2012). *Elige tu propia aventura, ¿nudo gordiano para el tratamiento holístico de la expresión escrita?: Una experiencia de escritura narrativa creativa en Español como Lengua Extranjera, a través de trabajo cooperativo con wikis*. Tesis de maestría. Universidad de Estocolmo. Recuperado de <http://www.divaportal.org/smash/get/diva2:561556/FULLTEXT01.pdf>
- GARCÍA PAREJO, I. (1999). Teoría de la expresión escrita en la enseñanza de segundas lenguas. *Carabela*, 46, 23-42.
- GARDNER, H. (1993). *Multiple Intelligences: The theorie and Practice*. New York: Basic Books.
- GARDNER, H. (1998). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- GARGIULO, S. B. (2009). Proyecto wiki: la escritura colaborativa digital en adultos que estudian inglés como lengua extranjera. *Puertas Abiertas*, (5).
- GATTEGNO, C. (1972). *Teaching foreign languages in schools: The silent way*. Nueva York: Educational Solutions World.
- GELABERT, S. B., SEUBA, M. C., GISBERT, D. D., DEKHINET, R., TOPPING, K. (2014). La escritura y corrección de textos a través de tutoría entre iguales, recíproca y virtual, para la mejora en inglés y español. *Revista de educación*, (363), 309-333.

- GIL-TORESANO, M., SORIA, I., DUQUE, A., ESPÍÑEIRA, S., DE LA TORRE, N., VAÑÓ, A. (2010). *Agencia ELE 2*. Madrid: SGEL.
- GISVERT CERVERA, M., CABERO ALMENARA, J. (2007). El papel del profesor y el estudiante en los entornos tecnológicos de formación. *Tecnología educativa*, 263-280.
- GÓMEZ CAMACHO, A. (2012). Tuenti como recurso didáctico para la comunicación escrita en ESO. *I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa INNOVAGOGÍA*, 1134-1140.
- GONZÁLEZ BUENO, M. (1998). The effects of electronic mail on Spanish L2. *Discourse Language learning & technology*, 1(2), 55-70.
- GONZÁLEZ LOZANO, J. (2009). El desarrollo de las estrategias de expresión escrita en la clase de ELE a través del espacio virtual: una experiencia con alumnos de nivel B1 centrada en el proceso de composición de forma cooperativa. *Biblioteca virtual RedEle*, 11.
- GONZÁLEZ LOZANO, J., GARCÍA-ROMEU, J. (2011). AprenderEscribiendo: crear, hacer, deshacer, compartir y la web 2.0. Recuperado de : http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2011/22_aplicaciones_02.pdf [Consultado el 22.07.2016]
- GONZÁLEZ SAINZ, T., ARTUÑEDO GUILLÉN, B. (1995). Propuestas didácticas para la expresión escrita en clase de ele. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0168.pdf
- GOODY, J. (1968). Introducción. La tecnología del intelecto. *Cultura escrita en sociedades tradicionales*, 11-38. Barcelona: Gedisa.
- GOODY, J. (1996). Las consecuencias de la cultura escrita. *Cultura escrita por sociedades tradicionales*, 39-82. Barcelona: Gedisa.
- GRABE, W., KAPLAN, R. B. (1996). *Theory and practice of writing: An applied linguistics perspective*. Londres: Longman

- GRICE, H. P. (1975). Logic and conversation. En P. Cole y J. Morgan (eds.) *Syntax and Semantics*,3, 41-58.
- GUASCH BOYÉ, O. (2000). La expresión escrita. *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*, 273-300. Síntesis.
- HAITINK, A., SLAGTER, P. (1996). Co-operative Learning in Teacher Training 24. *English Teacher Education in Europe: New Trends and developments*,1, 69.
- HALL, C. (1987). *Revision strategies in L1 and L2 writing tasks: A case study*. Tesis. Universidad de Nuevo México.
- HALLIDAY, M.A.K. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- HALLIDAY, M.A.K. (1989). *Spoken and written language*. Oxford.
- HARKLAU, L. (2002). The role of writing in classroom second language acquisition. *Journal of second language writing*,11(4), 329-350.
- HARMER, J. (2004). *How to teach writing*. Pearson.
- HAYES, J., FLOWER, L. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*,32(4), 365-387.
- HAYES, J. (1996). Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura. *The science of writing*, 1, 72.
- HERNÁNDEZ, C., CARRASCO, A. ÁLVAREZ, E. (eds.) (2012). *La red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Actas del XXII Congreso de la ASELE. Valladolid.
- HERNÁNDEZ MERCEDES, M.P. (2008). Tareas significativas y recursos en Internet. WebQuest. *Marco ELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (6), 4.

- HERNANDO VELASCO, A. (2009). Nuevas tecnologías y expresión escrita en la clase de ELE. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/18_aplicaciones_05.pdf
- HERRERA JIMÉNEZ, F., CASTRILLEJO, V. (2013). *Twitter en el aula de español, L de Lengua,67*. Recuperado de <http://eledelengua.com/ldelengua-67-hablando-sobre-twitter-en-el-aula-de-espanol/>
- HYMES, D. (1972). On communicative competence. *Sociolinguistics*. Eds. Pride, J.B. y J. Holmes. 269-293. Londres: Penguin Books.
- HORNBY, A.S. (1950). The situational approach in language teaching (I). *ELT Journal*,4(4), 98-103.
- HORNBY, A.S. (1954). *Guide to Patterns and Usage in English. Oxford progressive English for adult learners*. Oxford: Oxford University Press.
- INSTITUTO CERVANTES. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T., HOLUBEC, E. J. (1994). *The nuts and bolts of cooperative learning*. Interaction Book Co.
- JOHNSON, D., JOHNSON, R., HOLUBEC, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- KAGAN, S., OLSEN, R. E. (1992). About cooperative learning. *Cooperative language learning: A teacher's resource book*, 1-30.
- KAST, B.(1999). *Fertigkeit Schreiben*. Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen. (DIFF). Universität Kassel. Goethe-Institut.
- KRASHEN, S.; TERREL, T. (1983). *The natural approach to language learning*. Pergamon. Oxford.

- LABRADOR PIQUER, M.J. (2012). El chat académico como herramienta didáctica. *Rumbos del hispanismo en el umbral del cincuentenario de la AIH*, 637-644. Roma: BagattoLibri.
- LAGO MARÍN, B. (2003). *Hispanet: Diseño y organización de materiales didácticos para la enseñanza del español como lengua extranjera a través de la red telemática*. Tesis. UNED.
- LANDONE, L.(2004). El aprendizaje cooperativo del ELE: propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 16.
- LARA, T. (2012). Competencia digital, nuevos medios, nuevos lenguajes, nuevos hablantes. Twitter y sus funciones comunicativas., *Lenguaje y Textos*, 34: 39-46. Recuperado de <http://tiscar.com/2012/03/11/Twitter-y-sus-funciones-comunicativas/>
- LEWIS, M. (1993). *The Lexical Approach*. London: LanguageTeaching Publications.
- LITTLEWOOD, W. (1996). *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al Enfoque Comunicativo*. Madrid: Cambridge University Press.
- LONDOÑO MONROY, G. (2013). *Relatos digitales en educación*. Tesis. Universidad de Barcelona.
- LONG, M. H. (1985). A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. *Modelling and assessing second language acquisition*, 18, 77-99.
- LÓPEZ DE LA TORRE, J.L. (2013). *El portfolio europeo de las lenguas (PEL): herramienta de evaluación de la composición escrita en español como lengua extranjera*. Tesis. Universidad de Valencia.
- LOZANOV, G. (1978). *Suggestology and Suggestopedia: Theory and practice*. Gordon and Breace. Nueva York.

- MCGROARTY, M. (1989). The benefits of cooperative learning arrangements in second language instruction. *NABE journal*,13(2), 127-143.
- MANCHÓN RUIZ, R.M. (2001), Un acercamiento psicolingüístico al fenómeno de la transferencia en el aprendizaje y uso de segundas lenguas. *ELUA. Estudios de Lingüística, Anexo 1 (2001)*; pp. 39-71.
- MARINKOVICH, J. (2002). Enfoques de proceso en la producción de textos escritos. *Revista signos*, 35(51-52), 217-230.
- MARQUÉS GRAELLS, P. (2006). El papel de las TIC en el proceso de lecto-escritura. Leer y escribir en la escuela... a golpe de clic. *Revista gratuita editada por Planeta Grandes Publicaciones*, 5-22.
- MARQUÉS GRAELLS, P. (2013). Impacto de las TIC en la educación: funciones y limitaciones. *3 c TIC: cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*,2 (1), 2.
- MARTÍN PERIS, E. (1996). *Las actividades de aprendizaje en los manuales de ELE*. Tesis. Universidad de Barcelona.
- MARTÍNEZ CARRILLO, M.C. (2007). Wikis: un nuevo instrumento para el aprendizaje colaborativo de ELE mediado por ordenador. *FIAPE. II Congreso internacional: Una lengua, muchas culturas*. Granada.
- MARTOS NÚÑEZ, E.; VIVAS MORENO, A. (2010). Performance, lectura y escritura (Conceptos y Prácticas). *Madrid: Universidad Complutense, Red Internacional de Universidades Lectoras, Colección Temas de Lectura*.
- MARTOS NÚÑEZ, E.; CAMPOS FERNÁNDEZ-FÍGARES, M. (2013). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Madrid: Santillana.
- MIYAZOE, T.;ANDERSON, T. (2010). Learning outcomes and students' perceptions of online writing: Simultaneous implementation of a forum, blog, and wiki in an efl blended learning setting. *System*,38, (2), 185-199.

- MORENO MARTÍNEZ, N.; LEIVA OLIVENCIA, J. J.; MATAS TERRÓN, A. M. (2016). Mobile learning, Gamificación y Realidad Aumentada para la enseñanza-aprendizaje de idiomas. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (6), 16-34.
- MUÑOZ VICENTE, B. (2013). *La atención a la forma en proyectos colaborativos de aprendizaje en línea: Corrección y análisis de errores entre pares en un intercambio tándem alemán-español*. Tesis. Universidad Nebrija, Facultad de las Artes y de las Letras, Madrid.
- NAVARRO LABOULAIS C.; LABRADOR PIQUER, M.J. (2002). La red, motivadora de actividades. En *El hispanismo en la República Checa IV, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*, 3-11.
- NOET-MORAND, P. (2003). Le «chat» favorise-t-il le développement de strategies conversationnelle sutiles à l'apprentissage d'une langue étrangère? *Distances et savoirs*, 1(3), 375-398.
- NUNAN, D. (1989). *El diseño de tareas para la enseñanza comunicativa*. Cambridge University Press.
- NUNAN, D. (1991). *Language teaching methodology*. (Vol. 192). New York: Prentice hall.
- ONG, W. J. (1987). *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ORTEGA MARTÍN, J. L., MACRORY, G., CHRETIEN, L. (2010). Efecto de las nuevas tecnologías en el aprendizaje del inglés en primaria: un currículo compartido por colegios de Francia, Inglaterra y España. *CiDd: // Congreso Internacional de Didàctiques*. Recuperado de <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/3002/493.pdf?sequence=1>
- ORTEGA RUIZ, A., TORRES GONZÁLEZ, S. (1994). Consideraciones metodológicas de la producción escrita en el aula de español como

- lengua extranjera. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0301.pdf
- PALMER, H. E., BLANDFORD, F. G. (1939). *A grammar of spoken English on a strictly phonetic basis*. Heffer. Cambridge.
- PALMER, H. E. (1950). *The Teaching of Oral English*. Londres: Longman.
- PASTOR CESTEROS, S. (2006). *Aprendizaje de segundas lenguas: lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- PÉREZ SABATER, C. (2007). *Los elementos conversacionales en la comunicación escrita vía Internet en lengua inglesa*. Tesis. Universidad Jaime I, Castellón.
- PÉREZ SOTELO, L. C. (2002). El uso del correo electrónico y de las salas electrónicas de conversación en la clase de español como lengua extranjera. *Actas del XII Congreso Internacional de ASELE: tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza de la E/LE*, 477-484. Universidad Politécnica de Valencia.
- PLATAFORMA EDUCATIVA BLINKLEARNING (2016). *II Estudio sobre los usos de la tecnología en el aula*. Recuperado de https://blinklearning1.blob.core.windows.net/tmp/BLINK_informe_TIC_2016.pdf
- PLATTEN, E. (2008). Gemeinsames Schreiben im Wiki-Web-Aktivitäten in einer untutorierten Schreibwerkstatt für fortgeschrittene Deutschlernende. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 13 (1).
- PRENSKY, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*, 9 (5), 1-6. research. *International journal of English studies*, vol. 1, no 2, p. 1-23.
- PRESSEY, S. (1927). A machine for automatic teaching of drill material. *School & Society*, 23, 373-376.
- RAIMES, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. Oxford University Press.

- RAMÍREZ, A. G., HALL, J.K. (1990). Language and culture in secondary level Spanish textbooks. *The Modern Language Journal*, 74(1), 48-65.
- RAZOLA MAYOR, B. (2009). *Las interacciones entre estudiantes en el aula de lenguas y en los entornos pedagógicos multimedia: convergencia, divergencia y potencialidad*. Tesis. Universidad de Alcalá.
- RICHARDS, J., PLATT, J., WEBER, H., INMAN, P. (1986). Longman dictionary of applied linguistics. *RELC Journal*, 17(2), 105-110.
- RICHARDS, J., RODGERS, T. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge.
- RIGG, P. (1991). Whole language in TESOL. *TESOL Quarterly*, 3, 521-542.
- RODRÍGUEZ MARTÍN, J., TORRES MORILLAS, R. (2013). Encended los móviles que empieza la clase. Recuperado el 14.03.2016 de <http://jramonele.blogspot.com.es/2015/05/encended-los-moviles-articulo-en-hizpide.html>
- ROHMAN, D. G. (1965). Pre-writing the stage of discovery in the writing process. *College composition and communication*, 6(2), 106-112.
- ROMERO YUSTE, M.C. (2015). *La enseñanza presencial y virtual de ELE. Estudio comparativo de habilidades lingüísticas de dos grupos universitarios estadounidenses de nivel inicial*. Tesis. Universidad de Murcia. Recuperado de <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/361101/TMRY.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- RUIPÉREZ, G., CASTRILLO, M. D., CABRERO, J. (2011). El uso de Twitter para mejorar la competencia de la expresión escrita en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Arbor*, 187 (Extra_3), 159-163.
- RUIPÉREZ GARCÍA, G., GARCÍA CABRERO, J. (2012). Aprendizaje de lenguas modernas basado en redes sociales. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 18, 821-827.

- SALAS DÍAZ, M. (2010). El uso del azar en la clase de expresión escrita a través de cuatro actividades. *Tinta china didáctica: Revista de la Consejería de Educación en China*, 1, 7-11.
- SALAS DÍAZ, M. (2011). Seis actividades de escritura creativa basadas en objetos cotidianos. *Ogigia: Revista electrónica de estudios hispánicos*, (10), 57-69. Recuperado de file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-SeisActividadesDeEscrituraCreativaBasadasEnObjetos-3824673%20(1).pdf
- SÁNCHEZ, D. (2009). La expresión escrita en la clase de ELE. *Revista Marco ELE*, (8).
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas: evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.
- SÁNCHEZ VILLALÓN, P. P., ORTEGA, M., SÁNCHEZ-VILLALÓN, A. (2005). AWLA, Aplicación Práctica de la Escritura en Web para el Aprendizaje de Idiomas. *VII Simpósio Internacional de Informática Educativa – SIIE05*, Portugal. Recuperado de <http://www.niee.ufgrs.br/eventos/SIIE/2005/PDFs/Comunica%E7%F5es/c143-Villallon.pdf>
- SÁNCHEZ VILLALÓN, P. P., SÁNCHEZ VILLALÓN, A., ORTEGA, M., DE DIEGO, C. (2006). AWLA y AIOLE, recursos interactivos de aprendizaje de idiomas. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, (3), 138-146.
- SÁNCHEZ VILLALÓN, P.P. (2007). *Writing on the Web with AWLA: Development of the Writing Skill in a Technology-Enhanced E-Learning Environment*. Tesis. Universidad de Castilla la Mancha.
- SANS, N., MARTIN PERIS, E., GARMENDIA, A. (2012). *Bitácora*. 2. Barcelona: Difusión.

- SANS, N., MARTIN PERIS, E., GARMENDIA, A., CONEJO, E. (2013). *Bitácora*. 3. Barcelona: Difusión.
- SANTOS GARGALLO, I. (2004). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.
- SANZ GIL, M. (2003). *Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación y la autonomía de aprendizaje de lenguas. Análisis crítico y estudio de casos en el aprendizaje del FLE*. Tesis. Universitat Jaume I, Castellón.
- SANZ PINYOL, G. (2011). Escritura joven en la red. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (57), 30-45.
- SANZ PINYOL, G. (2012). Del papel a la pantalla y del aula a la nube. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (61), 59-71.
- SCARDAMALIA, M., BEREITER, C. (1985). Cognitive coping strategies and the problem of "inert knowledge". *Thinking and learning skills*, 2, 65-80.
- SCARDAMALIA, M., BEREITER, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 15(58), 43-64.
- SEARLE, J. (1969). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- SEGOVIA PULLA, C., VILLALOBOS GRAILLET, J. E. (2015). El uso de la RSIL Lang-8 para mejorar la expresión escrita en el aula tutorial de E/LE. *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*, 883-893. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0883.pdf
- SEVILLA PAVÓN, A. (2014). La escritura colaborativa a través del relato digital en la clase de ELE. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/6675/6466>
- SILVA CRUZ, M.I. (2015). *La retroalimentación en la corrección de la escritura. El uso de la bitácora en una plataforma virtual para la autocorrección de*

- alumnos norteamericanos de E/LE*. Tesis. Universidad Antonio de Nebrija, Madrid.
- SKINNER, B. (1958). Teaching machines; from the experimental study of learning come devices which arrange optimal conditions for self instruction. *Science (New York)*128(3330), 969-977.
- SLAGTER, P.J. (1979). *Un nivel umbral*. Consejo para la Cooperación Cultural del Consejo de Europa.
- SPERBER, D., WILSON, D. (1994). *La relevancia: Comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Visor.
- STORCH, N. (2002). Patterns of Interaction in ESL Pair Work. *Language Learning*, 52 (1), 119-158.
- TORRES RÍOS, L. (2007). *El uso de los blogs en la enseñanza-aprendizaje de ELE: Una experiencia en clase con alumnos adultos*. Tesis de Maestría. Recuperado de http://www.mecd.gov.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2007_BV_08/2007_BV_08_22Torres.pdf?documentId=0901e72b80e2d98d
- TRENCHS PARERA, M. (1998). *E-mails a una mestra: correu electrònic i aprenentatge de llengües*. Lleida: Pagès.
- TRENCHS PARERA, M. (2001). *Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de lenguas*. Lleida: Milenio.
- TRUJILLO SÁEZ, F. (2002). Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua. *Publicaciones*, 32, 147-162.
- TUSÓN, A. (1997). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel.
- UNESCO (1998). *Informe Mundial sobre Educación: los docentes y la enseñanza en un mundo de mutación*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>

- UNESCO (2008). *Estándares de competencias en TIC para docentes*. Recuperado de <http://www.oei.es/tic/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>
- UNESCO (2013). *Directrices para las políticas de aprendizaje Móvil*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002176/217638s.pdf>
- URBAN, F., LÓPEZ, S. (2011). Narrativa digital en el aula de ELE. En Signes, C. G.; Díaz, M. A. *Experiencias con el relato digital*. JPM Ediciones.
- UZAWA, K. (1996). Second language learners' processes of L1 writing, L2 writing, and translation from L1 into L2. *Journal of second language writing*, 5(3), 271-294.
- VAN EK, J. A. (1975). The Threshold Level in a European Unit: Credit System for Modern Language Learning by Adults: System Development. *Adult Language Learning*. Council of Europe.
- VARO, D., CUADROS, R. (2013). Twitter y la enseñanza del español como segunda lengua. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, (25), 90-115.
- VÁZQUEZ CANO, E., MARTÍN MONJE, E. (2014). *Nuevas tendencias en la elaboración y utilización de materiales digitales para la enseñanza de lenguas*. Madrid: Mac Graw Hill.
- VERA SANCHIDRIÁN, N. (2013). Nuevos recursos tecnológicos en la Escuela Oficial de Idiomas: El uso de tabletas digitales en el aula de inglés. *Temas para la educación*, (24).
- VERDUGO VALCARCE, A. (2008). *Influencia del uso de herramientas técnicas sincrónicas en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras: inglés para turismo*. Tesis. UNED.
- VILLALOBOS CRAILLET, J.E. (2013). *El Aprendizaje Colaborativo y el uso de la Red Social de Intercambio Lingüístico: Lang-8. com: Una Herramienta para mejorar la Expresión Escrita*. Trabajo Fin de Grado. Osnabrück: GRIN Verlag.

- VINAGRE, M., LERA, M. (2008). The role of error correction in online exchanges. *Handbook of research on computer-enhanced language acquisition and learning*, 326-341.
- VINAGRE, M. (2010). *Teoría y práctica del aprendizaje colaborativo asistido por ordenador*. Madrid: Síntesis.
- VINAGRE, M., MUÑOZ, B. (2011). Computer-mediated corrective feedback and language accuracy in telecollaborative exchanges. *Language Learning & Technology*, 15(1), 72-103.
- VYGOTSKY, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- WARSCHAUER, M., HEALEY, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language teaching*, 31 (02), 57-71.
- WARSCHAUER, M. (2011). *Learning in the cloud: How (and why) to transform schools with digital media*. New York: Teachers College Pr.
- WENDEL DOMÍNGUEZ, A. (2015). *Enseñanza de la escritura en lengua extranjera mediante un enfoque basado en el proceso*. Trabajo de Fin de Grado. Universidad de Málaga.
- WEST, M., VOSLOO, S. (2013). *Directrices de la UNESCO para las políticas de aprendizaje móvil*. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/UNESCO-1-aprendizaje-movil-politicas2013.pdf>
- WIDDOWSON, H.G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press.
- WILKINS, D.A. (1972). *The linguistic and the situational content of the common core in a unit/credit system*. Consejo de Europa, Estrasburgo.
- WILKINS, D.A. (1976). *Notional syllabuses: A taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*. Oxford University Press.
- WILLIS, J.D. (1990). *The Lexical Syllabus*. London: Collins.

- WÜRFEL, N. (2008). Kooperatives Schreiben im Fremdsprachen unterricht: Potentiale des Einsatzes von Social-Software-Anwendungen am Beispiel kooperativer Online-Editoren. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 13 (1).
- YAGÜE BARREDO, A. (2007). La tostadora se ha vuelto asesina y el ordenador no me puede ver... A propósito de la Internet y la enseñanza del ELE. *Glosas didácticas: revista electrónica internacional de didáctica de las lenguas y sus culturas*, (16), 1.
- YAGÜE BARREDO, A (2012). ¿INTRO/ESC? CONTROL. Didáctica de ELE y tecnología. *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, (29), 4-12.
- YUNUS, M. M., SALEHI, H., CHENZI, C. (2012). Integrating social networking tools into ESL writing classroom: Strengths and weaknesses. *English Language Teaching*, 5(8), 42.
- YUNUS, M. M., TUAN, J. L. K., SALEHI, H. (2013). Using blogs to promote writing skill in ESL classroom. *Recent Advances in Educational Technologies*. 109-113.
- YUS RAMOS, F. (2001). *Ciberpragmática: El uso del lenguaje en Internet*. Barcelona: Ariel.
- YUS RAMOS, F. (2010). *Ciberpragmática 2.0. Nuevos usos del lenguaje en Internet*. Barcelona: Ariel
- ZAMEL, V. (1983). The composing processes of advanced ESL students: Six case studies. *TESOL quarterly*, 165-187.
- ZANÓN, J., HERNÁNDEZ, M.J. (1990). La enseñanza de la comunicación en la clase de español. *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 5, 12-19.
- ZAYAS, F. (2009). Escribir y leer en la Red: nuevas prácticas discursivas. *La competencia digital en el área de lengua*, 39-68. ALCARAZ VARÓ, E. *et*

al. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Vol. 13, de García Hoz, V.: *Tratado de Educación Personalizada*. Madrid: Rialp.

ANEXOS

ÍNDICE

ANEXO I: FICHAS MANUALES	339
ANEXO II: ENCUESTA ALUMNADO	365
ANEXO III: ENCUESTA PROFESORADO	439
ANEXO IV: MUESTRAS TEXTUALES	491

ANEXO I

FICHAS MANUALES

MODELO FICHA DE ANÁLISIS

MANUALES ANALIZADOS

FICHA ANÁLISIS DE MANUALES DE ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS

1. DATOS IDENTIFICATIVOS DEL MANUAL	
TÍTULO	
AUTOR/ES	
EDITORIAL	
AÑO PUBLICACIÓN	
NIVEL (según el MCER)	

2. ESTRUCTURA	
2.1 ESTRUCTURA DEL LIBRO	
2.1.1 Número de unidades	
2.1.2 Apéndices	
Transcripción de las audiciones	
Glosario	
Resumen gramatical	
2.1.3 Otros materiales	
Guía del profesor	
Cuaderno de ejercicios	
CD-ROM / Audios en plataforma digital	
Recursos en soporte web	
2.2. ESTRUCTURA DE CADA UNIDAD	
2.2.1. Apartados por destrezas	
2.2.2 Autoevaluación de cada unidad	

3. METODOLOGÍA			
3.1. ENFOQUE METODOLÓGICO			
Enseñanza comunicativa	Enseñanza comunicativa por tareas	Enseñanza orientada a la acción	Enseñanza Ecléctica

4. RECURSOS DIGITALES					
4.1 TIPO DE RECURSOS DIGITALES					
Correo electrónico	Blog	Foro	Chat	Redes Sociales	Otros

5. TAREAS DE EXPRESIÓN ESCRITA	
5.1 PRESENCIA Y UBICACIÓN	
5.2 RELEVANCIA DE LAS TAREAS ESCRITAS	
5.2.1. Proporcionalidad respecto al resto de destrezas	
5.3. TIPOS DE TAREAS ESCRITAS	
5.4. TIPOLOGÍA TEXTUAL Y GÉNEROS DISCURSIVOS	
5.4.1. ¿Se trabaja la tipología textual?	
5.4.2. ¿Qué géneros discursivos se trabajan?	
5.4.3. En las tareas se indica	
a) el contexto y el propósito comunicativo	
b) el destinatario a quién se escribe	
5.5. PROCESO DE ESCRITURA	
5.5.1. ¿Se proporcionan modelos?	
5.5.2. ¿Se dan explicaciones para realizar la composición escrita?	
a) indicaciones para la planificación	
b) pautas para la composición	
c) consejos para la revisión	
5.6. RECURSOS DIGITALES EN LAS TAREAS DE EXPRESIÓN ESCRITA	
5.6.1. INTEGRACIÓN DE RECURSOS DIGITALES EN LAS TAREAS DE EXPRESIÓN ESCRITA	

6. DINÁMICA DE TRABAJO DE LAS TAREAS ESCRITAS EN EL AULA			
	A menudo	A veces	Nunca
6.1. Trabajo individual			
6.2. Trabajo en parejas			
6.3. Trabajo en grupos			
6.4. Trabajo con todo el grupo			

FICHAS DE ANÁLISIS DE MANUALES DE ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS

NIVEL A2

1. DATOS IDENTIFICATIVOS DEL MANUAL	
TÍTULO	AGENCIA ELE 2
AUTOR/ES	VVAA
EDITORIAL	SGEL
AÑO PUBLICACIÓN	2010
NIVEL (según el MCER)	A2

2. ESTRUCTURA	
2.1. ESTRUCTURA DEL LIBRO	
2.1.1 Número de unidades	12
2.1.2 Apéndices	
Transcripción de las audiciones	SÍ
Glosario	NO
Resumen gramatical	SÍ
2.1.3 Otros materiales	
Guía del profesor	SÍ
Cuaderno de ejercicios	SÍ
CD-ROM / Audios en plataforma digital	SÍ
Recursos en soporte web	SÍ
2.2. ESTRUCTURA DE CADA UNIDAD	
2.2.1. Apartados por destrezas	SÍ
2.2.2 Autoevaluación de cada unidad	SÍ, Al final de la 6ª y 12ª unidad, sección repaso 1 y 2

3. METODOLOGÍA			
3.1. ENFOQUE METODOLÓGICO			
Enseñanza comunicativa	Enseñanza comunicativa por tareas	Enseñanza orientada a la acción	Enseñanza Ecléctica
		X	

4. RECURSOS DIGITALES					
4.1 TIPO DE RECURSOS DIGITALES					
Correo electrónico	Blog	Foro	Chat	Redes Sociales	Otros
X	X				SMS MÓVIL

5. TAREAS DE EXPRESIÓN ESCRITA	
5.1 PRESENCIA Y UBICACIÓN	
Suelen aparecer después de las otras destrezas	
5.2 RELEVANCIA DE LAS TAREAS ESCRITAS	
5.2.1. Proporcionalidad respecto al resto de destrezas	
Escasa presencia, predominio de las tareas de expresión oral	
5.3. TIPOS DE TAREAS ESCRITAS	
Hacer recomendaciones, escribir sms, instrucciones, noticias, comentarios, escribir sobre un viaje, una receta, una biografía	
5.4. TIPOLOGÍA TEXTUAL Y GÉNEROS DISCURSIVOS	
5.4.1. ¿Se trabaja la tipología textual?	
Sí, fundamentalmente textos descriptivos y narrativos	
5.4.2. ¿Qué géneros discursivos se trabajan?	
Recetas, biografías, descripciones, noticias	
5.4.3. En las tareas se indica	
a) el contexto y el propósito comunicativo	Sí
b) el destinatario a quién se escribe	Sí
5.5. PROCESO DE ESCRITURA	
5.5.1. ¿Se proporcionan modelos? Sí	Sí
5.5.2. ¿Se dan explicaciones para realizar la composición escrita?	
a) indicaciones para la planificación	No
b) pautas para la composición	No
c) consejos para la revisión	No
5.6. RECURSOS DIGITALES EN LAS TAREAS DE EXPRESIÓN ESCRITA	
Correo electrónico, blog, sms	
5.6.1. INTEGRACIÓN DE RECURSOS DIGITALES EN LAS TAREAS DE EXPRESIÓN ESCRITA	
Integración superficial, los recursos digitales son meros soportes, no se plantean objetivos didácticos	

6. DINÁMICA DE TRABAJO DE LAS TAREAS ESCRITAS EN EL AULA			
	A menudo	A veces	Nunca
6.1. Trabajo individual		X	
6.2. Trabajo en parejas	X		
6.3. Trabajo en grupos	X		
6.4. Trabajo con todo el grupo		X	

1. DATOS IDENTIFICATIVOS DEL MANUAL	
TÍTULO	EMBARQUE 2
AUTOR/ES	Montserrat Alonso Cuenca y Rocío Prieto Prieto
EDITORIAL	EDELSA
AÑO PUBLICACIÓN	2011
NIVEL (según el MCER)	A2

2. ESTRUCTURA	
2.1. ESTRUCTURA DEL LIBRO	
2.1.1 Número de unidades	20 distribuidas en 10 módulos
2.1.2 Apéndices	
Transcripción de las audiciones	Sí, en la zona estudiante, página web
Glosario	No
Resumen gramatical	Sí
2.1.3 Otros materiales	
Guía del profesor	Sí
Cuaderno de ejercicios	Sí
CD-ROM / Audios en plataforma digital	Sí
Recursos en soporte web	Sí
2.2. ESTRUCTURA DE CADA UNIDAD	
2.2.1. Apartados por destrezas	Sí
2.2.2 Autoevaluación de cada unidad	Sí, al finalizar la segunda lección de cada módulo

3. METODOLOGÍA			
3.1. ENFOQUE METODOLÓGICO			
Enseñanza comunicativa	Enseñanza comunicativa por tareas	Enseñanza orientada a la acción	Enseñanza Ecléctica
		X Enfoque por competencias	

4. RECURSOS DIGITALES					
4.1 TIPO DE RECURSOS DIGITALES					
Correo electrónico	Blog	Foro	Chat	Redes Sociales	Otros
X	X	X	X	X	

5. TAREAS DE EXPRESIÓN ESCRITA	
5.1 PRESENCIA Y UBICACIÓN	
Normalmente aparecen después de las otras destrezas	
5.2 RELEVANCIA DE LAS TAREAS ESCRITAS	
5.2.1. Proporcionalidad respecto al resto de destrezas	
Predominan las actividades de comprensión lectora, el resto de las destrezas están bastante proporcionadas	
5.3. TIPOS DE TAREAS ESCRITAS	
Rellenar formularios, redactar currículum vitae y una carta de solicitud de empleo, escribir notas, diálogos, descripciones de objetos y lugares, comentarios, opiniones en un foro, blog..., textos sobre hábitos y costumbres	
5.4. TIPOLOGÍA TEXTUAL Y GÉNEROS DISCURSIVOS	
5.4.1. ¿Se trabaja la tipología textual?	
Sí, especialmente los textos descriptivos, narrativos, dialógicos, expositivos y argumentativos	
5.4.2. ¿Qué géneros discursivos se trabajan?	
Notas, diarios, mensajes, cartas, diálogos, biografías, entradas o comentarios en blogs, foros o en las redes sociales.	
5.4.3. En las tareas se indica	
a) el contexto y el propósito comunicativo	Sí
b) el destinatario a quién se escribe	Sí
5.5. PROCESO DE ESCRITURA	
5.5.1. ¿Se proporcionan modelos?	Sí
5.5.2. ¿Se dan explicaciones para realizar la composición escrita?	
a) indicaciones para la planificación	Sí
b) pautas para la composición	A veces
c) consejos para la revisión	A veces
5.6. RECURSOS DIGITALES EN LAS TAREAS DE EXPRESIÓN ESCRITA	
Correos electrónicos, blogs, foros, portfolio	
5.6.1. INTEGRACIÓN DE RECURSOS DIGITALES EN LAS TAREAS DE EXPRESIÓN ESCRITA	
Buena integración de los recursos digitales a través de actividades auténticas y motivadoras	

6. DINÁMICA DE TRABAJO DE LAS TAREAS ESCRITAS EN EL AULA			
	A menudo	A veces	Nunca
6.1. Trabajo individual	X		
6.2. Trabajo en parejas	X		
6.3. Trabajo en grupos		X	
6.4. Trabajo con todo el grupo		X	

1. DATOS IDENTIFICATIVOS DEL MANUAL	
TÍTULO	BITÁCORA 2
AUTOR/ES	N. Sans Baulenas, E. Martín Peris, A. Garmendia.
EDITORIAL	DIFUSIÓN
AÑO PUBLICACIÓN	2012
NIVEL (según el MCER)	A2

2. ESTRUCTURA	
2.1. ESTRUCTURA DEL LIBRO	
2.1.1 Número de unidades	12
2.1.2 Apéndices	
Transcripción de las audiciones	Sí
Glosario	Sí, en la página web. En estos idiomas: alemán, francés, holandés inglés, italiano, polaco y portugués
Resumen gramatical	Sí
2.1.3 Otros materiales	
Guía del profesor	Sí
Cuaderno de ejercicios	Sí
CD-ROM / Audios en plataforma digital	Sí
Recursos en soporte web	Sí
2.2 ESTRUCTURA DE CADA UNIDAD	
2.2.1. Apartados por destrezas	Sí
2.2.2 Autoevaluación de cada unidad	Sí, encontramos una unidad de repaso cada tres unidades 4, 8 y 12

3. METODOLOGÍA			
3.1. ENFOQUE METODOLÓGICO			
Enseñanza comunicativa	Enseñanza comunicativa por tareas	Enseñanza orientada a la acción	Enseñanza Ecléctica
X		X	

4. RECURSOS DIGITALES					
4.1 TIPO DE RECURSOS DIGITALES					
Correo electrónico	Blog	Foro	Chat	Redes Sociales	Otros
X		X	X		Buscar información en páginas web

5. TAREAS DE EXPRESIÓN ESCRITA	
5.1 PRESENCIA Y UBICACIÓN	
Aparecen tras las tareas de las otras destrezas	
5.2 RELEVANCIA DE LAS TAREAS ESCRITAS	
5.2.1. Proporcionalidad respecto al resto de destrezas	
Prevalen las tareas de expresión oral, menor presencia de las tareas para escribir	
5.3. TIPOS DE TAREAS ESCRITAS	
Describir objetos, lugares, personas; escribir un anuncio, una nueva versión de una canción, biografías, eslóganes	
5.4. TIPOLOGÍA TEXTUAL Y GÉNEROS DISCURSIVOS	
5.4.1. ¿Se trabaja la tipología textual?	
Sí, fundamentalmente textos descriptivos, narrativos, algunos publicitarios y líricos	
5.4.2. ¿Qué géneros discursivos se trabajan?	
Biografías, anuncios, poemas, canciones	
5.4.3. En las tareas se indica	
a) el contexto y el propósito comunicativo	Sí
b) el destinatario a quién se escribe	Sí
5.5. PROCESO DE ESCRITURA	
5.5.1. ¿Se proporcionan modelos?	Sí
5.5.2. ¿Se dan explicaciones para realizar la composición escrita? ⁵²	
a) indicaciones para la planificación	Sí
b) pautas para la composición	Sí
c) consejos para la revisión	Sí
5.6. RECURSOS DIGITALES EN LAS TAREAS DE EXPRESIÓN ESCRITA	
Correo electrónico, foro, chat	
5.6.1. INTEGRACIÓN DE RECURSOS DIGITALES EN LAS TAREAS DE EXPRESIÓN ESCRITA	
Se utilizan como meros soportes, no forman parte de los objetivos didácticos	

6. DINÁMICA DE TRABAJO DE LAS TAREAS ESCRITAS EN EL AULA			
	A menudo	A veces	Nunca
6.1. Trabajo individual		X	
6.2. Trabajo en parejas	X		
6.3. Trabajo en grupos	X		
6.4. Trabajo con todo el grupo	X		

⁵²Estas explicaciones las encontramos en la guía didáctica para el profesor

1. DATOS IDENTIFICATIVOS DEL MANUAL	
TÍTULO	NUEVO PRISMA
AUTOR/ES	VVAA /Nuevo equipo Prisma
EDITORIAL	EDINUMEN
AÑO PUBLICACIÓN	2013
NIVEL (según el MCER)	A2

2. ESTRUCTURA	
2.1. ESTRUCTURA DEL LIBRO	
2.1.1 Número de unidades	12
2.1.2 Apéndices	
Transcripción de las audiciones	Sí
Glosario	Sí, en inglés, francés, alemán, italiano y portugués
Resumen gramatical	No, pero incluye una prueba de examen basada en el modelo de examen del DELE al final del libro
2.1.3 Otros materiales	
Guía del profesor	Sí
Cuaderno de ejercicios	Sí
CD-ROM / Audios en plataforma digital	Sí
Recursos en soporte web	Sí
2.2. ESTRUCTURA DE CADA UNIDAD	
2.2.1. Apartados por destrezas	Sí
2.2.2 Autoevaluación de cada unidad	Sí, al final de cada unidad en el apartado <i>¿Qué he aprendido?</i>

3. METODOLOGÍA			
3.1. ENFOQUE METODOLÓGICO			
Enseñanza comunicativa	Enseñanza comunicativa por tareas	Enseñanza orientada a la acción ⁵³	Enseñanza Ecléctica
X		X	

4. RECURSOS DIGITALES					
4.1 TIPO DE RECURSOS DIGITALES					
Correo electrónico	Blog	Foro	Chat	Redes Sociales	Otros
X	X	X		Facebook/ Twitter	

⁵³ Además, propone actividades para desarrollar el aprendizaje cooperativo y estrategias de aprendizaje

5. TAREAS DE EXPRESIÓN ESCRITA	
5.1 PRESENCIA Y UBICACIÓN	
Generalmente aparecen tras las actividades de las otras destrezas	
5.2 RELEVANCIA DE LAS TAREAS ESCRITAS	
5.2.1. Proporcionalidad respecto al resto de destrezas	
Predominio de las tareas de expresión sobre las escritas	
5.3. TIPOS DE TAREAS ESCRITAS	
Elaborar un decálogo, escribir una justificación, opinión argumentos a favor o en contra de algo, un informe; hacer descripciones de personas, lugares y hechos; escribir biografías, sobre un viaje, , noticias, informe policial, currículum vitae, carta de presentación, notas, definición, hacer resúmenes, una previsión meteorológica, consejos, hipótesis. Elaborar un folleto, hacer listas. Escribir un evento en Facebook. Tareas creativas: escribir pequeñas historias, cuentos	
5.4. TIPOLOGÍA TEXTUAL Y GÉNEROS DISCURSIVOS	
Sí, textos dialógicos, expositivos, narrativos, descriptivos, normativos, informativos, publicitarios	
5.4.2. ¿Qué géneros discursivos se trabajan?	
La descripción, la noticia, la entrevista, la biografía, el currículum vitae	
5.4.3. En las tareas se indica	
a) el contexto y el propósito comunicativo	Sí
b) el destinatario a quién se escribe	Sí
5.5. PROCESO DE ESCRITURA	
5.5.1. ¿Se proporcionan modelos?	Sí
5.5.2. ¿Se dan explicaciones para realizar la composición escrita?	
a) indicaciones para la planificación	Sí
b) pautas para la composición	Sí
c) consejos para la revisión	Sí
5.6. RECURSOS DIGITALES EN LAS TAREAS DE EXPRESIÓN ESCRITA	
Correo electrónico, blog, foros, redes sociales como Facebook y Twitter	
5.6.1. INTEGRACIÓN DE RECURSOS DIGITALES EN LAS TAREAS DE EXPRESIÓN ESCRITA	
Buena integración, propone tareas auténticas que pueden ser más atractivas para el aprendizaje de la escritura	

6. DINÁMICA DE TRABAJO DE LAS TAREAS ESCRITAS EN EL AULA			
	A menudo	A veces	Nunca
6.1. Trabajo individual	X		
6.2. Trabajo en parejas	X		
6.3. Trabajo en grupos	X		
6.4. Trabajo con todo el grupo		X	

1. DATOS IDENTIFICATIVOS DEL MANUAL	
TÍTULO	NUEVO SUEÑA A2
AUTOR/ES	VVAA
EDITORIAL	ANAYA
AÑO PUBLICACIÓN	2015
NIVEL (según el MCER)	A2

2. ESTRUCTURA	
2.1. ESTRUCTURA DEL LIBRO	
2.1.1 Número de unidades	5 ⁵⁴
2.1.2 Apéndices	
Transcripción de las audiciones	SÍ
Glosario	SÍ, en inglés, francés, alemán italiano y portugués
Resumen gramatical	NO
2.1.3 Otros materiales	
Guía del profesor	SÍ
Cuaderno de ejercicios	SÍ
CD-ROM / Audios en plataforma digital	SÍ
Recursos en soporte web	SÍ
2.2. ESTRUCTURA DE CADA UNIDAD	
2.2.1. Apartados por destrezas	SÍ
2.2.2 Autoevaluación de cada unidad	SÍ, en la sección <i>Recapitulación</i> , cada 3 unidades

3. METODOLOGÍA			
3.1. ENFOQUE METODOLÓGICO			
Enseñanza comunicativa	Enseñanza comunicativa por tareas	Enseñanza orientada a la acción	Enseñanza Ecléctica
X			

4. RECURSOS DIGITALES					
4.1 TIPO DE RECURSOS DIGITALES					
Correo electrónico	Blog	Foro	Chat	Redes Sociales	Otros
X					

⁵⁴ En realidad este manual compendia los niveles A1 y A2, consta de 10 unidades.

5. TAREAS DE EXPRESIÓN ESCRITA	
5.1 PRESENCIA Y UBICACIÓN	
Aparecen tras las tareas de otras destrezas y al final de cada ámbito	
5.2 RELEVANCIA DE LAS TAREAS ESCRITAS	
5.2.1. Proporcionalidad respecto al resto de destrezas	
Prevalecen las tareas de expresión oral	
5.3. TIPOS DE TAREAS ESCRITAS	
Escribir notas, diálogos, invitaciones, describir fotos, escribir sobre acontecimientos históricos y costumbres, diario personal, experiencias personales, elaborar informes	
5.4. TIPOLOGÍA TEXTUAL Y GÉNEROS DISCURSIVOS	
5.4.1. ¿Se trabaja la tipología textual?	
Sí, se presentan textos instructivos, expositivos, narrativos y descriptivos	
5.4.2. ¿Qué géneros discursivos se trabajan?	
Notas, recados y avisos, biografías, mensajes de correos electrónicos	
5.4.3. En las tareas se indica	
a) el contexto y el propósito comunicativo	Sí
b) el destinatario a quién se escribe	Sí
5.5. PROCESO DE ESCRITURA	
5.5.1. ¿Se proporcionan modelos? Sí	
5.5.2. ¿Se dan explicaciones para realizar la composición escrita?	
a) indicaciones para la planificación ⁵⁵	Pocas
b) pautas para la composición	Pocas
c) consejos para la revisión	Sí
5.6. RECURSOS DIGITALES EN LAS TAREAS DE EXPRESIÓN ESCRITA	
Poca presencia, solamente correos electrónicos	
5.6.1. INTEGRACIÓN DE RECURSOS DIGITALES EN LAS TAREAS DE EXPRESIÓN ESCRITA	
Apenas se integran	

6. DINÁMICA DE TRABAJO DE LAS TAREAS ESCRITAS EN EL AULA			
	A menudo	A veces	Nunca
6.1. Trabajo individual	X		
6.2. Trabajo en parejas	X		
6.3. Trabajo en grupos		X	
6.4. Trabajo con todo el grupo		X	

⁵⁵Encontramos pocas en el libro del alumno, algunas más en el libro del profesor, referidas principalmente a contenidos gramaticales y léxicos.

MANUALES NIVEL B1

1. DATOS IDENTIFICATIVOS DEL MANUAL	
TÍTULO	AGENCIA ELE 3
AUTOR/ES	VVAA
EDITORIAL	SGEL
AÑO PUBLICACIÓN	2011
NIVEL (según el MCER)	B1

2. ESTRUCTURA	
2.1. ESTRUCTURA DEL LIBRO	
2.1.1 Número de unidades	8
2.1.2 Apéndices	
Transcripción de las audiciones	SI
Glosario	NO
Resumen gramatical	SI
2.1.3 Otros materiales	
Guía del profesor	SI
Cuaderno de ejercicios	SI
CD-ROM / Audios en plataforma digital	SI
Recursos en soporte web	SI
2.2. ESTRUCTURA DE CADA UNIDAD	
2.2.1. Apartados por destrezas	SI
2.2.2 Autoevaluación de cada unidad	NO

3. METODOLOGÍA			
3.1. ENFOQUE METODOLÓGICO			
Enseñanza comunicativa	Enseñanza comunicativa por tareas	Enseñanza orientada a la acción	Enseñanza Ecléctica
		X	

4. RECURSOS DIGITALES					
4.1 TIPO DE RECURSOS DIGITALES					
Correo electrónico	Blog	Foro	Chat	Redes Sociales	Otros
X	X	X	X		

5. TAREAS DE EXPRESIÓN ESCRITA	
5.1 PRESENCIA Y UBICACIÓN	
Aparecen tras las actividades de las otras destrezas	
5.2 RELEVANCIA DE LAS TAREAS ESCRITAS	
5.2.1. Proporcionalidad respecto al resto de destrezas	
Prevalecen las tareas de comprensión lectora, la expresión escrita es la que menos presencia tiene.	
5.3. TIPOS DE TAREAS ESCRITAS	
Escribir una biografía lingüística, informes, anécdotas, presentaciones, comentario en un foro, cartas formales e informales, correos electrónicos, escribir consejos o recomendaciones, favores y peticiones, opinión	
5.4. TIPOLOGÍA TEXTUAL Y GÉNEROS DISCURSIVOS	
5.4.1. ¿Se trabaja la tipología textual?	
Sí, fundamentalmente los textos descriptivos, narrativos, expositivos y argumentativos	
5.4.2. ¿Qué géneros discursivos se trabajan?	
Testimonio escrito, biografía, informe, anécdota, comentario, entrevista, reportaje y artículos periodísticos, folleto informativo, cartas formales e informales, artículos de opinión	
5.4.3. En las tareas se indica	
a) el contexto y el propósito comunicativo	Sí
b) el destinatario a quién se escribe	Sí
5.5. PROCESO DE ESCRITURA	
5.5.1. ¿Se proporcionan modelos?	Sí
5.5.2. ¿Se dan explicaciones para realizar la composición escrita?	
a) indicaciones para la planificación	Sí
b) pautas para la composición	Sí
c) consejos para la revisión	Sí
5.6. RECURSOS DIGITALES EN LAS TAREAS DE EXPRESIÓN ESCRITA	
Correos electrónicos, blogs, foros, chats	
5.6.1. INTEGRACIÓN DE RECURSOS DIGITALES EN LAS TAREAS DE EXPRESIÓN ESCRITA	
Buena integración de estos recursos, la autenticidad de las tarea puede ayudar a mejorar la producción escrita de los discentes	

6. DINÁMICA DE TRABAJO DE LAS TAREAS ESCRITAS EN EL AULA			
	A menudo	A veces	Nunca
6.1. Trabajo individual	X		
6.2. Trabajo en parejas	X		
6.3. Trabajo en grupos	X		
6.4. Trabajo con todo el grupo		X	

1. DATOS IDENTIFICATIVOS DEL MANUAL	
TÍTULO	BITÁCORA 3
AUTOR/ES	VVAA
EDITORIAL	DIFUSION
AÑO PUBLICACIÓN	2013
NIVEL (según el MCER)	B1

2. ESTRUCTURA	
2.1. ESTRUCTURA DEL LIBRO	
2.1.1 Número de unidades	8
2.1.2 Apéndices	
Transcripción de las audiciones	Sí
Glosario	Sí, en la página web. En alemán, francés, holandés, inglés, italiano, portugués y polaco
Resumen gramatical	Sí, además incluye también un diccionario de construcciones verbales más usuales, que consideramos de gran utilidad para los alumnos.
2.1.3 Otros materiales	
Guía del profesor	Sí
Cuaderno de ejercicios	Sí
CD-ROM / Audios en plataforma digital	Sí
Recursos en soporte web	Sí
2.2. ESTRUCTURA DE CADA UNIDAD	
2.2.1. Apartados por destrezas	Sí
2.2.2 Autoevaluación de cada unidad	No

3. METODOLOGÍA			
3.1. ENFOQUE METODOLÓGICO			
Enseñanza comunicativa	Enseñanza comunicativa por tareas	Enseñanza orientada a la acción	Enseñanza Ecléctica
X		X	

4. RECURSOS DIGITALES					
4.1 TIPO DE RECURSOS DIGITALES					
Correo electrónico	Blog	Foro	Chat	Redes Sociales	Otros
X		X			Páginas web

5. TAREAS DE EXPRESIÓN ESCRITA	
5.1 PRESENCIA Y UBICACIÓN	
Aparecen después de las actividades de comprensión y expresión orales.	
5.2 RELEVANCIA DE LAS TAREAS ESCRITAS	
5.2.1. Proporcionalidad respecto al resto de destrezas	
Predominio de la expresión oral sobre las otras	
5.3. TIPOS DE TAREAS ESCRITAS	
Escribir notas, anuncios, listas, resumen, comentarios y opiniones en un foro, textos sobre los contenidos temáticos de la unidad, argumentos a favor y en contra de algo, recomendaciones	
5.4. TIPOLOGÍA TEXTUAL Y GÉNEROS DISCURSIVOS	
5.4.1. ¿Se trabaja la tipología textual?	
Sí, textos descriptivos, narrativos, instructivos, expositivos y argumentativos	
5.4.2. ¿Qué géneros discursivos se trabajan?	
Recetas, biografías, artículos de opinión.	
5.4.3. En las tareas se indica	
a) el contexto y el propósito comunicativo	Sí
b) el destinatario a quién se escribe	Sí
5.5. PROCESO DE ESCRITURA	
5.5.1. ¿Se proporcionan modelos?	Sí
5.5.2. ¿Se dan explicaciones para realizar la composición escrita? ⁵⁶	
a) indicaciones para la planificación	Sí
b) pautas para la composición	Sí
c) consejos para la revisión	Sí
5.6. RECURSOS DIGITALES EN LAS TAREAS DE EXPRESIÓN ESCRITA	
Correo electrónicos, foros	
5.6.1. INTEGRACIÓN DE RECURSOS DIGITALES EN LAS TAREAS DE EXPRESIÓN ESCRITA	
Estos recursos funcionan como soportes y contextos para realizar las tareas escritas más que como objetivos didácticos	

6. DINÁMICA DE TRABAJO DE LAS TAREAS ESCRITAS EN EL AULA			
	A menudo	A veces	Nunca
6.1. Trabajo individual		X	
6.2. Trabajo en parejas	X		
6.3. Trabajo en grupos	X		
6.4. Trabajo con todo el grupo		X	

⁵⁶En el libro del alumno encontramos pocas explicaciones. Sin embargo, en la guía del profesor se proporcionan más explicaciones y pautas sobre los procesos de composición.

1. DATOS IDENTIFICATIVOS DEL MANUAL	
TÍTULO	NUEVO PRISMA B1
AUTOR/ES	VVAA /Nuevo equipo Prisma
EDITORIAL	EDINUMEN
AÑO PUBLICACIÓN	2015
NIVEL (según el MCER)	B1

2. ESTRUCTURA	
2.1. ESTRUCTURA DEL LIBRO	
2.1.1 Número de unidades	12
2.1.2 Apéndices	
Transcripción de las audiciones	Sí, en la página web
Glosario	No
Resumen gramatical	Sí
2.1.3 Otros materiales	
Guía del profesor	Sí
Cuaderno de ejercicios	Sí
CD-ROM / Audios en plataforma digital	Sí
Recursos en soporte web	Sí
2.2. ESTRUCTURA DE CADA UNIDAD	
2.2.1. Apartados por destrezas	Sí, cada actividad siempre viene precedida con dos iconos que indican qué destreza se va a trabajar y la dinámica de trabajo (individual, en parejas, en grupos...)
2.2.2 Autoevaluación de cada unidad	Sí, al final de cada unidad en el apartado <i>¿Qué he aprendido?</i>

3. METODOLOGÍA			
3.1. ENFOQUE METODOLÓGICO			
Enseñanza comunicativa	Enseñanza comunicativa por tareas	Enseñanza orientada a la acción ⁵⁷	Enseñanza Ecléctica
X		X	

⁵⁷ Como en el nivel A2, incluye actividades para desarrollar el aprendizaje cooperativo y estrategias de aprendizaje

4. RECURSOS DIGITALES					
4.1 TIPO DE RECURSOS DIGITALES					
Correo electrónico	Blog	Foro	Chat	Redes Sociales	Otros
X	X	X	X	Facebook Twitter	

5. TAREAS DE EXPRESIÓN ESCRITA	
5.1 PRESENCIA Y UBICACIÓN	
Aparecen después de las tareas de las otras destrezas	
5.2 RELEVANCIA DE LAS TAREAS ESCRITAS	
5.2.1. Proporcionalidad respecto al resto de destrezas	
Aunque prevalecen las actividades de expresión oral, las de las otras destrezas están bastante proporcionadas	
5.3. TIPOS DE TAREAS ESCRITAS	
Escribir comentarios, opiniones, consejos, sobre experiencias personales elaborar un cuestionario, guía de viajes/, hacer descripciones / esquemas, redactar fichas, escribir definiciones, escribir correos electrónicos, hipótesis. Tareas creativa: terminar una historia, crear una tira cómica	
5.4. TIPOLOGÍA TEXTUAL Y GÉNEROS DISCURSIVOS	
5.4.1. ¿Se trabaja la tipología textual?	
Sí, gran variedad de textos: narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos, informativos, literarios y digitales.	
5.4.2. ¿Qué géneros discursivos se trabajan?	
Cartas personales y profesionales, biografías, diarios, noticias, artículos de opinión, guías de viajes, poemas y entradas o comentarios en blogs, foros, chats y redes sociales	
5.4.3. En las tareas se indica	
a) el contexto y el propósito comunicativo	Sí
b) el destinatario a quién se escribe	Sí
5.5. PROCESO DE ESCRITURA	
5.5.1. ¿Se proporcionan modelos?	Sí
5.5.2. ¿Se dan explicaciones para realizar la composición escrita?	
a) indicaciones para la planificación	Sí
b) pautas para la composición	Sí
c) consejos para la revisión	A veces
5.6. RECURSOS DIGITALES EN LAS TAREAS DE EXPRESIÓN ESCRITA	
Correos electrónicos, foros, blogs, redes sociales como Twitter, Facebook	
5.6.1. INTEGRACIÓN DE RECURSOS DIGITALES EN LAS TAREAS DE EXPRESIÓN ESCRITA	
Proporcionar tareas auténticas es más estimulante para el proceso de la escritura, en este caso los recursos electrónicos son un buen gancho para la realización de las producciones escritas.	

6. DINÁMICA DE TRABAJO DE LAS TAREAS ESCRITAS EN EL AULA			
	A menudo	A veces	Nunca
6.1. Trabajo individual		X	
6.2. Trabajo en parejas	X		
6.3. Trabajo en grupos	X		
6.4. Trabajo con todo el grupo		X	

1. DATOS IDENTIFICATIVOS DEL MANUAL	
TÍTULO	EMBARQUE 3
AUTOR/ES	Montserrat Alonso Cuenca y Rocío Prieto Prieto
EDITORIAL	EDELSA
AÑO PUBLICACIÓN	2014
NIVEL (según el MCER)	B1

2. ESTRUCTURA	
2.1. ESTRUCTURA DEL LIBRO	
2.1.1 Número de unidades	10 módulos ⁵⁸
2.1.2 Apéndices	
Transcripción de las audiciones	Sí, en el libro del profesor
Glosario	No
Resumen gramatical	Sí
2.1.3 Otros materiales	
Guía del profesor	Sí
Cuaderno de ejercicios	Sí
CD-ROM / Audios en plataforma digital	Sí
Recursos en soporte web	Sí
2.2. ESTRUCTURA DE CADA UNIDAD	
2.2.1. Apartados por destrezas	Sí
2.2.2 Autoevaluación de cada unidad	No

3. METODOLOGÍA			
3.1. ENFOQUE METODOLÓGICO			
Enseñanza comunicativa	Enseñanza comunicativa por tareas	Enseñanza orientada a la acción	Enseñanza Ecléctica
		X	

4. RECURSOS DIGITALES					
4.1 TIPO DE RECURSOS DIGITALES					
Correo electrónico	Blog	Foro	Chat	Redes Sociales	Otros
X	X	X			

⁵⁸En cada módulo se trabajan todas las destrezas lingüísticas: la comprensión auditiva y la lectora, y las expresiones e interacciones orales y escritas.

5. TAREAS DE EXPRESIÓN ESCRITA	
5.1 PRESENCIA Y UBICACIÓN	
En la sección de expresión e interacción escritas, y en ocasiones en otras secciones, subordinada a otras tareas de comprensión auditiva y lectora	
5.2 RELEVANCIA DE LAS TAREAS ESCRITAS	
5.2.1. Proporcionalidad respecto al resto de destrezas	
Predominan las tareas de comprensión lectora y después las de expresión oral. Las de expresión escrita tiene una presencia menor.	
5.3. TIPOS DE TAREAS ESCRITAS	
Resúmenes, descripciones, informes, anuncios, cartas al director, carta de reclamación, quejas, argumento de un libro, comentarios, textos sobre experiencias personales	
5.4. TIPOLOGÍA TEXTUAL Y GÉNEROS DISCURSIVOS	
5.4.1. ¿Se trabaja la tipología textual?	
Sí, textos descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos, publicitarios e informativos	
5.4.2. ¿Qué géneros discursivos se trabajan?	
Descripción, informes, cartas formales e informales, quejas y reclamaciones, argumentos, comentarios y artículos de opinión	
5.4.3. En las tareas se indica	
a) el contexto y el propósito comunicativo	Sí
b) el destinatario a quién se escribe	Sí
5.5. PROCESO DE ESCRITURA	
5.5.1. ¿Se proporcionan modelos?	Sí
5.5.2. ¿Se dan explicaciones para realizar la composición escrita?	
a) indicaciones para la planificación	A veces
b) pautas para la composición ⁵⁹	Sí
c) consejos para la revisión ⁶⁰	No
5.6. RECURSOS DIGITALES EN LAS TAREAS DE EXPRESIÓN ESCRITA	
Correos electrónicos, blogs y foros	
5.6.1. INTEGRACIÓN DE RECURSOS DIGITALES EN LAS TAREAS DE EXPRESIÓN ESCRITA	
Apenas se integran en la realización de las tareas de escritura	

6. DINÁMICA DE TRABAJO DE LAS TAREAS ESCRITAS EN EL AULA			
	A menudo	A veces	Nunca
6.1. Trabajo individual	X		
6.2. Trabajo en parejas			X
6.3. Trabajo en grupos			X
6.4. Trabajo con todo el grupo	X		

⁵⁹ En la guía didáctica del profesor se proporcionan informaciones relacionadas con los temas de la tarea final y se remite a páginas web para ampliarlas. Asimismo, se indican páginas web donde se pueden encontrar modelos de esas producciones escritas.

⁶⁰ En el libro del profesor se indica la forma de corrección de estas tareas: individual, en parejas o plenaria.

1. DATOS IDENTIFICATIVOS DEL MANUAL	
TÍTULO	NUEVO SUEÑA 2
AUTOR/ES	VVAA
EDITORIAL	ANAYA
AÑO PUBLICACIÓN	2015
NIVEL (según el MCER)	B1

2. ESTRUCTURA	
2.1. ESTRUCTURA DEL LIBRO	
2.1.1 Número de unidades	10
2.1.2 Apéndices	
Transcripción de las audiciones	Sí
Glosario	Sí, en inglés, francés, alemán, italiano y portugués
Resumen gramatical	No
2.1.3 Otros materiales	
Guía del profesor	Sí
Cuaderno de ejercicios	Sí
CD-ROM / Audios en plataforma digital	Sí
Recursos en soporte web	Sí
2.2. ESTRUCTURA DE CADA UNIDAD	
2.2.1. Apartados por destrezas	Sí
2.2.2 Autoevaluación de cada unidad	Sí, cada 5 unidades en la sección <i>Recapitulación</i>

3. METODOLOGÍA			
3.1. ENFOQUE METODOLÓGICO			
Enseñanza comunicativa	Enseñanza comunicativa por tareas	Enseñanza orientada a la acción	Enseñanza Ecléctica
X			

4. RECURSOS DIGITALES					
4.1 TIPO DE RECURSOS DIGITALES					
Correo electrónico	Blog	Foro	Chat	Redes Sociales	Otros
X	X	X			

5. TAREAS DE EXPRESIÓN ESCRITA	
5.1 PRESENCIA Y UBICACIÓN	
Aparecen tras las actividades de las otras destrezas	
5.2 RELEVANCIA DE LAS TAREAS ESCRITAS	
5.2.1. Proporcionalidad respecto al resto de destrezas	
Prevalecen las tareas de comprensión escrita, no obstante, el resto de las destrezas están bastante equilibradas	
5.3. TIPOS DE TAREAS ESCRITAS	
Escribir notas, recados, anuncios, biografías, cartas personales y comerciales, correos electrónicos	
5.4. TIPOLOGÍA TEXTUAL Y GÉNEROS DISCURSIVOS	
5.4.1. ¿Se trabaja la tipología textual?	
Sí, textos descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos, comerciales y publicitarios	
5.4.2. ¿Qué géneros discursivos se trabajan?	
Cartas personales formales e informales, notas y recados, denuncias, biografías, anuncios, cartas comerciales.	
5.4.3. En las tareas se indica	
a) el contexto y el propósito comunicativo	Sí
b) el destinatario a quién se escribe	Sí
5.5. PROCESO DE ESCRITURA	
5.5.1. ¿Se proporcionan modelos?	Sí
5.5.2. ¿Se dan explicaciones para realizar la composición escrita?	
a) indicaciones para la planificación	No
b) pautas para la composición	A veces
c) consejos para la revisión	A veces
5.6. RECURSOS DIGITALES EN LAS TAREAS DE EXPRESIÓN ESCRITA	
Correos electrónicos, blogs y foros	
5.6.1. INTEGRACIÓN DE RECURSOS DIGITALES EN LAS TAREAS DE EXPRESIÓN ESCRITA	
No se integran realmente, se presentan como soportes.	

6. DINÁMICA DE TRABAJO DE LAS TAREAS ESCRITAS EN EL AULA			
	A menudo	A veces	Nunca
6.1. Trabajo individual	X		
6.2. Trabajo en parejas	X		
6.3. Trabajo en grupos	X		
6.4. Trabajo con todo el grupo		X	

ANEXO II

ENCUESTA ALUMNADO

MODELO ENCUESTA

EJEMPLOS

Alumnos Nivel A2 UPV

Alumnos Nivel B1 UPV

Alumnos Nivel A2 EOI

Alumnos Nivel B1 EOI

DATOS DEL ENCUESTADO		
ESTUDIOS		
LENGUA MATERNA	EDAD	
DESDE CUANDO ESTUDIAS ESPAÑOL	MESES	AÑOS

A. PREFERENCIAS
<p>1. En tus clases de español, ¿qué prefieres?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Prefiero tareas escritas porque..... <input type="radio"/> Prefiero tareas orales porque <input type="radio"/> Las dos, escritas y habladas, porque..... <p>2. ¿Te gusta leer?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Mucho <input type="radio"/> Poco <input type="radio"/> Nada <p>¿Crees que leer en español puede ayudarte a escribir mejor?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

B. ESCRIBIR Y RECURSOS ELECTRÓNICOS EN ESPAÑOL
<p>1. ¿Qué tipo de tareas de expresión escrita realizas en las clases de español? Marca todas las que realizas.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Escribir notas y mensajes. b) Escribir correos electrónicos y cartas. c) Escribir relatos o historias. d) Escribir redacciones. e) Escribir en un chat. f) Escribir en un blog, foro... g) Otras:

2. Cuando escribes en español, antes de empezar tu tarea escrita,			
a) el profesor te da explicaciones teóricas	SÍ	NO	A VECES
b) el profesor te da ejemplos de esa tarea	SÍ	NO	A VECES
Durante la tarea,			
c) planificas la tarea (haces un esquema, escribes la ideas más importantes ...)	SÍ	NO	A VECES
d) escribes varias versiones.	SÍ	NO	A VECES
e) revisas las versiones.	SÍ	NO	A VECES
3. Cuando escribes en español, ¿qué recursos electrónicos utilizas? Marca los que usas			
<ul style="list-style-type: none"> a) Correo electrónico (E-mail) b) Redes sociales (Facebook, Twitter...) c) Chat d) WhatsApp e) Diccionario online f) Traductor online g) Periódicos digitales, revistas... h) Páginas para aprender español i) OTROS: 			
4. ¿Crees que las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) pueden ayudarte a practicar la escritura y mejorar tu español? ¿Por qué?			
.....			
.....			
.....			
.....			
.....			
.....			

ALUMNOS
NIVEL A2 UPV

DATOS DEL ENCUESTADO			
ESTUDIOS	EPS - European Project Semester		
LENGUA MATERNA	POLACO	EDAD	24
DESDE CUANDO ESTUDIAS ESPAÑOL	5 MESES	AÑOS	

A. PREFERENCIAS

1. En tus clases de español, ¿qué prefieres?

- Prefiero tareas escritas porque.....
- Prefiero tareas orales porque
- Las dos, escritas y habladas, porque... *quiero aprender dos cosas.*

2. ¿Te gusta leer?

- Mucho
- Poco
- Nada

¿Crees que leer en español puede ayudarte a escribir mejor?

*Si, pero es bien cuando tú tienes
eres muy bien en español (como B1).*

B. ESCRIBIR Y RECURSOS ELECTRÓNICOS EN ESPAÑOL

1. ¿Qué tipo de tareas de expresión escrita realizas en las clases de español? Marca todas las que realizas.

- a) Escribir notas y mensajes.
- b) Escribir correos electrónicos y cartas.
- c) Escribir relatos o historias.
- d) Escribir redacciones.
- e) Escribir en un chat.
- f) Escribir en un blog, foro...
- g) Otras: *escribir cosas como mi video.*

2. Cuando escribes en español, antes de empezar tu tarea escrita,

a) el profesor te da explicaciones teóricas	<input checked="" type="radio"/> SÍ	<input type="radio"/> NO	<input type="radio"/> A VECES
b) el profesor te da ejemplos de esa tarea	<input checked="" type="radio"/> SÍ	<input type="radio"/> NO	<input type="radio"/> A VECES
Durante la tarea,			
c) planificas la tarea (haces un esquema, escribes la ideas más importantes ...)	<input checked="" type="radio"/> SÍ	<input type="radio"/> NO	<input type="radio"/> A VECES
d) escribes varias versiones.	<input checked="" type="radio"/> SÍ	<input type="radio"/> NO	<input type="radio"/> A VECES
e) revisas las versiones.	<input checked="" type="radio"/> SÍ	<input type="radio"/> NO	<input checked="" type="radio"/> A VECES

3. Cuando escribes en español, ¿qué recursos electrónicos utilizas?
Marca los que usas

- a) Correo electrónico (E-mail)
- b) Redes sociales (Facebook, Twitter...)
- c) Chat
- d) WhatsApp
- e) Diccionario online
- f) Traductor online
- g) Periódicos digitales, revistas...
- h) Páginas para aprender español
- i) OTROS:
-
-

4. ¿Crees que las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) pueden ayudarte a practicar la escritura y mejorar tu español?
¿Por qué?

Sí, porque yo uso esto (TIC) cada día. Yo puedo practicar más bien y cada día. Es más bien para aprender español.

DATOS DEL ENCUESTADO			
ESTUDIOS	ARQUITECTURA		
LENGUA MATERNA	LETONIAN	EDAD	21
DESDE CUANDO ESTUDIAS ESPAÑOL	MESES 3	AÑOS	

A. PREFERENCIAS

1. En tus clases de español, ¿qué prefieres?

- Prefiero tareas escritas porque
- Prefiero tareas orales porque

Las dos, escritas y habladas, porque *la variedad es muy importante*

2. ¿Te gusta leer?

- Mucho
- Poco
- Nada

¿Crees que leer en español puede ayudarte a escribir mejor?

Si, pero leyendo no es fácil cuando no sabes mucho.

B. ESCRIBIR Y RECURSOS ELECTRÓNICOS EN ESPAÑOL

1. ¿Qué tipo de tareas de expresión escrita realizas en las clases de español? Marca todas las que realizas.

- a) Escribir notas y mensajes.
- b) Escribir correos electrónicos y cartas.
- c) Escribir relatos o historias.
- d) Escribir redacciones.
- e) Escribir en un chat.
- f) Escribir en un blog, foro...
- g) Otras:

.....

2. Cuando escribes en español, antes de empezar tu tarea escrita,			
a) el profesor te da explicaciones teóricas	<input checked="" type="radio"/> SÍ	NO	A VECES
b) el profesor te da ejemplos de esa tarea	<input checked="" type="radio"/> SÍ	NO	A VECES
Durante la tarea,			
c) planificas la tarea (haces un esquema, escribes la ideas más importantes ...)	<input checked="" type="radio"/> SÍ	NO	A VECES
d) escribes varias versiones.	<input checked="" type="radio"/> SÍ	NO	A VECES
e) revisas las versiones.	SÍ	NO	<input checked="" type="radio"/> A VECES
3. Cuando escribes en español, ¿qué recursos electrónicos utilizas? Marca los que usas			
<input checked="" type="radio"/> a) Correo electrónico (E-mail) <input checked="" type="radio"/> b) Redes sociales (Facebook, Twitter...) <input checked="" type="radio"/> c) Chat <input checked="" type="radio"/> d) WhatsApp <input checked="" type="radio"/> e) Diccionario online <input type="radio"/> f) Traductor online <input type="radio"/> g) Periódicos digitales, revistas... <input checked="" type="radio"/> h) Páginas para aprender español <input type="radio"/> i) OTROS:			
4. ¿Crees que las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) pueden ayudarte a practicar la escritura y mejorar tu español? ¿Por qué?			
<i>Sí, por que la lingua debe ser hablado y escuchado.</i>			

DATOS DEL ENCUESTADO			
ESTUDIOS	Edificación		
LENGUA MATERNA	Francés	EDAD	23
DESDE CUANDO ESTUDIAS ESPAÑOL	3 MESES	_____ AÑOS	

A. PREFERENCIAS

1. En tus clases de español, ¿qué prefieres?

- Prefiero tareas escritas porque
- Prefiero tareas orales porque

Las dos, escritas y habladas, porque *es mejor para recordarse de hacer los dos.*

2. ¿Te gusta leer?

- Mucho
- Poco
- Nada

¿Crees que leer en español puede ayudarte a escribir mejor?

Si, para tener vocabulario pero es importante de leer cosas de nuestro nivel.

B. ESCRIBIR Y RECURSOS ELECTRÓNICOS EN ESPAÑOL

1. ¿Qué tipo de tareas de expresión escrita realizas en las clases de español? Marca todas las que realizas.

- a) Escribir notas y mensajes.
- b) Escribir correos electrónicos y cartas.
- c) Escribir relatos o historias.
- d) Escribir redacciones.
- e) Escribir en un chat.
- f) Escribir en un blog, foro...
- g) Otras:

2. Cuando escribes en español, antes de empezar tu tarea escrita,			
a) el profesor te da explicaciones teóricas	<input checked="" type="radio"/> SÍ	NO	A VECES
b) el profesor te da ejemplos de esa tarea	<input checked="" type="radio"/> SÍ	NO	A VECES
Durante la tarea,			
c) planificas la tarea (haces un esquema, escribes las ideas más importantes ...)	<input type="radio"/> SÍ	<input checked="" type="radio"/> NO	A VECES
d) escribes varias versiones.	<input checked="" type="radio"/> SÍ	NO	<input checked="" type="radio"/> A VECES
e) revisas las versiones.	<input checked="" type="radio"/> SÍ	NO	A VECES
3. Cuando escribes en español, ¿qué recursos electrónicos utilizas? Marca los que usas			
<input checked="" type="checkbox"/> a) Correo electrónico (E-mail) <input checked="" type="checkbox"/> b) Redes sociales (Facebook, Twitter...) <input checked="" type="checkbox"/> c) Chat <input checked="" type="checkbox"/> d) WhatsApp <input type="checkbox"/> e) Diccionario online <input checked="" type="checkbox"/> f) Traductor online <input type="checkbox"/> g) Periódicos digitales, revistas... <input type="checkbox"/> h) Páginas para aprender español <input type="checkbox"/> i) OTROS:			
4. ¿Crees que las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) pueden ayudarte a practicar la escritura y mejorar tu español? ¿Por qué?			
Hay aplicación en el móvil que ayuda mucho para aprender una nueva idioma. Hice eso antes de ir en España. Muy bueno! Y la comunicación con eventos es importante para entender - escuchar palabra.			

DATOS DEL ENCUESTADO			
ESTUDIOS	MASTER MANAGEMENT		
LENGUA MATERNA	ITALIANO	EDAD	24
DESDE CUANDO ESTUDIAS ESPAÑOL	5 MESES	SEPTIEMBRE	AÑOS 2016

A. PREFERENCIAS

1. En tus clases de español, ¿qué prefieres?

- Prefiero tareas escritas porque
- Prefiero tareas orales porque

Las dos, escritas y habladas, porque ASI PUEDO PRACTICAR MI

2. ¿Te gusta leer?

- Mucho
- Poco
- Nada

ESCRITURA Y GRAMATICA, PERO TAMBIEN
COMO HABLO

¿Crees que leer en español puede ayudarte a escribir mejor?

CREO QUE SI PORQUE TIENE LA OPORTUNIDAD DE
APRENDER NUEVAS PALABRAS Y EXPRESIONES

B. ESCRIBIR Y RECURSOS ELECTRÓNICOS EN ESPAÑOL

1. ¿Qué tipo de tareas de expresión escrita realizas en las clases de español? Marca todas las que realizas.

- a) Escribir notas y mensajes.
- b) Escribir correos electrónicos y cartas.
- c) Escribir relatos o historias.
- d) Escribir redacciones.
- e) Escribir en un chat.
- f) Escribir en un blog, foro...
- g) Otras:

.....

.....

2. Cuando escribes en español, antes de empezar tu tarea escrita,			
a) el profesor te da explicaciones teóricas	SÍ	NO	A VECES <input checked="" type="checkbox"/>
b) el profesor te da ejemplos de esa tarea	SÍ <input checked="" type="checkbox"/>	NO	A VECES
Durante la tarea,			
c) planificas la tarea (haces un esquema, escribes la ideas más importantes ...)	SÍ	NO <input checked="" type="checkbox"/>	A VECES
d) escribes varias versiones.	SÍ	NO <input checked="" type="checkbox"/>	A VECES
e) revisas las versiones.	SÍ	NO <input checked="" type="checkbox"/>	A VECES
3. Cuando escribes en español, ¿qué recursos electrónicos utilizas? Marca los que usas			
<ul style="list-style-type: none"> a) Correo electrónico (E-mail) b) Redes sociales (Facebook, Twitter...) c) Chat d) WhatsApp <input checked="" type="checkbox"/> e) Diccionario online f) Traductor online g) Periódicos digitales, revistas... h) Páginas para aprender español i) OTROS: 			
4. ¿Crees que las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) pueden ayudarte a practicar la escritura y mejorar tu español? ¿Por qué?			
<p>CREO QUE PUEDEN AYUDARME A PRACTICAR MI ESCRITURA, COMO USO COMO UNA PALABRA DE ESCRIBIR.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>			

DATOS DEL ENCUESTADO		
ESTUDIOS INGENIERÍA CIVIL		
LENGUA MATERNA ESLOVACO	EDAD	22
DESDE CUANDO ESTUDIAS ESPAÑOL 10 MESES		— AÑOS

A. PREFERENCIAS

1. En tus clases de español, ¿qué prefieres?

- Prefiero tareas escritas porque
- Prefiero tareas orales porque
- Las dos, escritas y habladas, porque *es buena combinación para aprender nueva ~~lengua~~ idioma*

2. ¿Te gusta leer?

- Mucho
- Poco
- Nada

¿Crees que leer en español puede ayudarte a escribir mejor?

Claro que sí, es muy buena idea

B. ESCRIBIR Y RECURSOS ELECTRÓNICOS EN ESPAÑOL

1. ¿Qué tipo de tareas de expresión escrita realizas en las clases de español? Marca todas las que realizas.

- a) Escribir notas y mensajes.
- b) Escribir correos electrónicos y cartas.
- c) Escribir relatos o historias.
- d) Escribir redacciones.
- e) Escribir en un chat.
- f) Escribir en un blog, foro...
- g) Otras:

.....

2. Cuando escribes en español, antes de empezar tu tarea escrita,			
a) el profesor te da explicaciones teóricas	<input checked="" type="radio"/> SÍ	NO	A VECES
b) el profesor te da ejemplos de esa tarea	<input checked="" type="radio"/> SÍ	NO	A VECES
Durante la tarea,			
c) planificas la tarea (haces un esquema, escribes la ideas más importantes ...)	SÍ	<input checked="" type="radio"/> NO	A VECES
d) escribes varias versiones.	SÍ	<input checked="" type="radio"/> NO	<input checked="" type="radio"/> A VECES
e) revisas las versiones.	SÍ	<input checked="" type="radio"/> NO	<input checked="" type="radio"/> A VECES
3. Cuando escribes en español, ¿qué recursos electrónicos utilizas? Marca los que usas			
<ul style="list-style-type: none"> a) Correo electrónico (E-mail) <input checked="" type="radio"/> b) Redes sociales (Facebook, Twitter...) c) Chat <input checked="" type="radio"/> d) WhatsApp <input checked="" type="radio"/> e) Diccionario online f) Traductor online g) Periódicos digitales, revistas... h) Páginas para aprender español i) OTROS: 			
4. ¿Crees que las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) pueden ayudarte a practicar la escritura y mejorar tu español? ¿Por qué?			
<p><i>Sí, pueden ayudarme. Y ahora es un poco mejor con mi escritura</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>			

DATOS DEL ENCUESTADO			
ESTUDIOS	Esp Diseño Industrial		
LENGUA MATERNA	- Letón	EDAD	
DESDE CUANDO ESTUDIAS ESPAÑOL	3 MESES	1 AÑOS	

A. PREFERENCIAS

1. En tus clases de español, ¿qué prefieres?

- Prefiero tareas escritas porque.....
- Prefiero tareas orales porque

Las dos, escritas y habladas, porque... *te ayuda entender mejor toda la lengua.*

2. ¿Te gusta leer?

- Mucho
- Poco
- Nada

¿Crees que leer en español puede ayudarte a escribir mejor?

Si. Para mí es difícil saber donde tengo que escribir las tildes. Creo que con leyendo puedo recordar las palabras mejor.

B. ESCRIBIR Y RECURSOS ELECTRÓNICOS EN ESPAÑOL

1. ¿Qué tipo de tareas de expresión escrita realizas en las clases de español? Marca todas las que realizas.

- a) Escribir notas y mensajes.
- b) Escribir correos electrónicos y cartas.
- c) Escribir relatos o historias.
- d) Escribir redacciones.
- e) Escribir en un chat.
- f) Escribir en un blog, foro...
- g) Otras:
-
-

2. Cuando escribes en español, antes de empezar tu tarea escrita,			
a) el profesor te da explicaciones teóricas	<input checked="" type="radio"/> SÍ	<input type="radio"/> NO	<input type="radio"/> A VECES
b) el profesor te da ejemplos de esa tarea	<input type="radio"/> SÍ	<input type="radio"/> NO	<input checked="" type="radio"/> A VECES
Durante la tarea,			
c) planificas la tarea (haces un esquema, escribes la ideas más importantes ...)	<input type="radio"/> SÍ	<input type="radio"/> NO	<input checked="" type="radio"/> A VECES
d) escribes varias versiones.	<input type="radio"/> SÍ	<input type="radio"/> NO	<input checked="" type="radio"/> A VECES
e) revisas las versiones.	<input checked="" type="radio"/> SÍ	<input type="radio"/> NO	<input type="radio"/> A VECES

3. Cuando escribes en español, ¿qué recursos electrónicos utilizas?
 Marca los que usas

- a) Correo electrónico (E-mail)
- b) Redes sociales (Facebook, Twitter...)
- c) Chat
- d) WhatsApp
- e) Diccionario online
- f) Traductor online
- g) Periódicos digitales, revistas...
- h) Páginas para aprender español
- i) OTROS:
-
-

4. ¿Crees que las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) pueden ayudarte a practicar la escritura y mejorar tu español?
 ¿Por qué?

Sí, por que es muy facil traducir las palabras que no se y tambien el computador correctame si yo escrito con faltas. Pero no se si esto es bien porque cuando tendre que escribir en papel voy a hacerlo con muchas errores.

DATOS DEL ENCUESTADO			
ESTUDIOS <i>BELLAS ARTES</i>			
LINGUA MATERNA	<i>FRANCES / INGLES</i>	EDAD	<i>20</i>
DESDE CUANDO ESTUDIAS ESPAÑOL	MESES	<i>1</i>	AÑOS

A. PREFERENCIAS

1. En tus clases de español, ¿qué prefieres?

- Prefiero tareas escritas porque.....
- Prefiero tareas orales porque

Las dos, escritas y habladas, porque... *es una buen mezcla para trabajar el vocabulario.*

2. ¿Te gusta leer?

- Mucho
- Poco
- Nada

¿Crees que leer en español puede ayudarte a escribir mejor?

Si, me ayuda mucho. Tambien pienso que es esencial / muy importante para mejorar ~~tu~~ el vocabulario.

B. ESCRIBIR Y RECURSOS ELECTRÓNICOS EN ESPAÑOL

1. ¿Qué tipo de tareas de expresión escrita realizas en las clases de español? Marca todas las que realizas.

- a) Escribir notas y mensajes.
- b) Escribir correos electrónicos y cartas.
- c) Escribir relatos o historias.
- d) Escribir redacciones.
- e) Escribir en un chat.
- f) Escribir en un blog, foro...
- g) Otras:

2. Cuando escribes en español, antes de empezar tu tarea escrita,			
a) el profesor te da explicaciones teóricas	<u>SÍ</u>	NO	A VECES
b) el profesor te da ejemplos de esa tarea	<u>SÍ</u>	NO	A VECES
Durante la tarea,			
c) planificas la tarea (haces un esquema, escribes la ideas más importantes ...)	<u>SÍ</u>	NO	A VECES
d) escribes varias versiones.	<u>SÍ</u>	NO	<u>A VECES</u>
e) revisas las versiones.	<u>SÍ</u>	NO	A VECES

3. Cuando escribes en español, ¿qué recursos electrónicos utilizas?
 Marca los que usas

- a) Correo electrónico (E-mail)
- b) Redes sociales (Facebook, Twitter...)
- c) Chat
- d) WhatsApp
- e) Diccionario online
- f) Traductor online
- g) Periódicos digitales, revistas...
- h) Páginas para aprender español
- i) OTROS:
-
-

4. ¿Crees que las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) pueden ayudarte a practicar la escritura y mejorar tu español?
 ¿Por qué?

Si, por supuesto. Los diccionarios online y traductores online son muy útiles para buscar palabras muy rápido. También a veces si estas buscando por una información muy precisa es más fácil en internet. También, puedes escuchar la pronunciación. Pero creo que también para te recordar las palabras, es útil de hacer notas en papel.

DATOS DEL ENCUESTADO			
ESTUDIOS <i>ARQUITECTURA DEL PAISAJE</i>			
LINGUA MATERNA <i>ACEMAN</i>	EDAD	<i>21</i>	
DESDE CUANDO ESTUDIAS ESPAÑOL	MESES	<i>2</i>	AÑOS

A. PREFERENCIAS

1. En tus clases de español, ¿qué prefieres?

Prefiero tareas escritas porque.....

Prefiero tareas orales porque

Las dos, escritas y habladas, porque *para mi la mezclar es lo mejor para aprender y practicar*

2. ¿Te gusta leer?

Mucho

Poco

Nada

¿Crees que leer en español puede ayudarte a escribir mejor?

Si... porque... así... aprendo... como... se escribe las palabras... y aprendo... vocabulario...

B. ESCRIBIR Y RECURSOS ELECTRÓNICOS EN ESPAÑOL

1. ¿Qué tipo de tareas de expresión escrita realizas en las clases de español? Marca todas las que realizas.

a) Escribir notas y mensajes.

b) Escribir correos electrónicos y cartas.

c) Escribir relatos o historias.

Escribir redacciones.

e) Escribir en un chat.

Escribir en un blog, foro...

g) Otras:

.....

.....

2. Cuando escribes en español, antes de empezar tu tarea escrita,			
a) el profesor te da explicaciones teóricas	<input checked="" type="checkbox"/> SÍ	NO	A VECES
b) el profesor te da ejemplos de esa tarea	<input checked="" type="checkbox"/> SÍ	NO	A VECES
Durante la tarea,			
c) planificas la tarea (haces un esquema, escribes la ideas más importantes ...)	<input checked="" type="checkbox"/> SÍ	NO	A VECES
d) escribes varias versiones.	SÍ	<input checked="" type="checkbox"/> NO	A VECES
e) revisas las versiones.	<input checked="" type="checkbox"/> SÍ	NO	A VECES

3. Cuando escribes en español, ¿qué recursos electrónicos utilizas?
 Marca los que usas

- a) Correo electrónico (E-mail)
- b) Redes sociales (Facebook, Twitter...)
- c) Chat
- d) WhatsApp
- e) Diccionario online
- f) Traductor online
- g) Periódicos digitales, revistas...
- h) Páginas para aprender español
- i) OTROS:
-
-

4. ¿Crees que las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) pueden ayudarte a practicar la escritura y mejorar tu español?
 ¿Por qué?

Si, a mi pueden ayudar mucho. Pero depende en el nivel de español. Aprendo cuando escribir con mis amigos, pero leer un artículo en los periódicos digitales se puede ser difícil.

.....

.....

DATOS DEL ENCUESTADO			
ESTUDIOS	ARQUITECTURA		
LENGUA MATERNA	ITALIANO	EDAD	24
DESDE CUANDO ESTUDIAS ESPAÑOL	MESES 3	AÑOS	

A. PREFERENCIAS

1. En tus clases de español, ¿qué prefieres?

- Prefiero tareas escritas porque
- Prefiero tareas orales porque
- Las dos, escritas y habladas, porque *CREO QUE ESCRIBIR ES
...I.M.P.O.R.T.A.N.T.E...P.A.R.A...M.E.M.O.R.I.Z.A.R...
Y HABLAR PARA LA
CONVERSACIONES*

2. ¿Te gusta leer?

- Mucho
- Poco
- Nada

¿Crees que leer en español puede ayudarte a escribir mejor?

*CREO QUE SI PORQUE AYUDA EN EL VOCABULARIO
Y EN LA CONJUGACION DE VERBOS.*

.....

.....

B. ESCRIBIR Y RECURSOS ELECTRÓNICOS EN ESPAÑOL

1. ¿Qué tipo de tareas de expresión escrita realizas en las clases de español? Marca todas las que realizas.

- a) Escribir notas y mensajes.
- b) Escribir correos electrónicos y cartas.
- c) Escribir relatos o historias.
- d) Escribir redacciones.
- e) Escribir en un chat.
- f) Escribir en un blog, foro...
- g) Otras:
-
-

2. Cuando escribes en español, antes de empezar tu tarea escrita,			
a) el profesor te da explicaciones teóricas	<input checked="" type="radio"/> SÍ	NO	A VECES
b) el profesor te da ejemplos de esa tarea	<input checked="" type="radio"/> SÍ	NO	A VECES
Durante la tarea,			
c) planificas la tarea (haces un esquema, escribes la ideas más importantes ...)	<input type="radio"/> SÍ	<input type="radio"/> NO	<input checked="" type="radio"/> A VECES
d) escribes varias versiones.	<input type="radio"/> SÍ	<input type="radio"/> NO	<input checked="" type="radio"/> A VECES
e) revisas las versiones.	<input checked="" type="radio"/> SÍ	<input type="radio"/> NO	A VECES
3. Cuando escribes en español, ¿qué recursos electrónicos utilizas? Marca los que usas			
<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="radio"/> a) Correo electrónico (E-mail) <input type="radio"/> b) Redes sociales (Facebook, Twitter...) <input type="radio"/> c) Chat <input checked="" type="radio"/> d) WhatsApp <input checked="" type="radio"/> e) Diccionario online <input checked="" type="radio"/> f) Traductor online <input type="radio"/> g) Periódicos digitales, revistas... <input type="radio"/> h) Páginas para aprender español <input type="radio"/> i) OTROS: 			
4. ¿Crees que las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) pueden ayudarte a practicar la escritura y mejorar tu español? ¿Por qué?			
<p>... CREO QUE CADA MEDIO ES ÚTIL PARA APRENDER. CADA UNO TIENE QUE DECIDIR EL MÉTODO MEJOR POR EL.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>			

DATOS DEL ENCUESTADO			
ESTUDIOS	BIOQUÍMICA		
LENGUA MATERNA	FRANCÉS / ARABÉ	EDAD	24
DESDE CUANDO ESTUDIAS ESPAÑOL	2 MESES	ANOS	/

A. PREFERENCIAS

1. En tus clases de español, ¿qué prefieres?

- Prefiero tareas escritas porque.....
- Prefiero tareas orales porque
- Las dos, escritas y habladas, porque... los dos... son importantes para aprender.

2. ¿Te gusta leer?

- Mucho
- Poco
- Nada

¿Crees que leer en español puede ayudarte a escribir mejor?

~~Claro que sí.~~
 Por supuesto. Si no leemos, no podemos recordar como se escribe las palabras.

B. ESCRIBIR Y RECURSOS ELECTRÓNICOS EN ESPAÑOL

1. ¿Qué tipo de tareas de expresión escrita realizas en las clases de español? Marca todas las que realizas.

- a) Escribir notas y mensajes. ✓
- b) Escribir correos electrónicos y cartas. ✓
- c) Escribir relatos o historias.
- d) Escribir redacciones. ✓
- e) Escribir en un chat. ✓
- f) Escribir en un blog, foro...
- g) Otras:
-
-

2. Cuando escribes en español, antes de empezar tu tarea escrita,

a) el profesor te da explicaciones teóricas	<input checked="" type="radio"/> SÍ	<input type="radio"/> NO	A VECES
b) el profesor te da ejemplos de esa tarea	<input checked="" type="radio"/> SÍ	<input type="radio"/> NO	A VECES
Durante la tarea,			
c) planificas la tarea (haces un esquema, escribes las ideas más importantes ...)	<input type="radio"/> SÍ	<input type="radio"/> NO	<input checked="" type="radio"/> A VECES
d) escribes varias versiones.	<input type="radio"/> SÍ	<input checked="" type="radio"/> NO	A VECES
e) revisas las versiones.	<input checked="" type="radio"/> SÍ	<input type="radio"/> NO	A VECES

3. Cuando escribes en español, ¿qué recursos electrónicos utilizas?
 Marca los que usas

- a) Correo electrónico (E-mail) ✓
- b) Redes sociales (Facebook, Twitter...) ✓
- c) Chat ✓
- d) WhatsApp ✓
- e) Diccionario online ✓
- f) Traductor online ✓
- g) Periódicos digitales, revistas... ✓
- h) Páginas para aprender español ✓
- i) OTROS: Desde un mes tengo una aplicación móvil que se llama "Babel" que ayuda me mucho para practicar

4. ¿Crees que las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) pueden ayudarte a practicar la escritura y mejorar tu español?
 ¿Por qué?

... Pienso que hoy, internet es muy importante para aprender un nuevo idioma porque podemos usarlo para traducir cuando no sabemos la significación de una palabra y también podemos ver que son nuestros errores con la corrección automática

DATOS DEL ENCUESTADO			
ESTUDIOS <i>Ecología</i>			
LENGUA MATERNA <i>Russo</i>		EDAD	<i>19</i>
DESDE CUANDO ESTUDIAS ESPAÑOL	<i>2</i> MESES	AÑOS	

A. PREFERENCIAS

1. En tus clases de español, ¿qué prefieres?

- Prefiero tareas escritas porque.....
- Prefiero tareas orales porque
- Las dos, escritas y habladas, porque... *cuando hablamos mi pronunciación mejora y cuando escrito yo puedo repetir todos en el casa*

2. ¿Te gusta leer?

- Mucho
- Poco
- Nada

¿Crees que leer en español puede ayudarte a escribir mejor?

Claro, porque si yo voy a ver como palabras se escriben puedo recordar esto en mi cabeza

.....

.....

B. ESCRIBIR Y RECURSOS ELECTRÓNICOS EN ESPAÑOL

1. ¿Qué tipo de tareas de expresión escrita realizas en las clases de español? Marca todas las que realizas.

- (a) Escribir notas y mensajes.
- (b) Escribir correos electrónicos y cartas.
- (c) Escribir relatos o historias.
- (d) Escribir redacciones.
- (e) Escribir en un chat.
- (f) Escribir en un blog, foro...
- (g) Otras:
-
-

2. Cuando escribes en español, antes de empezar tu tarea escrita,

a) el profesor te da explicaciones teóricas	<input checked="" type="radio"/> SÍ	NO	A VECES
b) el profesor te da ejemplos de esa tarea	<input checked="" type="radio"/> SÍ	NO	A VECES
Durante la tarea,			
c) planificas la tarea (haces un esquema, escribes la ideas más importantes ...)	<input checked="" type="radio"/> SÍ	NO	A VECES
d) escribes varias versiones.	SÍ	NO	<u>A VECES</u>
e) revisas las versiones.	<input checked="" type="radio"/> SÍ	NO	A VECES

3. Cuando escribes en español, ¿qué recursos electrónicos utilizas?
Marca los que usas

- a) Correo electrónico (E-mail)
- b) Redes sociales (Facebook, Twitter...)
- c) Chat
- d) WhatsApp
- e) Diccionario online
- f) Traductor online
- g) Periódicos digitales, revistas...
- h) Páginas para aprender español
- i) OTROS:
-
-

4. ¿Crees que las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) pueden ayudarte a practicar la escritura y mejorar tu español?
¿Por qué?

Si, Porque en cualquier momento puedo encontrar la información y puedo chat con español amigos en español lingua en social red.

ALUMNOS
NIVEL B1 UPV

DATOS DEL ENCUESTADO			
ESTUDIOS	Ingeniería		
LENGUA MATERNA	Flandés	EDAD	21
DESDE CUANDO ESTUDIAS ESPAÑOL	5 MESES	0 AÑOS	

A. PREFERENCIAS

1. En tus clases de español, ¿qué prefieres?

- Prefiero tareas escritas porque
- Prefiero tareas orales porque
- Las dos, escritas y habladas, porque *...las dos son importantes...*

2. ¿Te gusta leer?

- Mucho
- Poco
- Nada

¿Crees que leer en español puede ayudarte a escribir mejor?

Sí... puede ayudar. Puedes ver como los españoles dicen y algo y puedes utilizarlo cuando hablas.

.....

.....

B. ESCRIBIR Y RECURSOS ELECTRÓNICOS EN ESPAÑOL

1. ¿Qué tipo de tareas de expresión escrita realizas en las clases de español? Marca todas las que realizas.

- a) Escribir notas y mensajes.
 - b) Escribir correos electrónicos y cartas.
 - c) Escribir relatos o historias.
 - d) Escribir redacciones.
 - e) Escribir en un chat.
 - f) Escribir en un blog, foro...
 - g) Otras: *Escribir lo que hemos aprendido en un tema*.....
-
-

2. Cuando escribes en español, antes de empezar tu tarea escrita,			
a) el profesor te da explicaciones teóricas	SÍ	NO	A VECES
b) el profesor te da ejemplos de esa tarea	SÍ	NO	A VECES
Durante la tarea,			
c) planificas la tarea (haces un esquema, escribes la ideas más importantes ...)	SÍ	NO	A VECES
d) escribes varias versiones.	SÍ	NO	A VECES
e) revisas las versiones.	SÍ	NO	A VECES
3. Cuando escribes en español, ¿qué recursos electrónicos utilizas? Marca los que usas			
<ul style="list-style-type: none"> a) Correo electrónico (E-mail) b) Redes sociales (Facebook, Twitter...) c) Chat d) WhatsApp <input checked="" type="checkbox"/> e) Diccionario online <input checked="" type="checkbox"/> f) Traductor online g) Periódicos digitales, revistas... <input checked="" type="checkbox"/> h) Páginas para aprender español i) OTROS: 			
4. ¿Crees que las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) pueden ayudarte a practicar la escritura y mejorar tu español? ¿Por qué?			
<p><input checked="" type="checkbox"/> Sí. Claro, es lo mismo como un diccionario o un libro sobre español, pero ahora es mucho más fácil para utilizarlo porque está en internet.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>			

DATOS DEL ENCUESTADO			
ESTUDIOS	AGRONOMO		
LENGUA MATERNA	HUNGARO	EDAD	24
DESDE CUANDO ESTUDIAS ESPAÑOL	MESES 3	AÑOS	

A. PREFERENCIAS

1. En tus clases de español, ¿qué prefieres?

Prefiero tareas escritas porque

Prefiero tareas orales porque *me gustaría aprender hablar con el acento español.*

Las dos, escritas y habladas, porque

2. ¿Te gusta leer?

Mucho

Poco

Nada

¿Crees que leer en español puede ayudarte a escribir mejor?

Sí. Aunque parece fácil a veces te puedes equivocar al escribir, así que al leer te ayuda a escribir mejor.

B. ESCRIBIR Y RECURSOS ELECTRÓNICOS EN ESPAÑOL

1. ¿Qué tipo de tareas de expresión escrita realizas en las clases de español? Marca todas las que realizas.

a) Escribir notas y mensajes.

b) Escribir correos electrónicos y cartas.

c) Escribir relatos o historias.

d) Escribir redacciones.

e) Escribir en un chat.

f) Escribir en un blog, foro...

g) Otras: *escribir cuentos, creo que los cuentos para niños tienen un lenguaje muy fácil de aprender => es perfecto para los estudiantes Erasmus.*

2. Cuando escribes en español, antes de empezar tu tarea escrita,

a) el profesor te da explicaciones teóricas	<input checked="" type="radio"/> SÍ	NO	A VECES
---	-------------------------------------	----	---------

b) el profesor te da ejemplos de esa tarea	<input checked="" type="radio"/> SÍ	NO	A VECES
--	-------------------------------------	----	---------

Durante la tarea,

c) planificas la tarea (haces un esquema, escribes la ideas más importantes ...)	<input checked="" type="radio"/> SÍ	NO	A VECES
--	-------------------------------------	----	---------

d) escribes varias versiones.	<input type="radio"/> SÍ	NO	<input checked="" type="radio"/> A VECES
-------------------------------	--------------------------	----	--

e) revisas las versiones.	<input checked="" type="radio"/> SÍ	NO	A VECES
---------------------------	-------------------------------------	----	---------

3. Cuando escribes en español, ¿qué recursos electrónicos utilizas?

Marca los que usas

- a) Correo electrónico (E-mail)
- b) Redes sociales (Facebook, Twitter...)
- c) Chat
- d) WhatsApp
- e) Diccionario online
- f) Traductor online
- g) Periódicos digitales, revistas...
- h) Páginas para aprender español
- i) OTROS:
-
-

4. ¿Crees que las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) pueden ayudarte a practicar la escritura y mejorar tu español?

¿Por qué?

Me parece que el autocorrect de la aplicación de whatsapp es muy útil porque te ayuda siempre con los tildes.

.....

.....

.....

DATOS DEL ENCUESTADO			
ESTUDIOS	Economía		
LENGUA MATERNA	checo	EDAD	22
DESDE CUANDO ESTUDIAS ESPAÑOL	MESES	AÑOS 3	

A. PREFERENCIAS

1. En tus clases de español, ¿qué prefieres?

- Prefiero tareas escritas porque hay que ~~saber~~ saber la gramática.
- Prefiero tareas orales porque hay que comunicarse con la gente aquí.
- Las dos, escritas y habladas, porque es importante saber ~~las~~ ambas.

2. ¿Te gusta leer?

- Mucho
- Poco
- Nada

¿Crees que leer en español puede ayudarte a escribir mejor?

Creo que sí, pero todavía no he comprado un libro en español.

B. ESCRIBIR Y RECURSOS ELECTRÓNICOS EN ESPAÑOL

1. ¿Qué tipo de tareas de expresión escrita realizas en las clases de español? Marca todas las que realizas.

- a) Escribir notas y mensajes. ✓
- b) Escribir correos electrónicos y cartas. ✓
- c) Escribir relatos o historias. ✓
- d) Escribir redacciones. ✓
- e) Escribir en un chat. ✓
- f) Escribir en un blog, foro...
- g) Otras:
-
-

2. Cuando escribes en español, antes de empezar tu tarea escrita,			
a) el profesor te da explicaciones teóricas	<input checked="" type="radio"/> SÍ	<input type="radio"/> NO	A VECES
b) el profesor te da ejemplos de esa tarea	<input checked="" type="radio"/> SÍ	<input type="radio"/> NO	A VECES
Durante la tarea,			
c) planificas la tarea (haces un esquema, escribes la ideas más importantes ...)	<input type="radio"/> SÍ	<input checked="" type="radio"/> NO	A VECES
d) escribes varias versiones.	<input type="radio"/> SÍ	<input type="radio"/> NO	<input checked="" type="radio"/> A VECES
e) revisas las versiones.	<input checked="" type="radio"/> SÍ	<input type="radio"/> NO	A VECES
3. Cuando escribes en español, ¿qué recursos electrónicos utilizas? Marca los que usas			
<ul style="list-style-type: none"> a) Correo electrónico (E-mail) ✓ b) Redes sociales (Facebook, Twitter...) ✓ c) Chat ✓ d) WhatsApp ✓ e) Diccionario online ✓ f) Traductor online g) Periódicos digitales, revistas... h) Páginas para aprender español ✓ i) OTROS: 			
4. ¿Crees que las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) pueden ayudarte a practicar la escritura y mejorar tu español? ¿Por qué?			
<p>Creo que sí, por que hay palabras que se usan mucho y si los practicamos es más fácil recordarlos.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>			

DATOS DEL ENCUESTADO			
ESTUDIOS	Ingeniería Civil		
LENGUA MATERNA	HINDI	EDAD	23
DESDE CUANDO ESTUDIAS ESPAÑOL	MESES	1 AÑOS	

A. PREFERENCIAS

1. En tus clases de español, ¿qué prefieres?

- Prefiero tareas escritas porque.....
- Prefiero tareas orales porque

Las dos, escritas y habladas, porque... estudio aquí en español mi curso, y necesito escribir y hablar ambas.

2. ¿Te gusta leer?

- Mucho
- Poco
- Nada

¿Crees que leer en español puede ayudarte a escribir mejor?

Si, es muy importante eso que. Tambien para
v. vocabulario y para aprende uso de tiempos.

B. ESCRIBIR Y RECURSOS ELECTRÓNICOS EN ESPAÑOL

1. ¿Qué tipo de tareas de expresión escrita realizas en las clases de español? Marca todas las que realizas.

- a) Escribir notas y mensajes.
- b) Escribir correos electrónicos y cartas.
- c) Escribir relatos o historias.
- d) Escribir redacciones.
- e) Escribir en un chat.
- f) Escribir en un blog, foro...
- g) Otras:
-
-

2. Cuando escribes en español, antes de empezar tu tarea escrita,			
a) el profesor te da explicaciones teóricas	<input checked="" type="checkbox"/> SÍ	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> A VECES
b) el profesor te da ejemplos de esa tarea	<input type="checkbox"/> SÍ	<input type="checkbox"/> NO	<input checked="" type="checkbox"/> A VECES
Durante la tarea,			
c) planificas la tarea (haces un esquema, escribes la ideas más importantes ...)	<input checked="" type="checkbox"/> SÍ	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> A VECES
d) escribes varias versiones.	<input type="checkbox"/> SÍ	<input type="checkbox"/> NO	<input checked="" type="checkbox"/> A VECES
e) revisas las versiones.	<input type="checkbox"/> SÍ	<input type="checkbox"/> NO	<input checked="" type="checkbox"/> A VECES

3. Cuando escribes en español, ¿qué recursos electrónicos utilizas?
 Marca los que usas

- a) Correo electrónico (E-mail)
- b) Redes sociales (Facebook, Twitter...)
- c) Chat
- d) WhatsApp
- e) Diccionario online
- f) Traductor online
- g) Periódicos digitales, revistas...
- h) Páginas para aprender español
- i) OTROS:
-
-

4. ¿Crees que las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) pueden ayudarte a practicar la escritura y mejorar tu español?
 ¿Por qué?

Si, porque toda la gente usan TIC ahora y habla o chato mucho por whatsapp o facebook. por eso creo que TIC puede ayudarme a practicar la escritura y mejorar mi español!

.....

.....

DATOS DEL ENCUESTADO			
ESTUDIOS	UPV - ETSID		
LENGUA MATERNA	ITALIANO	EDAD	23
DESDE CUANDO ESTUDIAS ESPAÑOL	3 MESES	AÑOS	

A. PREFERENCIAS

1. En tus clases de español, ¿qué prefieres?

- Prefiero tareas escritas porque.....
- Prefiero tareas orales porque

- Las dos, escritas y habladas, porque... *pienso que las tareas orales son muy útiles para practicar a hablar y escribir y los tareas escritas son útiles para fijar las reglas de gramática.*
2. ¿Te gusta leer?
- Mucho
 - Poco
 - Nada

¿Crees que leer en español puede ayudarte a escribir mejor?

Seguramente: leer un texto en español puede ayudarme con palabras nuevas y aprender como se escriben.

B. ESCRIBIR Y RECURSOS ELECTRÓNICOS EN ESPAÑOL

1. ¿Qué tipo de tareas de expresión escrita realizas en las clases de español? Marca todas las que realizas.

- a) Escribir notas y mensajes.
- b) Escribir correos electrónicos y cartas.
- c) Escribir relatos o historias.
- d) Escribir redacciones.
- e) Escribir en un chat.
- f) Escribir en un blog, foro...
- g) Otras:
-
-

2. Cuando escribes en español, antes de empezar tu tarea escrita,

a) el profesor te da explicaciones teóricas	<input checked="" type="checkbox"/> SÍ	NO	A VECES
b) el profesor te da ejemplos de esa tarea	<input checked="" type="checkbox"/> SÍ	NO	A VECES
Durante la tarea,			
c) planificas la tarea (haces un esquema, escribes la ideas más importantes ...)	<input checked="" type="checkbox"/> SÍ	NO	A VECES
d) escribes varias versiones.	SÍ	<input checked="" type="checkbox"/> NO	A VECES
e) revisas las versiones.	<input checked="" type="checkbox"/> SÍ	NO	A VECES

3. Cuando escribes en español, ¿qué recursos electrónicos utilizas?
Marca los que usas

- a) Correo electrónico (E-mail)
- b) Redes sociales (Facebook, Twitter...)
- c) Chat
- d) WhatsApp
- e) Diccionario online
- f) Traductor online
- g) Periódicos digitales, revistas...
- h) Páginas para aprender español
- i) OTROS:
-
-

4. ¿Crees que las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) pueden ayudarte a practicar la escritura y mejorar tu español?

¿Por qué?

Yo pienso que es útil porque a través de esta yo puedo hablar continuamente con mis amigos españoles, intentando sin miedo de error.

DATOS DEL ENCUESTADO			
ESTUDIOS	Ingeniería del diseño		
LENGUA MATERNA	Danés	EDAD	24
DESDE CUANDO ESTUDIAS ESPAÑOL	MESES	3	AÑOS

A. PREFERENCIAS

1. En tus clases de español, ¿qué prefieres?

- Prefiero tareas escritas porque
- Prefiero tareas orales porque
- Las dos, escritas y habladas, porque *quiero practicar todo!*

2. ¿Te gusta leer?

- Mucho
- Poco
- Nada

¿Crees que leer en español puede ayudarte a escribir mejor?

¡Sí! Leer y ver películas en español puede ayudar mucho en aprender, escribir y hablar español.

B. ESCRIBIR Y RECURSOS ELECTRÓNICOS EN ESPAÑOL

1. ¿Qué tipo de tareas de expresión escrita realizas en las clases de español? Marca todas las que realizas.

- a) Escribir notas y mensajes.
- b) Escribir correos electrónicos y cartas.
- c) Escribir relatos o historias.
- d) Escribir redacciones.
- e) Escribir en un chat.
- f) Escribir en un blog, foro...
- g) Otras:
-
-

2. Cuando escribes en español, antes de empezar tu tarea escrita,			
a) el profesor te da explicaciones teóricas	SÍ <input checked="" type="checkbox"/>	NO	A VECES
b) el profesor te da ejemplos de esa tarea	SÍ <input checked="" type="checkbox"/>	NO	A VECES
Durante la tarea,			
c) planificas la tarea (haces un esquema, escribes la ideas más importantes ...)	SÍ <input checked="" type="checkbox"/>	NO	A VECES
d) escribes varias versiones.	SÍ	NO	A VECES <input checked="" type="checkbox"/>
e) revisas las versiones.	SÍ	NO	A VECES <input checked="" type="checkbox"/>
3. Cuando escribes en español, ¿qué recursos electrónicos utilizas? Marca los que usas			
<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> a) Correo electrónico (E-mail) <input checked="" type="checkbox"/> b) Redes sociales (Facebook, Twitter...) <input type="checkbox"/> c) Chat <input checked="" type="checkbox"/> d) WhatsApp <input checked="" type="checkbox"/> e) Diccionario online <input type="checkbox"/> f) Traductor online <input type="checkbox"/> g) Periódicos digitales, revistas... <input checked="" type="checkbox"/> h) Páginas para aprender español <input type="checkbox"/> i) OTROS: 			
4. ¿Crees que las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) pueden ayudarte a practicar la escritura y mejorar tu español? ¿Por qué?			
<p>Sí, porque hay muchas páginas de web con ejercicios para mejorar el español</p> <p>¡Pero! tienes que tener cuidado, porque también tienen muchos errores esas páginas ☹️</p>			

DATOS DEL ENCUESTADO			
ESTUDIOS	Argentina		
LENGUA MATERNA	FRANCÉS	EDAD	24
DESDE CUANDO ESTUDIAS ESPAÑOL	3 MESES	AÑOS	

A. PREFERENCIAS

1. En tus clases de español, ¿qué prefieres?

- Prefiero tareas escritas porque
- Prefiero tareas orales porque
- Las dos, escritas y habladas, porque *los 2 son inseparables y tan importantes*

2. ¿Te gusta leer?

- Mucho
- Poco
- Nada

¿Crees que leer en español puede ayudarte a escribir mejor?

Sí, es así que aprendí inglés

.....

.....

.....

B. ESCRIBIR Y RECURSOS ELECTRÓNICOS EN ESPAÑOL

1. ¿Qué tipo de tareas de expresión escrita realizas en las clases de español? Marca todas las que realizas.

- a) Escribir notas y mensajes.
- b) Escribir correos electrónicos y cartas.
- c) Escribir relatos o historias.
- d) Escribir redacciones.
- e) Escribir en un chat.
- f) Escribir en un blog, foro...
- g) Otras:

.....

.....

2. Cuando escribes en español, antes de empezar tu tarea escrita,

a) el profesor te da explicaciones teóricas	SÍ	NO	A VECES
b) el profesor te da ejemplos de esa tarea	SÍ	NO	A VECES
Durante la tarea,			
c) planificas la tarea (haces un esquema, escribes la ideas más importantes ...)	SÍ	NO	A VECES
d) escribes varias versiones.	SÍ	NO	A VECES
e) revisas las versiones.	SÍ	NO	A VECES

3. Cuando escribes en español, ¿qué recursos electrónicos utilizas?

Marca los que usas

- a) Correo electrónico (E-mail)
- b) Redes sociales (Facebook, Twitter...)
- c) Chat
- d) WhatsApp
- e) Diccionario online
- f) Traductor online
- g) Periódicos digitales, revistas...
- h) Páginas para aprender español
- i) OTROS:
-
-

4. ¿Crees que las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC)

pueden ayudarte a practicar la escritura y mejorar tu español?

¿Por qué?

Sí ~~porque~~ ^{ayudar} la corrección automática de errores
puedes ~~saber~~ ^{aprender} muy rápido la
ortografía.

.....

.....

.....

.....

.....

DATOS DEL ENCUESTADO			
ESTUDIOS	Ingeniería mecánica (a la UPV ingeniería industriales)		
LENGUA MATERNA	Alemán	EDAD	21
DESDE CUANDO ESTUDIAS ESPAÑOL	6 MESES		2 AÑOS

A. PREFERENCIAS

1. En tus clases de español, ¿qué prefieres?

- Prefiero tareas escritas porque
- Prefiero tareas orales porque
- Las dos, escritas y habladas, porque *con ambas partes para mi ambas son importante*

2. ¿Te gusta leer?

- Mucho
- Poco
- Nada

¿Crees que leer en español puede ayudarte a escribir mejor?

*Si... pero necesitaría un libro bastante fácil.
Porque me intentado con a leer un libro español y lo he quitado porque era demasiado difícil.*

B. ESCRIBIR Y RECURSOS ELECTRÓNICOS EN ESPAÑOL

1. ¿Qué tipo de tareas de expresión escrita realizas en las clases de español? Marca todas las que realizas.

- a) Escribir notas y mensajes.
- b) Escribir correos electrónicos y cartas.
- c) Escribir relatos o historias.
- d) Escribir redacciones.
- e) Escribir en un chat.
- f) Escribir en un blog, foro...
- g) Otras: *completar textos con huecos*

2. Cuando escribes en español, antes de empezar tu tarea escrita,

a) el profesor te da explicaciones teóricas	<input checked="" type="radio"/> SÍ	NO	A VECES
---	-------------------------------------	----	---------

b) el profesor te da ejemplos de esa tarea	<input checked="" type="radio"/> SÍ	NO	A VECES
--	-------------------------------------	----	---------

Durante la tarea,

c) planificas la tarea (haces un esquema, escribes la ideas más importantes ...)	<input checked="" type="radio"/> SÍ	NO	A VECES
--	-------------------------------------	----	---------

d) escribes varias versiones.	<input checked="" type="radio"/> SÍ	NO	A VECES
-------------------------------	-------------------------------------	----	---------

e) revisas las versiones.	<input checked="" type="radio"/> SÍ	NO	A VECES
---------------------------	-------------------------------------	----	---------

3. Cuando escribes en español, ¿qué recursos electrónicos utilizas?

Marca los que usas

- a) Correo electrónico (E-mail)
- b) Redes sociales (Facebook, Twitter...)
- c) Chat
- d) WhatsApp
- e) Diccionario online
- f) Traductor online
- g) Periódicos digitales, revistas...
- h) Páginas para aprender español
- i) OTROS:
-
-

4. ¿Crees que las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) pueden ayudarte a practicar la escritura y mejorar tu español?

¿Por qué?

Si porque en el tiempo en que vivimos estos medios son muy importante. También ofrecen una oportunidad para aprender español y hablarla.

.....

.....

DATOS DEL ENCUESTADO			
ESTUDIOS <i>INGENIERÍA CIVIL</i>			
LENGUA MATERNA	<i>NORUEGO</i>	EDAD	<i>24</i>
DESDE CUANDO ESTUDIAS ESPAÑOL	MESES	AÑOS <i>1</i>	

A. PREFERENCIAS

1. En tus clases de español, ¿qué prefieres?

- Prefiero tareas escritas porque
- Prefiero tareas orales porque

Las dos, escritas y habladas, *porque tareas escritas son más relevante para el examen, pero tareas orales es más relevante para la vida aquí en España.*

2. ¿Te gusta leer?

- Mucho
- Poco
- Nada

¿Crees que leer en español puede ayudarte a escribir mejor?

Sí, claro

.....

.....

B. ESCRIBIR Y RECURSOS ELECTRÓNICOS EN ESPAÑOL

1. ¿Qué tipo de tareas de expresión escrita realizas en las clases de español? Marca todas las que realizas.

- a) Escribir notas y mensajes. |
- b) Escribir correos electrónicos y cartas.
- c) Escribir relatos o historias.
- d) Escribir redacciones.
- e) Escribir en un chat.
- f) Escribir en un blog, foro...
- g) Otras:

.....

.....

2. Cuando escribes en español, antes de empezar tu tarea escrita,			
a) el profesor te da explicaciones teóricas	<input checked="" type="radio"/> SÍ	NO	A VECES
b) el profesor te da ejemplos de esa tarea	<input checked="" type="radio"/> SÍ	NO	A VECES
Durante la tarea,			
c) planificas la tarea (haces un esquema, escribes la ideas más importantes ...)	<input type="radio"/> SÍ	<input type="radio"/> NO	<input checked="" type="radio"/> A VECES
d) escribes varias versiones.	<input type="radio"/> SÍ	<input type="radio"/> NO	<input checked="" type="radio"/> A VECES
e) revisas las versiones.	<input type="radio"/> SÍ	<input type="radio"/> NO	<input checked="" type="radio"/> A VECES
3. Cuando escribes en español, ¿qué recursos electrónicos utilizas? Marca los que usas			
<input checked="" type="checkbox"/> a) Correo electrónico (E-mail) <input type="checkbox"/> b) Redes sociales (Facebook, Twitter...) <input type="checkbox"/> c) Chat <input checked="" type="checkbox"/> d) WhatsApp <input type="checkbox"/> e) Diccionario online <input checked="" type="checkbox"/> f) Traductor online <input type="checkbox"/> g) Periódicos digitales, revistas... <input type="checkbox"/> h) Páginas para aprender español <input type="checkbox"/> i) OTROS:			
4. ¿Crees que las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) pueden ayudarte a practicar la escritura y mejorar tu español? ¿Por qué?			
Si... es posible... Creo que ayúdame en escribir y pensar más en español!			

DATOS DEL ENCUESTADO		
ESTUDIOS	ARQUITECTURA	
LENGUA MATERNA	ALEMÁN	EDAD 21
DESDE CUANDO ESTUDIAS ESPAÑOL	MESES 5	AÑOS 7

A. PREFERENCIAS

1. En tus clases de español, ¿qué prefieres?

- Prefiero tareas escritas porque
- Prefiero tareas orales porque

Las dos, escritas y habladas, porque *ambas opciones son importantes.*

2. ¿Te gusta leer?

- Mucho
- Poco
- Nada

¿Crees que leer en español puede ayudarte a escribir mejor?

Creo que sí.

B. ESCRIBIR Y RECURSOS ELECTRÓNICOS EN ESPAÑOL

1. ¿Qué tipo de tareas de expresión escrita realizas en las clases de español? Marca todas las que realizas.

- a) Escribir notas y mensajes.
- b) Escribir correos electrónicos y cartas.
- c) Escribir relatos o historias.
- d) Escribir redacciones.
- e) Escribir en un chat.
- f) Escribir en un blog, foro...
- g) Otras: *conversaciones*
-
-

2. Cuando escribes en español, antes de empezar tu tarea escrita,			
a) el profesor te da explicaciones teóricas	SÍ <input checked="" type="checkbox"/>	NO	A VECES
b) el profesor te da ejemplos de esa tarea	SÍ <input checked="" type="checkbox"/>	NO	A VECES
Durante la tarea,			
c) planificas la tarea (haces un esquema, escribes la ideas más importantes ...)	SÍ	NO	A VECES <input checked="" type="checkbox"/>
d) escribes varias versiones.	SÍ <input checked="" type="checkbox"/>	NO	A VECES
e) revisas las versiones.	SÍ <input checked="" type="checkbox"/>	NO	A VECES
3. Cuando escribes en español, ¿qué recursos electrónicos utilizas? Marca los que usas			
<input checked="" type="checkbox"/> a) Correo electrónico (E-mail) <input type="checkbox"/> b) Redes sociales (Facebook, Twitter...) <input type="checkbox"/> c) Chat <input checked="" type="checkbox"/> d) WhatsApp <input checked="" type="checkbox"/> e) Diccionario online <input checked="" type="checkbox"/> f) Traductor online <input checked="" type="checkbox"/> g) Periódicos digitales, revistas... <input type="checkbox"/> h) Páginas para aprender español <input type="checkbox"/> i) OTROS: <i>páginas que de gramática</i>			
4. ¿Crees que las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) pueden ayudarte a practicar la escritura y mejorar tu español? ¿Por qué?			
<i>Si, porque cuando miro acciones en contexto con palabras desconocidas, aprendo las y tambien as escuchat a personas que hablan Español ayúdame.</i>			

ALUMNOS
NIVEL A2 EOI

DATOS DEL ENCUESTADO			
ESTUDIOS	ESPAÑOL		
LENGUA MATERNA	PORTUGUES/BRASIL	EDAD	55
DESDE CUANDO ESTUDIAS ESPAÑOL	5 MESES		1 AÑOS

A. PREFERENCIAS

1. En tus clases de español, ¿qué prefieres?

- Prefiero tareas escritas porque.....
- Prefiero tareas orales porque

Las dos, escritas y habladas, porque... *necesito me comunicar con los españoles y escribir para ~~mi~~ estudiar en la universidad*

2. ¿Te gusta leer?

- Mucho
- Poco
- Nada

¿Crees que leer en español puede ayudarte a escribir mejor?

Sí, observo la construcción de las frases y las palabras nuevas para ampliar mi vocabulario.

B. ESCRIBIR Y RECURSOS ELECTRÓNICOS EN ESPAÑOL

1. ¿Qué tipo de tareas de expresión escrita realizas en las clases de español? Marca todas las que realizas.

- a) Escribir notas y mensajes.
- b) Escribir correos electrónicos y cartas.
- c) Escribir relatos o historias.
- d) Escribir redacciones.
- e) Escribir en un chat.
- f) Escribir en un blog, foro...
- g) Otras:

.....

.....

2. Cuando escribes en español, antes de empezar tu tarea escrita,

a) el profesor te da explicaciones teóricas	<input checked="" type="radio"/> SÍ	NO	A VECES
b) el profesor te da ejemplos de esa tarea	<input checked="" type="radio"/> SÍ	NO	A VECES
Durante la tarea,			
c) planificas la tarea (haces un esquema, escribes la ideas más importantes ...)	SÍ	NO	<input checked="" type="radio"/> A VECES
d) escribes varias versiones.	<input checked="" type="radio"/> SÍ	NO	A VECES
e) revisas las versiones.	<input checked="" type="radio"/> SÍ	NO	A VECES

3. Cuando escribes en español, ¿qué recursos electrónicos utilizas?
Marca los que usas

- a) Correo electrónico (E-mail)
- b) Redes sociales (Facebook, Twitter...)
- c) Chat
- d) WhatsApp
- e) Diccionario online
- f) Traductor online
- g) Periódicos digitales, revistas...
- h) Páginas para aprender español
- i) OTROS:
-
-

4. ¿Crees que las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) pueden ayudarte a practicar la escritura y mejorar tu español?

¿Por qué?

Sí, las TIC son de fácil acceso
y muy útil, para comunicarse
con las personas, para investigación
y otras

DATOS DEL ENCUESTADO			
ESTUDIOS	Universitario / Doctorado		
LENGUA MATERNA	Griego	EDAD	29
DESDE CUANDO ESTUDIAS ESPAÑOL	2 X MESES	AÑOS	

A. PREFERENCIAS

1. En tus clases de español, ¿qué prefieres?

- Prefiero tareas escritas porque.....
- Prefiero tareas orales porque
- Las dos, escritas y habladas, porque... para escribir memorias mas rapidamente palabras y la ortografia y la gramatica, para hablar practicas mucho la gramatica y las palabras que tu conoces.

2. ¿Te gusta leer?

- Mucho
- Poco
- Nada

¿Crees que leer en español puede ayudarte a escribir mejor?

..... Si leer ayuda para aprender mejor un idioma. Tu puedes aprender por ejemplo frases, nuevas palabras, ortografia

B. ESCRIBIR Y RECURSOS ELECTRÓNICOS EN ESPAÑOL

1. ¿Qué tipo de tareas de expresión escrita realizas en las clases de español? Marca todas las que realizas.

- (a) Escribir notas y mensajes.
- (b) Escribir correos electrónicos y cartas.
- (c) Escribir relatos o historias.
- (d) Escribir redacciones.
- (e) Escribir en un chat.
- (f) Escribir en un blog, foro...
- (g) Otras: ejercicios sobre la gramatica y nuevas palabras

2. Cuando escribes en español, antes de empezar tu tarea escrita,

a) el profesor te da explicaciones teóricas	<input checked="" type="radio"/> SÍ	<input type="radio"/> NO	<input type="radio"/> A VECES
b) el profesor te da ejemplos de esa tarea	<input checked="" type="radio"/> SÍ	<input type="radio"/> NO	<input type="radio"/> A VECES
Durante la tarea,			
c) planificas la tarea (haces un esquema, escribes la ideas más importantes ...)	<input type="radio"/> SÍ	<input type="radio"/> NO	<input checked="" type="radio"/> A VECES
d) escribes varias versiones.	<input type="radio"/> SÍ	<input checked="" type="radio"/> NO	<input type="radio"/> A VECES
e) revisas las versiones.	<input type="radio"/> SÍ	<input checked="" type="radio"/> NO	<input type="radio"/> A VECES

3. Cuando escribes en español, ¿qué recursos electrónicos utilizas?
Marca los que usas

- a) Correo electrónico (E-mail)
- b) Redes sociales (Facebook, Twitter...)
- c) Chat
- d) WhatsApp
- e) Diccionario online
- f) Traductor online
- g) Periódicos digitales, revistas...
- h) Páginas para aprender español
- i) OTROS:
-
-

4. ¿Crees que las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) pueden ayudarte a practicar la escritura y mejorar tu español?

¿Por qué?

Si porque utilizo mucho las redes sociales y leo las noticias y hablo con amigos 24/7
Para mi es la "primera y última" manera para practicar y mejorar español

DATOS DEL ENCUESTADO			
ESTUDIOS			
LENGUA MATERNA	Aleman	EDAD	48
DESDE CUANDO ESTUDIAS ESPAÑOL	18 MESES		AÑOS

A. PREFERENCIAS

1. En tus clases de español, ¿qué prefieres?

- Prefiero tareas escritas porque.....
- Prefiero tareas orales porque
- Las dos, escritas y habladas, porque...necesita aprender los dos

2. ¿Te gusta leer?

- Mucho
- Poco
- Nada

¿Crees que leer en español puede ayudarte a escribir mejor?

Si.....

B. ESCRIBIR Y RECURSOS ELECTRÓNICOS EN ESPAÑOL

1. ¿Qué tipo de tareas de expresión escrita realizas en las clases de español? Marca todas las que realizas.

- a) Escribir notas y mensajes.
- b) Escribir correos electrónicos y cartas.
- c) Escribir relatos o historias.
- d) Escribir redacciones.
- e) Escribir en un chat.
- f) Escribir en un blog, foro...
- g) Otras:
-
-

2. Cuando escribes en español, antes de empezar tu tarea escrita,

a) el profesor te da explicaciones teóricas	<input checked="" type="radio"/> SÍ	NO	A VECES
b) el profesor te da ejemplos de esa tarea	<input checked="" type="radio"/> SÍ	NO	A VECES
Durante la tarea,			
c) planificas la tarea (haces un esquema, escribes la ideas más importantes ...)	<input checked="" type="radio"/> SÍ	NO	A VECES
d) escribes varias versiones.	<input checked="" type="radio"/> SÍ	NO	A VECES
e) revisas las versiones.	<input checked="" type="radio"/> SÍ	NO	A VECES

3. Cuando escribes en español, ¿qué recursos electrónicos utilizas?
Marca los que usas

- a) Correo electrónico (E-mail)
- b) Redes sociales (Facebook, Twitter...)
- c) Chat
- d) WhatsApp
- e) Diccionario online
- f) Traductor online
- g) Periódicos digitales, revistas...
- h) Páginas para aprender español
- i) OTROS:
-
-

4. ¿Crees que las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) pueden ayudarte a practicar la escritura y mejorar tu español?
¿Por qué?

... Porque utilizas mucho, y pienso escribir y leer ...
.....
.....
.....
.....

DATOS DEL ENCUESTADO			
ESTUDIOS <i>Universitario</i>			
LENGUA MATERNA <i>Ruso</i>	EDAD	<i>48</i>	
DESDE CUANDO ESTUDIAS ESPAÑOL	MESES	AÑOS	

desde 01.06.2015

A. PREFERENCIAS

1. En tus clases de español, ¿qué prefieres?

- Prefiero tareas escritas porque.....
- Prefiero tareas orales porque
- Las dos, escritas y habladas, porque...*es muy cómodo*

2. ¿Te gusta leer?

- Mucho
- Poco
- Nada

¿Crees que leer en español puede ayudarte a escribir mejor?

Sí.....

.....

.....

B. ESCRIBIR Y RECURSOS ELECTRÓNICOS EN ESPAÑOL

1. ¿Qué tipo de tareas de expresión escrita realizas en las clases de español? Marca todas las que realizas.

- a) Escribir notas y mensajes.
- b) Escribir correos electrónicos y cartas.
- c) Escribir relatos o historias.
- d) Escribir redacciones.
- e) Escribir en un chat.
- f) Escribir en un blog, foro...
- g) Otras:

.....

.....

2. Cuando escribes en español, antes de empezar tu tarea escrita,

a) el profesor te da explicaciones teóricas	<input checked="" type="radio"/> SÍ	NO	A VECES
b) el profesor te da ejemplos de esa tarea	<input checked="" type="radio"/> SÍ	NO	A VECES
Durante la tarea,			
c) planificas la tarea (haces un esquema, escribes las ideas más importantes ...)	<input checked="" type="radio"/> SÍ	NO	A VECES
d) escribes varias versiones.	<input checked="" type="radio"/> SÍ	NO	A VECES
e) revisas las versiones.	<input checked="" type="radio"/> SÍ	NO	A VECES

3. Cuando escribes en español, ¿qué recursos electrónicos utilizas?
Marca los que usas

- a) Correo electrónico (E-mail)
- b) Redes sociales (Facebook, Twitter...)
- c) Chat
- d) WhatsApp
- e) Diccionario online
- f) Traductor online
- g) Periódicos digitales, revistas...
- h) Páginas para aprender español
- i) OTROS:
-
-

4. ¿Crees que las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) pueden ayudarte a practicar la escritura y mejorar tu español?

¿Por qué?

TIC es muy necesaria para estudiar de extranjeros. Yo creo que TIC contesta a mi preguntas y ayuda hacer ejercicios.

DATOS DEL ENCUESTADO			
ESTUDIOS	UNIVERSIDAD		
LENGUA MATERNA	ITALIANO	EDAD	56
DESDE CUANDO ESTUDIAS ESPAÑOL	MESES	1,5 AÑOS	

A. PREFERENCIAS

1. En tus clases de español, ¿qué prefieres?

- Prefiero tareas escritas porque.....
- Prefiero tareas orales porque

Las dos, escritas y habladas, porque... SE APRENDE EL IDIOMA DE FORMA CORRECTA

2. ¿Te gusta leer?

- Mucho
- Poco
- Nada

¿Crees que leer en español puede ayudarte a escribir mejor?

SI
.....
.....
.....

B. ESCRIBIR Y RECURSOS ELECTRÓNICOS EN ESPAÑOL

1. ¿Qué tipo de tareas de expresión escrita realizas en las clases de español? Marca todas las que realizas.

- a) Escribir notas y mensajes.
- b) Escribir correos electrónicos y cartas.
- c) Escribir relatos o historias.
- d) Escribir redacciones.
- e) Escribir en un chat.
- f) Escribir en un blog, foro...
- g) Otras:

FRASES PARA PRACTICAR GRAMÁTICA
.....
.....

2. Cuando escribes en español, antes de empezar tu tarea escrita,			
a) el profesor te da explicaciones teóricas	SI	NO	A VECES
b) el profesor te da ejemplos de esa tarea	SI	NO	A VECES
Durante la tarea,			
c) planificas la tarea (haces un esquema, escribes la ideas más importantes ...)	SI	NO	A VECES
d) escribes varias versiones.	SI	NO	A VECES
e) revisas las versiones.	SI	NO	A VECES
3. Cuando escribes en español, ¿qué recursos electrónicos utilizas? Marca los que usas			
<input checked="" type="checkbox"/> a) Correo electrónico (E-mail) <input type="checkbox"/> b) Redes sociales (Facebook, Twitter...) <input type="checkbox"/> c) Chat <input checked="" type="checkbox"/> d) WhatsApp <input checked="" type="checkbox"/> e) Diccionario online <input checked="" type="checkbox"/> f) Traductor online <input type="checkbox"/> g) Periódicos digitales, revistas... <input type="checkbox"/> h) Páginas para aprender español <input type="checkbox"/> i) OTROS: <u>GOOGLE TRADUCTOR</u> <u>CONJUGACION.ES</u> <u>VOCABULARIO DE PAPEL</u>			
4. ¿Crees que las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) pueden ayudarte a practicar la escritura y mejorar tu español? ¿Por qué? <u>SI</u> <u>PORQUE ERAN SIEMPRE DISPONIBLES</u> <u>Y SON GRATIS</u>			

ALUMNOS
NIVEL B1 EOI

DATOS DEL ENCUESTADO			
ESTUDIOS <input checked="" type="checkbox"/> Universitarios			
LENGUA MATERNA <i>Portugues</i>		EDAD	<i>42</i>
DESDE CUANDO ESTUDIAS ESPAÑOL	<i>2</i> MESES	AÑOS	

A. PREFERENCIAS

1. En tus clases de español, ¿qué prefieres?

Prefiero tareas escritas porque.....

Prefiero tareas orales porque

Las dos, escritas y habladas, porque *permiten aprender corrigiendo los errores es una buena oportunidad para practicar con alguien corrigiendo.*

2. ¿Te gusta leer?

Mucho

Poco

Nada

¿Crees que leer en español puede ayudarte a escribir mejor?

Sí porque leyendo aprendemos nuevas palabras y formas de decir algo.

.....

.....

B. ESCRIBIR Y RECURSOS ELECTRÓNICOS EN ESPAÑOL

1. ¿Qué tipo de tareas de expresión escrita realizas en las clases de español? Marca todas las que realizas.

a) Escribir notas y mensajes.

b) Escribir correos electrónicos y cartas.

c) Escribir relatos o historias.

d) Escribir redacciones.

e) Escribir en un chat.

f) Escribir en un blog, foro...

g) Otras:

.....

.....

2. Cuando escribes en español, antes de empezar tu tarea escrita,			
a) el profesor te da explicaciones teóricas	<input checked="" type="radio"/> SÍ	NO	A VECES
b) el profesor te da ejemplos de esa tarea	<input checked="" type="radio"/> SÍ	NO	A VECES
Durante la tarea,			
c) planificas la tarea (haces un esquema, escribes la ideas más importantes ...)	<input checked="" type="radio"/> SÍ	NO	A VECES
d) escribes varias versiones.	<input checked="" type="radio"/> SÍ	NO	A VECES
e) revisas las versiones.	<input checked="" type="radio"/> SÍ	NO	A VECES
3. Cuando escribes en español, ¿qué recursos electrónicos utilizas? Marca los que usas			
<input checked="" type="checkbox"/> a) Correo electrónico (E-mail) <input type="checkbox"/> b) Redes sociales (Facebook, Twitter...) <input type="checkbox"/> c) Chat <input type="checkbox"/> d) WhatsApp <input checked="" type="checkbox"/> e) Diccionario online <input type="checkbox"/> f) Traductor online <input checked="" type="checkbox"/> g) Periódicos digitales, revistas... <input checked="" type="checkbox"/> h) Páginas para aprender español <input type="checkbox"/> i) OTROS:			
4. ¿Crees que las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) pueden ayudarte a practicar la escritura y mejorar tu español? ¿Por qué?			
Sí porque permite practicar leer, familiarizar con palabras nuevas obliga a mantener contacto con la lengua y empezar a utilizar no día a día.			
.....			
.....			

DATOS DEL ENCUESTADO			
ESTUDIOS	MASTER ; TRADUCTORA ; LINGÜISTA		
LENGUA MATERNA	LETON	EDAD	36
DESDE CUANDO ESTUDIAS ESPAÑOL	12 MESES	AÑOS	

A. PREFERENCIAS

1. En tus clases de español, ¿qué prefieres?

- Prefiero tareas escritas porque.....
- Prefiero tareas orales porque *escribo bien y puedo practicarlas en casa*
- Las dos, escritas y habladas, porque.....

2. ¿Te gusta leer?

- Mucho
- Poco
- Nada

¿Crees que leer en español puede ayudarte a escribir mejor?

sí, es muy importante.

.....

.....

.....

B. ESCRIBIR Y RECURSOS ELECTRÓNICOS EN ESPAÑOL

1. ¿Qué tipo de tareas de expresión escrita realizas en las clases de español? Marca todas las que realizas.

- a) Escribir notas y mensajes.
- b) Escribir correos electrónicos y cartas.
- c) Escribir relatos o historias.
- d) Escribir redacciones.
- e) Escribir en un chat.
- f) Escribir en un blog, foro...
- g) Otras:

.....

.....

2. Cuando escribes en español, antes de empezar tu tarea escrita,			
a) el profesor te da explicaciones teóricas	<input checked="" type="radio"/> SÍ	NO	A VECES
b) el profesor te da ejemplos de esa tarea	<input checked="" type="radio"/> SÍ	NO	A VECES
Durante la tarea,			
c) planificas la tarea (haces un esquema, escribes las ideas más importantes ...)	<input checked="" type="radio"/> SÍ	NO	A VECES
d) escribes varias versiones.	<input checked="" type="radio"/> SÍ	NO	A VECES
e) revisas las versiones.	<input checked="" type="radio"/> SÍ	NO	A VECES
3. Cuando escribes en español, ¿qué recursos electrónicos utilizas? Marca los que usas			
<ul style="list-style-type: none"> a) Correo electrónico (E-mail) b) Redes sociales (Facebook, Twitter...) c) Chat d) WhatsApp <input checked="" type="checkbox"/> e) Diccionario online <input checked="" type="checkbox"/> f) Traductor online <input checked="" type="checkbox"/> g) Periódicos digitales, revistas... <input checked="" type="checkbox"/> h) Páginas para aprender español i) OTROS: <i>Google - para buscar ideas, redacciones similares sobre el tema y seguir esos ejemplos.</i> 			
4. ¿Crees que las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) pueden ayudarte a practicar la escritura y mejorar tu español? ¿Por qué?			
<p><i>Muchísimo! Es lo que utilizo cada vez y estoy mejorando mi escritura de manera rápida</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>			

DATOS DEL ENCUESTADO			
ESTUDIOS	#Doctorado		
LENGUA MATERNA	Arabe	EDAD	30
DESDE CUANDO ESTUDIAS ESPAÑOL	3 MESES	1	AÑOS

A. PREFERENCIAS

1. En tus clases de español, ¿qué prefieres?

- Prefiero tareas escritas porque.....
- Prefiero tareas orales porque
- Las dos, escritas y habladas, porque... *me gusta... escribir como ~~hablar~~ hablar, es mejor para aprender*

2. ¿Te gusta leer?

- Mucho
- Poco
- Nada

¿Crees que leer en español puede ayudarte a escribir mejor?

...sí... clara... ¡... jamás... ayuda... a pronunciar mejor las palabras...

B. ESCRIBIR Y RECURSOS ELECTRÓNICOS EN ESPAÑOL

1. ¿Qué tipo de tareas de expresión escrita realizas en las clases de español? Marca todas las que realizas.

- a) Escribir notas y mensajes.
- b) Escribir correos electrónicos y cartas.
- c) Escribir relatos o historias.
- d) Escribir redacciones.
- e) Escribir en un chat.
- f) Escribir en un blog, foro...
- g) Otras:

.....

.....

2. Cuando escribes en español, antes de empezar tu tarea escrita,			
a) el profesor te da explicaciones teóricas	<input checked="" type="radio"/> SÍ	NO	A VECES
b) el profesor te da ejemplos de esa tarea	<input checked="" type="radio"/> SÍ	NO	A VECES
Durante la tarea,			
c) planificas la tarea (haces un esquema, escribes las ideas más importantes ...)	<input type="radio"/> SÍ	<input type="radio"/> NO	<input checked="" type="radio"/> A VECES
d) escribes varias versiones.	<input checked="" type="radio"/> SÍ	<input type="radio"/> NO	A VECES
e) revisas las versiones.	<input checked="" type="radio"/> SÍ	<input type="radio"/> NO	A VECES
3. Cuando escribes en español, ¿qué recursos electrónicos utilizas? Marca los que usas			
<input checked="" type="checkbox"/> a) Correo electrónico (E-mail) <input checked="" type="checkbox"/> b) Redes sociales (Facebook, Twitter...) <input type="checkbox"/> c) Chat <input type="checkbox"/> d) WhatsApp <input checked="" type="checkbox"/> e) Diccionario online <input type="checkbox"/> f) Traductor online <input type="checkbox"/> g) Periódicos digitales, revistas... <input checked="" type="checkbox"/> h) Páginas para aprender español <input type="checkbox"/> i) OTROS:			
4. ¿Crees que las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) pueden ayudarte a practicar la escritura y mejorar tu español? ¿Por qué?			
..si... un poco..... pero..... en realidad..... es mejor en un centro o escuela de español mejor o hablar con la gente de casa pero si ayudan un poco.....			

DATOS DEL ENCUESTADO			
ESTUDIOS <i>Carrera Universitaria</i>			
LENGUA MATERNA <i>RUSSO</i>		EDAD	<i>52</i>
DESDE CUANDO ESTUDIAS ESPAÑOL	MESES	<i>20</i>	AÑOS

A. PREFERENCIAS

1. En tus clases de español, ¿qué prefieres?

- Prefiero tareas escritas porque.....
- Prefiero tareas orales porque
- Las dos, escritas y habladas, porque.....

2. ¿Te gusta leer?

- Mucho
- Poco
- Nada

¿Crees que leer en español puede ayudarte a escribir mejor?

Si, me ayuda memorizar las palabras

.....

.....

.....

B. ESCRIBIR Y RECURSOS ELECTRÓNICOS EN ESPAÑOL

1. ¿Qué tipo de tareas de expresión escrita realizas en las clases de español? Marca todas las que realizas.

- Escribir notas y mensajes.
- Escribir correos electrónicos y cartas.
- Escribir relatos o historias.
- Escribir redacciones.
- Escribir en un chat.
- Escribir en un blog, foro...
- Otras:
-
-

2. Cuando escribes en español, antes de empezar tu tarea escrita,			
a) el profesor te da explicaciones teóricas	<input checked="" type="radio"/> SÍ	NO	A VECES
b) el profesor te da ejemplos de esa tarea	<input checked="" type="radio"/> SÍ	NO	A VECES
Durante la tarea,			
c) planificas la tarea (haces un esquema, escribes las ideas más importantes ...)	<input checked="" type="radio"/> SÍ	NO	A VECES
d) escribes varias versiones.	<input checked="" type="radio"/> SÍ	NO	A VECES
e) revisas las versiones.	<input checked="" type="radio"/> SÍ	NO	A VECES
3. Cuando escribes en español, ¿qué recursos electrónicos utilizas? Marca los que usas			
<input checked="" type="checkbox"/> a) Correo electrónico (E-mail) <input checked="" type="checkbox"/> b) Redes sociales (Facebook, Twitter...) <input type="checkbox"/> c) Chat <input checked="" type="checkbox"/> d) WhatsApp <input type="checkbox"/> e) Diccionario online <input type="checkbox"/> f) Traductor online <input type="checkbox"/> g) Periódicos digitales, revistas... <input type="checkbox"/> h) Páginas para aprender español <input type="checkbox"/> i) OTROS:			
4. ¿Crees que las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) pueden ayudarte a practicar la escritura y mejorar tu español? ¿Por qué?			
<i>Si, por que hay programas que pueden corregir mis errores</i>			

DATOS DEL ENCUESTADO			
ESTUDIOS <i>POST GRADO</i>			
LENGUA MATERNA <i>ITALIANO</i>	EDAD	33	
DESDE CUANDO ESTUDIAS ESPAÑOL	24 MESES	2	AÑOS

A. PREFERENCIAS

1. En tus clases de español, ¿qué prefieres?

- Prefiero tareas escritas porque.....
- Prefiero tareas orales porque *las tareas escritas puedo hacerlas en casa*
- Las dos, escritas y habladas, porque.....

2. ¿Te gusta leer?

- Mucho
- Poco
- Nada

¿Crees que leer en español puede ayudarte a escribir mejor?

Si... mucho... y... también... para... aprender... vocabulario

.....

.....

B. ESCRIBIR Y RECURSOS ELECTRÓNICOS EN ESPAÑOL

1. ¿Qué tipo de tareas de expresión escrita realizas en las clases de español? Marca todas las que realizas.

- a) Escribir notas y mensajes.
- b) Escribir correos electrónicos y cartas.
- c) Escribir relatos o historias.
- d) Escribir redacciones.
- e) Escribir en un chat.
- f) Escribir en un blog, foro...
- g) Otras:

.....

.....

2. Cuando escribes en español, antes de empezar tu tarea escrita,			
a) el profesor te da explicaciones teóricas	<input checked="" type="checkbox"/> SÍ	<input type="checkbox"/> NO	A VECES
b) el profesor te da ejemplos de esa tarea	<input checked="" type="checkbox"/> SÍ	<input type="checkbox"/> NO	A VECES
Durante la tarea,			
c) planificas la tarea (haces un esquema, escribes las ideas más importantes ...)	<input checked="" type="checkbox"/> SÍ	<input type="checkbox"/> NO	A VECES
d) escribes varias versiones.	<input checked="" type="checkbox"/> SÍ	<input type="checkbox"/> NO	A VECES
e) revisas las versiones.	<input checked="" type="checkbox"/> SÍ	<input type="checkbox"/> NO	A VECES
3. Cuando escribes en español, ¿qué recursos electrónicos utilizas? Marca los que usas			
<ul style="list-style-type: none"> a) Correo electrónico (E-mail) <input checked="" type="checkbox"/> b) Redes sociales (Facebook, Twitter...) c) Chat <input checked="" type="checkbox"/> d) WhatsApp <input checked="" type="checkbox"/> e) Diccionario online f) Traductor online g) Periódicos digitales, revistas... h) Páginas para aprender español i) OTROS: 			
4. ¿Crees que las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) pueden ayudarte a practicar la escritura y mejorar tu español? ¿Por qué?			
<p><i>Si, porque puedo escribir más veces al día por ejemplo en WhatsApp</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>			

ANEXO III

ENCUESTA PROFESORADO

MODELO ENCUESTA

EJEMPLOS

DATOS DEL ENCUESTADO	
CENTRO EDUCATIVO	
A. MEDIOS Y RECURSOS DE AULA	
1. ¿Con qué medios cuentas en el centro educativo en el que impartes la docencia? Marca los que tiene tu centro:	
a) Aula con ordenador y material audiovisual (cañón, pantalla...)	
b) Aula con pizarra digital	
c) Aula informatizada (ordenadores individuales para el alumnado)	
d) Plataforma educativa	
e) Biblioteca (presencial y virtual)	
f) Sala de estudio con ordenadores	
g) OTROS:	
.....	
B. COMPETENCIAS Y DESTREZAS LINGÜÍSTICAS	
2. ¿A qué competencias comunicativas le dedicas más tiempo en tus clases? Marca numéricamente por orden de preferencia:	
a) Competencias lingüísticas	
b) Competencias sociolingüísticas	
c) Competencias pragmáticas	
3. De las destrezas lingüísticas, ¿a cuál le dedicas más tiempo? Marca numéricamente por orden de preferencia:	
a) Comprensión lectora	
b) Comprensión auditiva	
c) Expresión escrita	
d) Expresión oral	
4. Tareas escritas o habladas, ¿a qué tareas le dedicas más tiempo?	
a) Tareas escritas	
b) Tareas habladas	
¿Por qué?	
.....	
.....	

C. EXPRESIÓN ESCRITA			
5. ¿Qué tipo de tareas de expresión escrita realizas en tus clases?			
6. ¿Cómo planificas estas tareas?			
a. Se dan explicaciones teóricas			
b. Se proporcionan muestras de lengua de la tarea			
c. Otras instrucciones		
7. ¿Cómo evalúas estas tareas?			
a) Autoevaluación			
b) Evaluación entre pares (entre los alumnos)			
c) Evaluación mixta (entre el profesor y el alumno)			
d) Solo el profesor			
D. ESCRITURA Y RECURSOS ELECTRÓNICOS			
8. ¿Utilizas algún recurso electrónico para las tareas escritas?	SÍ		NO
¿Cuáles?			
.....			
.....			
.....			
9. ¿Tienes algún objetivo didáctico para integrar estos recursos electrónicos en el aula?			
	SÍ		NO
¿Cuáles?			
.....			
.....			
10. ¿Crees que necesitas recibir cursos de formación para mejorar tu competencia digital? ¿Por qué?			

DATOS DEL ENCUESTADO	
CENTRO EDUCATIVO Profesora titular de la UPV	
A. MEDIOS Y RECURSOS DE AULA	
1. ¿Con qué medios cuentas en el centro educativo en el que impartes la docencia? Marca los que tiene tu centro:	
a) Aula con ordenador y material audiovisual (cañón, pantalla...)	x
b) Aula con pizarra digital	
c) Aula informatizada (ordenadores individuales para el alumnado)	x
d) Plataforma educativa	x
e) Biblioteca (presencial y virtual)	x
f) Sala de estudio con ordenadores	x
g) OTROS:	
.....	
B. COMPETENCIAS Y DESTREZAS LINGÜÍSTICAS	
2. ¿A qué competencias comunicativas le dedicas más tiempo en tus clases? Marca numéricamente por orden de preferencia:	
a) Competencias lingüísticas	1
b) Competencias sociolingüísticas	2
c) Competencias pragmáticas	3
3. De las destrezas lingüísticas, ¿a cuál le dedicas más tiempo? Marca numéricamente por orden de preferencia:	
a) Comprensión lectora	3
b) Comprensión auditiva	4
c) Expresión escrita	1
d) Expresión oral	2
4. Tareas escritas o habladas, ¿a qué competencias le dedicas más tiempo?	
a) Tareas escritas	1
b) Tareas habladas	2
¿Por qué? El aula es el único espacio donde se ayuda al alumno a mejorar y a aprender la expresión escrita.	

C. EXPRESIÓN ESCRITA			
5. ¿Qué tipo de tareas de expresión escrita realizas en tus clases? Géneros y cibergéneros académicos y profesionales adaptados al nivel que enseño.			
6. ¿Cómo es la planificación de estas tareas?			
a. Se dan explicaciones teóricas			1
b. Se proporcionan muestras de lengua de la tarea			2
c. Otras instrucciones			
7. ¿Cómo evalúas estas tareas?			
a) Autoevaluación			
b) Evaluación entre pares (entre los alumnos)			
c) Evaluación mixta (entre el profesor y el alumno)			x
d) Solo el profesor			
D. ESCRITURA Y RECURSOS ELECTRÓNICOS			
8. ¿Utilizas algún recurso electrónico para las tareas escritas?	SÍ	x	NO
¿Cuáles? El ordenador y la tableta.			
9. ¿Tienes algún objetivo didáctico para integrar estos recursos electrónicos en el aula?			
	SÍ	x	NO
¿Cuáles? La escritura debe ser aprendida según las normas de la RAE. Evitar oralidad, emoticonos... cuando el registro es formal.			
10. ¿Crees que es necesario recibir formación en competencia digital? Su dominio es elemental para cualquier profesor, no se puede entrar en el aula siendo un analfabeto digital.			

DATOS DEL ENCUESTADO	
CENTRO EDUCATIVO UPV	
A. MEDIOS Y RECURSOS DE AULA	
1. ¿Con qué medios cuentas en el centro educativo en el que impartes la docencia? Marca los que tiene tu centro:	
a) Aula con ordenador y material audiovisual (cañón, pantalla...)	x
b) Aula con pizarra digital	x
c) Aula informatizada (ordenadores individuales para el alumnado)	
d) Plataforma educativa	x
e) Biblioteca (presencial y virtual)	
f) Sala de estudio con ordenadores	
g) OTROS:	
.....	
B. COMPETENCIAS Y DESTREZAS LINGÜÍSTICAS	
2. ¿A qué competencias comunicativas le dedicas más tiempo en tus clases? Marca numéricamente por orden de preferencia:	
a) Competencias lingüísticas	1
b) Competencias sociolingüísticas	3
c) Competencias pragmáticas	2
3. De las destrezas lingüísticas, ¿a cuál le dedicas más tiempo? Marca numéricamente por orden de preferencia:	
a) Comprensión lectora	2
b) Comprensión auditiva	4
c) Expresión escrita	3
d) Expresión oral	1
4. Tareas escritas o habladas, ¿a qué competencias le dedicas más tiempo?	
a) Tareas escritas	1
b) Tareas habladas	2
¿Por qué? ...Con todo, intento equilibrar el peso de ambas.....	
.....	
.....	

C. EXPRESIÓN ESCRITA			
5. ¿Qué tipo de tareas de expresión escrita realizas en tus clases? Producción de textos, opiniones sobre determinados temas, imitación de modelos.....			
6. ¿Cómo es la planificación de estas tareas?			
a. Se dan explicaciones teóricas			x
b. Se proporcionan muestras de lengua de la tarea			x
c. Otras instrucciones			
7. ¿Cómo evalúas estas tareas?			
a) Autoevaluación			
b) Evaluación entre pares (entre los alumnos)			x
c) Evaluación mixta (entre el profesor y el alumno)			x
d) Solo el profesor			
D. ESCRITURA Y RECURSOS ELECTRÓNICOS			
8. ¿Utilizas algún recurso electrónico para las tareas escritas?	SÍ		NO x
¿Cuáles?			
.....			
.....			
.....			
9. ¿Tienes algún objetivo didáctico para integrar estos recursos electrónicos en el aula?			
	SÍ		NO x
¿Cuáles?			
.....			
.....			
.....			
10. ¿Crees que necesitas recibir cursos de formación para mejorar tu competencia digital? ¿Por qué? Obviamente, es conveniente conocer los recursos digitales que puedan ayudar a diseñar las clases. Sin embargo, no los considero imprescindibles. En ocasiones sí que los utilizo, pero de manera esporádica.			

DATOS DEL ENCUESTADO	
CENTRO EDUCATIVO Universidad Politécnica	
A. MEDIOS Y RECURSOS DE AULA	
1. ¿Con qué medios cuentas en el centro educativo en el que impartes la docencia? Marca los que tiene tu centro:	
a) Aula con ordenador y material audiovisual (cañón, pantalla...)	X
b) Aula con pizarra digital	
c) Aula informatizada (ordenadores individuales para el alumnado)	X
d) Plataforma educativa	X
e) Biblioteca (presencial y virtual)	X
f) Sala de estudio con ordenadores	
g) OTROS:	
.....	
B. COMPETENCIAS Y DESTREZAS LINGÜÍSTICAS	
2. ¿A qué competencias comunicativas le dedicas más tiempo en tus clases? Marca numéricamente por orden de preferencia:	
a) Competencias lingüísticas	1
b) Competencias sociolingüísticas	2
c) Competencias pragmáticas	3
3. De las destrezas lingüísticas, ¿a cuál le dedicas más tiempo? Marca numéricamente por orden de preferencia:	
a) Comprensión lectora	4
b) Comprensión auditiva	3
c) Expresión escrita	2
d) Expresión oral	1
4. Tareas escritas o habladas, ¿a qué competencias le dedicas más tiempo?	
a) Tareas escritas	
b) Tareas habladas	X
¿Por qué?	
.....	
...Me adapto a las preferencias de los estudiantes	
C. EXPRESIÓN ESCRITA	

5. ¿Qué tipo de tareas de expresión escrita realizas en tus clases?Descripciones relacionadas con experiencias personales, Carta o postal, CV			
6. ¿Cómo es la planificación de estas tareas?			
a. Se dan explicaciones teóricas			
b. Se proporcionan muestras de lengua de la tarea			X
c. Otras instrucciones			
7. ¿Cómo evalúas estas tareas?			
a) Autoevaluación			X
b) Evaluación entre pares (entre los alumnos)			X
c) Evaluación mixta (entre el profesor y el alumno)			
d) Solo el profesor			X
D. ESCRITURA Y RECURSOS ELECTRÓNICOS			
8. ¿Utilizas algún recurso electrónico para las tareas escritas?	SÍ		NO
¿Cuáles?			
.....Diccionario.....			
.....			
.....			
9. ¿Tienes algún objetivo didáctico para integrar estos recursos electrónicos en el aula?			
	SÍ		NO
¿Cuáles?			
.....Aprendizaje permanente.....			
.....			
10. ¿Crees que necesitas recibir cursos de formación para mejorar tu competencia digital? ¿Por qué?			
.....			
.....Los cursos en los que pienso son más bien sesiones de información / intercambio de experiencias, especialmente si suponen la interacción entre aprendices			

DATOS DEL ENCUESTADO	
CENTRO EDUCATIVO UPV	
A. MEDIOS Y RECURSOS DE AULA	
1. ¿Con qué medios cuentas en el centro educativo en el que impartes la docencia? Marca los que tiene tu centro:	
a) Aula con ordenador y material audiovisual (cañón, pantalla...)	X
b) Aula con pizarra digital	X
c) Aula informatizada (ordenadores individuales para el alumnado)	X
d) Plataforma educativa	X
e) Biblioteca (presencial y virtual)	X
f) Sala de estudio con ordenadores	X
g) OTROS:	
.....	
B. COMPETENCIAS Y DESTREZAS LINGÜÍSTICAS	
2. ¿A qué competencias comunicativas le dedicas más tiempo en tus clases? Marca numéricamente por orden de preferencia:	
a) Competencias lingüísticas	X
b) Competencias sociolingüísticas	X
c) Competencias pragmáticas	X
3. De las destrezas lingüísticas, ¿a cuál le dedicas más tiempo? Marca numéricamente por orden de preferencia:	
a) Comprensión lectora	
b) Comprensión auditiva	
c) Expresión escrita	
d) Expresión oral	
4. Tareas escritas o habladas, ¿a qué competencias le dedicas más tiempo?	
a) Tareas escritas	
b) Tareas habladas	
¿Por qué?	
Dedico el mismo tiempo a todas las tareas. La clase está organizada de modo que trabajamos en cada sesión las cuatro destrezas.	
C. EXPRESIÓN ESCRITA	

5. ¿Qué tipo de tareas de expresión escrita realizas en tus clases? Pruebas similares a los exámenes de español para extranjeros del Instituto Cervantes. Redacción, cartas.			
6. ¿Cómo es la planificación de estas tareas?			
a. Se dan explicaciones teóricas			x
b. Se proporcionan muestras de lengua de la tarea			
c. Otras instrucciones.....			
7. ¿Cómo evalúas estas tareas?			
a) Autoevaluación			
b) Evaluación entre pares (entre los alumnos)			
c) Evaluación mixta (entre el profesor y el alumno)			x
d) Solo el profesor			
D. ESCRITURA Y RECURSOS ELECTRÓNICOS			
8. ¿Utilizas algún recurso electrónico para las tareas escritas?	SÍ x		NO
¿Cuáles? Blog YouTube Actividades online Plataforma Herramientas TIC (Kahoot)			
9. ¿Tienes algún objetivo didáctico para integrar estos recursos electrónicos en el aula?	SÍ		NO
¿Cuáles? Instrumentales.1.-Aprender la lengua empleando soportes diversificados (con especial énfasis en el uso de las TIC).			
10. ¿Crees que necesitas recibir cursos de formación para mejorar tu competencia digital? ¿Por qué? Creo que siempre se necesita más formación. Es interesante estar al día en la incorporación de contenidos digitales y en todo lo que suponga una innovación y mejora docente.			

DATOS DEL ENCUESTADO	
CENTRO EDUCATIVO Profesora titular de la UPV	
A. MEDIOS Y RECURSOS DE AULA	
1. ¿Con qué medios cuentas en el centro educativo en el que impartes la docencia? Marca los que tiene tu centro:	
a) Aula con ordenador y material audiovisual (cañón, pantalla...)	x
b) Aula con pizarra digital	
c) Aula informatizada (ordenadores individuales para el alumnado)	
d) Plataforma educativa	x
e) Biblioteca (presencial y virtual)	x
f) Sala de estudio con ordenadores	x
g) OTROS:	
B. COMPETENCIAS Y DESTREZAS LINGÜÍSTICAS	
2. ¿A qué competencias comunicativas le dedicas más tiempo en tus clases? Marca numéricamente por orden de preferencia:	
a) Competencias lingüísticas	1
b) Competencias sociolingüísticas	3
c) Competencias pragmáticas	2
3. De las destrezas lingüísticas, ¿a cuál le dedicas más tiempo? Marca numéricamente por orden de preferencia:	
a) Comprensión lectora	1
b) Comprensión auditiva	1
c) Expresión escrita	2
d) Expresión oral	2
4. Tareas escritas o habladas, ¿a qué competencias le dedicas más tiempo?	
a) Tareas escritas	1
b) Tareas habladas	2
¿Por qué? El aula es el único espacio donde se ayuda al alumnado a expresarse y comprender textos escritos.	

C. EXPRESIÓN ESCRITA			
5. ¿Qué tipo de tareas de expresión escrita realizas en tus clases? Las que se adecúan al nivel lingüístico de los alumnos: descripciones, diálogos en diferentes situaciones comunicativas, redacciones de vivencias personales...			
6. ¿Cómo es la planificación de estas tareas?			
a. Se dan explicaciones teóricas			2
b. Se proporcionan muestras de lengua de la tarea			1
c. Otras instrucciones: se comenta oralmente primero y después se escribe.			
7. ¿Cómo evalúas estas tareas?			
a) Autoevaluación			x
b) Evaluación entre pares (entre los alumnos)			x
c) Evaluación mixta (entre el profesor y el alumno)			x
d) Solo el profesor			x
D. ESCRITURA Y RECURSOS ELECTRÓNICOS			
8. ¿Utilizas algún recurso electrónico para las tareas escritas?	SÍ		NO x
¿Cuáles?			
9. ¿Tienes algún objetivo didáctico para integrar estos recursos electrónicos en el aula?			
	SÍ		NO x
¿Cuáles?			
10. ¿Crees que es necesario recibir formación en competencia digital? Sí. Su dominio es elemental para cualquier profesor.			

DATOS DEL ENCUESTADO	
CENTRO EDUCATIVO : UPV	
A. MEDIOS Y RECURSOS DE AULA	
1. ¿Con qué medios cuentas en el centro educativo en el que impartes la docencia? Marca los que tiene tu centro:	
a) Aula con ordenador y material audiovisual (cañón, pantalla...)	X
b) Aula con pizarra digital	
c) Aula informatizada (ordenadores individuales para el alumnado)	X
d) Plataforma educativa	X
e) Biblioteca (presencial y virtual)	X
f) Sala de estudio con ordenadores	X
g) OTROS:	
.....	
B. COMPETENCIAS Y DESTREZAS LINGÜÍSTICAS	
2. ¿A qué competencias comunicativas le dedicas más tiempo en tus clases? Marca numéricamente por orden de preferencia:	
a) Competencias lingüísticas	1
b) Competencias sociolingüísticas	2
c) Competencias pragmáticas	3
3. De las destrezas lingüísticas, ¿a cuál le dedicas más tiempo? Marca numéricamente por orden de preferencia:	
a) Comprensión lectora	3
b) Comprensión auditiva	4
c) Expresión escrita	1
d) Expresión oral	2
4. Tareas escritas o habladas, ¿a qué competencias le dedicas más tiempo?	
a) Tareas escritas	1
b) Tareas habladas	2
¿Por qué?	
..... Quizás se debe al hecho de haber sido educados nosotros más en ese tipo de tareas y pese contar ya con más recursos para las otras también a que los mismos materiales docentes heredan en parte ese espíritu pese a intentar orientarlo más hacia la oralidad de acuerdo con las nuevas teorías educativas y	

didácticas.

C. EXPRESIÓN ESCRITA

5. ¿Qué tipo de tareas de expresión escrita realizas en tus clases?
...Las propuestas por el manual de uso en primer lugar y sus cuadernos de actividades . . .
Otras derivadas de ello.
Producción de textos acordes al nivel inicial de aprendizaje con los contenidos vehiculados por cada unidad

6. ¿Cómo es la planificación de estas tareas?

- | | |
|---|---|
| a. Se dan explicaciones teóricas | 1 |
| b. Se proporcionan muestras de lengua de la tarea | |
| c. Otras instrucciones | 2 |
| | |

7. ¿Cómo evalúas estas tareas?

- | | |
|---|---|
| a) Autoevaluación | 2 |
| b) Evaluación entre pares (entre los alumnos) | 4 |
| c) Evaluación mixta (entre el profesor y el alumno) | 3 |
| d) Solo el profesor | 1 |

D. ESCRITURA Y RECURSOS ELECTRÓNICOS

- | | | | | |
|--|----|--|----|--|
| 8. ¿Utilizas algún recurso electrónico para las tareas escritas? | SÍ | | NO | |
| | X | | | |

¿Cuáles?
PC de aula y link tutoriales.....

9. ¿Tienes algún objetivo didáctico para integrar estos recursos electrónicos en el aula?

SÍ		NO	
x			

¿Cuáles?Hasta ahora han sido los especificados en cada unidad como objetivos de aprendizaje siguiendo literalmente la metodología que propone el manual para la selección de situaciones discursivas en que integrar los contenidos.

10. ¿Crees que es necesario recibir formación en competencia digital?
.....Sí.....

DATOS DEL ENCUESTADO	
CENTRO EDUCATIVO CLM UNIVERSIDAD	
A. MEDIOS Y RECURSOS DE AULA	
1. ¿Con qué medios cuentas en el centro educativo en el que impartes la docencia? Marca los que tiene tu centro:	
a) Aula con ordenador y material audiovisual (cañón, pantalla...)	X
b) Aula con pizarra digital	
c) Aula informatizada (ordenadores individuales para el alumnado)	
d) Plataforma educativa	X
e) Biblioteca (presencial y virtual)	X
f) Sala de estudio con ordenadores	X
g) OTROS:	
.....	
B. COMPETENCIAS Y DESTREZAS LINGÜÍSTICAS	
2. ¿A qué competencias comunicativas le dedicas más tiempo en tus clases? Marca numéricamente por orden de preferencia:	
a) Competencias lingüísticas	1
b) Competencias sociolingüísticas	2
c) Competencias pragmáticas	3
3. De las destrezas lingüísticas, ¿a cuál le dedicas más tiempo? Marca numéricamente por orden de preferencia:	
a) Comprensión lectora	1
b) Comprensión auditiva	2
c) Expresión escrita	4
d) Expresión oral	3
4. Tareas escritas o habladas, ¿a qué competencias le dedicas más tiempo?	
a) Tareas escritas	2
b) Tareas habladas	1
¿Por qué? ...Porque es lo que más necesitan el tipo de alumnado al que imparto docencia.....	
.....	
.....	

C. EXPRESIÓN ESCRITA

5. ¿Qué tipo de tareas de expresión escrita realizas en tus clases?

Redactar tipos de escritos diferentes. Especialmente. Y también diferentes ejercicios que aparecen en los manuales.

.....

6. ¿Cómo es la planificación de estas tareas?

- | | |
|--|---|
| a. Se dan explicaciones teóricas | x |
| b. Se proporcionan muestras de lengua de la tarea | x |
| c. Otras instrucciones ...Se enseña a manejar los diferentes tipos de diccionarios | |
| | |

7. ¿Cómo evalúas estas tareas?

- | | |
|---|---|
| a) Autoevaluación | |
| b) Evaluación entre pares (entre los alumnos) | |
| c) Evaluación mixta (entre el profesor y el alumno) | x |
| d) Solo el profesor | |

D. ESCRITURA Y RECURSOS ELECTRÓNICOS

8. ¿Utilizas algún recurso electrónico para las tareas escritas?	SÍ x		NO	
--	------	--	----	--

¿Cuáles? La internet.....

9. ¿Tienes algún objetivo didáctico para integrar estos recursos electrónicos en el aula?

	SÍ		NO	x
--	----	--	----	---

¿Cuáles?

10. ¿Crees que necesitas recibir cursos de formación para mejorar tu competencia digital? ¿Por qué?

Sí, claro. Porque la competencia digital corre como la pólvora.....

DATOS DEL ENCUESTADO	
CENTRO EDUCATIVO Centro de Idiomas UV	
A. MEDIOS Y RECURSOS DE AULA	
1. ¿Con qué medios cuentas en el centro educativo en el que impartes la docencia? Marca los que tiene tu centro:	
a) Aula con ordenador y material audiovisual (cañón, pantalla...)	X
b) Aula con pizarra digital	X
c) Aula informatizada (ordenadores individuales para el alumnado)	
d) Plataforma educativa	
e) Biblioteca (presencial y virtual)	
f) Sala de estudio con ordenadores	
g) OTROS:	
.....	
B. COMPETENCIAS Y DESTREZAS LINGÜÍSTICAS	
2. ¿A qué competencias comunicativas le dedicas más tiempo en tus clases? Marca numéricamente por orden de preferencia:	
a) Competencias lingüísticas	X
b) Competencias sociolingüísticas	X
c) Competencias pragmáticas	
3. De las destrezas lingüísticas, ¿a cuál le dedicas más tiempo? Marca numéricamente por orden de preferencia:	
a) Comprensión lectora	
b) Comprensión auditiva	
c) Expresión escrita	
d) Expresión oral	X
4. Tareas escritas o habladas, ¿a qué competencias le dedicas más tiempo?	
a) Tareas escritas	
b) Tareas habladas	X
¿Por qué? Porque mis estudiantes están en situación de inmersión y necesitan el español en su día a día, sobre todo, para situaciones orales.	
C. EXPRESIÓN ESCRITA	

5. ¿Qué tipo de tareas de expresión escrita realizas en tus clases? Escritura colaborativa.			
6. ¿Cómo es la planificación de estas tareas?			
a. Se dan explicaciones teóricas			X
b. Se proporcionan muestras de lengua de la tarea			X
c. Otras instrucciones			
.....			
7. ¿Cómo evalúas estas tareas?			
a) Autoevaluación			
b) Evaluación entre pares (entre los alumnos)			X
c) Evaluación mixta (entre el profesor y el alumno)			X
d) Solo el profesor			
D. ESCRITURA Y RECURSOS ELECTRÓNICOS			
8. ¿Utilizas algún recurso electrónico para las tareas escritas?	SÍ X		NO
¿Cuáles? Audios y cortometrajes.			
9. ¿Tienes algún objetivo didáctico para integrar estos recursos electrónicos en el aula?			
	SÍ X		NO
¿Cuáles? Aprender a realizar tareas de escritura reales (correos electrónicos, mensajes de móvil...). Además, familiarizarse con ciertas estructuras y fijarlas mediante su uso escrito.			
10. ¿Crees que necesitas recibir cursos de formación para mejorar tu competencia digital? ¿Por qué? Sí. Porque la forma de aprender ha cambiado en la última década y con ellos, las expectativas de los alumnos respecto de la clase de idiomas.			

DATOS DEL ENCUESTADO	
CENTRO EDUCATIVO Centre d'Idiomes de la UV	
A. MEDIOS Y RECURSOS DE AULA	
1. ¿Con qué medios cuentas en el centro educativo en el que impartes la docencia? Marca los que tiene tu centro:	
a) Aula con ordenador y material audiovisual (cañón, pantalla...)	
b) Aula con pizarra digital	
c) Aula informatizada (ordenadores individuales para el alumnado)	
d) Plataforma educativa	
e) Biblioteca (presencial y virtual)	
f) Sala de estudio con ordenadores	
g) OTROS: En algunas aulas hay pantallas que se pueden aprovechar si el profesor lleva su ordenador portátil.	
B. COMPETENCIAS Y DESTREZAS LINGÜÍSTICAS	
2. ¿A qué competencias comunicativas le dedicas más tiempo en tus clases? Marca numéricamente por orden de preferencia:	
a) Competencias lingüísticas	1
b) Competencias sociolingüísticas	2
c) Competencias pragmáticas	3
3. De las destrezas lingüísticas, ¿a cuál le dedicas más tiempo? Marca numéricamente por orden de preferencia:	
a) Comprensión lectora	1
b) Comprensión auditiva	3
c) Expresión escrita	4
d) Expresión oral	2
4. Tareas escritas o habladas, ¿a qué competencias le dedicas más tiempo?	
a) Tareas escritas	2
b) Tareas habladas	1
¿Por qué?	
Depende de ritmo del grupo. En clase trato de fomentar la expresión oral de los alumnos mediante debates a partir de las actividades del manual, mientras que los trabajos de expresión escrita los dejo generalmente para casa.	

C. EXPRESIÓN ESCRITA			
<p>5. ¿Qué tipo de tareas de expresión escrita realizas en tus clases? En clase pocas, tal y como acabo de decir en el punto anterior. Alguna vez escriben algún pequeño texto en pareja. Las redacciones las mando para casa y generalmente el estudiante debe 4 redacciones a lo largo del curso, ya que al final la expresión se evaluará individualmente, no en pareja/grupo.</p>			
<p>6. ¿Cómo es la planificación de estas tareas?</p>			
a. Se dan explicaciones teóricas			
b. Se proporcionan muestras de lengua de la tarea			
c. Otras instrucciones			
<p>Les mando un mail con las instrucciones de lo que quiero, tras haber estado viendo un contenido gramatical en clase, por ejemplo:</p> <p>- Título: Mi rutina en Valencia.</p> <p>- Descripción: tenéis que escribir lo que hacéis normalmente entre semana y el fin de semana en Valencia.</p> <p>- Aspectos gramaticales: utilizar el presente de indicativo y estructuras de frecuencia (a veces, a menudo, casi nunca, siempre, etc.).</p> <p>- Formato a entregar: .doc, .docx o .pdf.</p> <p>- Extensión de la redacción: 150 palabras.</p> <p>- Fecha límite: 3 de noviembre de 2016.</p> <p>Obviamente en este caso la tarea está muy dirigida y previamente hemos visto un texto similar o practicado algunos de estos contenidos (en este caso las estructuras de frecuencia y el presente de indicativo, regular e irregular, es el inicio de curso de un A2).</p>			
<p>7. ¿Cómo evalúas estas tareas?</p>			
a) Autoevaluación			
b) Evaluación entre pares (entre los alumnos)			
c) Evaluación mixta (entre el profesor y el alumno)			
d) Solo el profesor		X	
D. ESCRITURA Y RECURSOS ELECTRÓNICOS			
8. ¿Utilizas algún recurso electrónico para las tareas escritas?		SÍ X	NO
<p>¿Cuáles? Internet: no quiero que lo alumnos malgasten papel y por otra parte tras mis correcciones, les envié sus redacciones corregidas al correo electrónico. En caso de no comprenderlas bien, se las explico en clase, así como si veo que</p>			

hay algún error que se repite en varios alumnos.			
9. ¿Tienes algún objetivo didáctico para integrar estos recursos electrónicos en el aula?			
	SÍ	NO	x
<p>¿Cuáles?</p> <p>No, es más por el tema del papel y que ellos escriban en casa y posteriormente lean en casa las correcciones y si no entienden algo, me pregunten en clase. Pierdo mucho tiempo describiendo los errores que han hecho (ya sea en word o en pdf), pero veo más útil para ellos hacerlo así que si me escribieran sus textos sobre papel, en los cuales me limitaría simplemente a tacharlos en boli rojo sin ninguna explicación al respecto .</p>			
<p>10. ¿Crees que necesitas recibir cursos de formación para mejorar tu competencia digital? ¿Por qué?</p> <p>De momento no porque el centro no posee unas instalaciones que me permitieran un aprovechamiento real de estos recursos. En el momento en el que dispusiera de ellos, creo que me sería muy útil esa formación.</p>			

DATOS DEL ENCUESTADO	
CENTRO EDUCATIVO CLM UNIVERSIDAD	
A. MEDIOS Y RECURSOS DE AULA	
1. ¿Con qué medios cuentas en el centro educativo en el que impartes la docencia? Marca los que tiene tu centro:	
a) Aula con ordenador y material audiovisual (cañón, pantalla...)	si
b) Aula con pizarra digital	no
c) Aula informatizada (ordenadores individuales para el alumnado)	si
d) Plataforma educativa	si
e) Biblioteca (presencial y virtual)	si
f) Sala de estudio con ordenadores	si
g) OTROS:	
.....	
B. COMPETENCIAS Y DESTREZAS LINGÜÍSTICAS	
2. ¿A qué competencias comunicativas le dedicas más tiempo en tus clases? Marca numéricamente por orden de preferencia:	
a) Competencias lingüísticas	1
b) Competencias sociolingüísticas	3
c) Competencias pragmáticas	2
3. De las destrezas lingüísticas, ¿a cuál le dedicas más tiempo? Marca numéricamente por orden de preferencia:	
a) Comprensión lectora	4
b) Comprensión auditiva	2
c) Expresión escrita	3
d) Expresión oral	1
4. Tareas escritas o habladas, ¿a qué competencias le dedicas más tiempo?	
a) Tareas escritas	
b) Tareas habladas	X
¿Por qué? ...en clase prefiero dedicar más tiempo a la interacción oral, las tareas escritas son tareas de casa	

C. EXPRESIÓN ESCRITA			
5. ¿Qué tipo de tareas de expresión escrita realizas en tus clases? Durante la clase algún juego de crear frases de verdadero y falso para que los demás lo averigüen y respuestas escritas a ejercicios. Para tarea de casa mucho más (cartas, composiciones, folletos, ensayos de opinión)			
6. ¿Cómo es la planificación de estas tareas?			
a. Se dan explicaciones teóricas	si		
b. Se proporcionan muestras de lengua de la tarea	si		
c. Otras instrucciones			
.....			
7. ¿Cómo evalúas estas tareas?			
a) Autoevaluación	En segunda vuelta		
b) Evaluación entre pares (entre los alumnos)	no		
c) Evaluación mixta (entre el profesor y el alumno)	si		
d) Solo el profesor	si		
D. ESCRITURA Y RECURSOS ELECTRÓNICOS			
8. ¿Utilizas algún recurso electrónico para las tareas escritas?	SI X		NO
¿Cuáles? la plataforma MOODLE.....			
9. ¿Tienes algún objetivo didáctico para integrar estos recursos electrónicos en el aula?			
	SI		NO X
¿Cuáles?			
.....			
.....			
.....			
10. ¿Crees que necesitas recibir cursos de formación para mejorar tu competencia digital? ¿Por qué? Sí.....y de hecho lo estoy recibiendo en este momento. Es indispensable porque es el nuevo modo de trabajo para los jóvenes.			

DATOS DEL ENCUESTADO	
CENTRO EDUCATIVO CLM Universidad	
A. MEDIOS Y RECURSOS DE AULA	
1. ¿Con qué medios cuentas en el centro educativo en el que impartes la docencia? Marca los que tiene tu centro:	
a) Aula con ordenador y material audiovisual (cañón, pantalla...)	X
b) Aula con pizarra digital	
c) Aula informatizada (ordenadores individuales para el alumnado)	x
d) Plataforma educativa	
e) Biblioteca (presencial y virtual)	X
f) Sala de estudio con ordenadores	X
g) OTROS:	
.....	
B. COMPETENCIAS Y DESTREZAS LINGÜÍSTICAS	
2. ¿A qué competencias comunicativas le dedicas más tiempo en tus clases? Marca numéricamente por orden de preferencia:	
a) Competencias lingüísticas	2
b) Competencias sociolingüísticas	3
c) Competencias pragmáticas	1
3. De las destrezas lingüísticas, ¿a cuál le dedicas más tiempo? Marca numéricamente por orden de preferencia:	
a) Comprensión lectora	4
b) Comprensión auditiva	2
c) Expresión escrita	3
d) Expresión oral	1
4. Tareas escritas o habladas, ¿a qué competencias le dedicas más tiempo?	
a) Tareas escritas	2
b) Tareas habladas	1
¿Por qué?	
.....	
.....	
C. EXPRESIÓN ESCRITA	

5. ¿Qué tipo de tareas de expresión escrita realizas en tus clases?			
Textos	en	diversas	
situaciones.....			
6. ¿Cómo es la planificación de estas tareas?			
a. Se dan explicaciones teóricas			
b. Se proporcionan muestras de lengua de la tarea			x
c. Otras instrucciones			
.....			
7. ¿Cómo evalúas estas tareas?			
a) Autoevaluación			
b) Evaluación entre pares (entre los alumnos)			
c) Evaluación mixta (entre el profesor y el alumno)			x
d) Solo el profesor			
D. ESCRITURA Y RECURSOS ELECTRÓNICOS			
8. ¿Utilizas algún recurso electrónico para las tareas escritas?	SÍ		NO
¿Cuáles?			
drive.....			Google
.....			
.....			
.....			
9. ¿Tienes algún objetivo didáctico para integrar estos recursos electrónicos en el aula?			
	SÍ	x	NO
¿Cuáles?			Aprendizaje
colaborativo.....			
.....			
.....			
.....			
10. ¿Crees que necesitas recibir cursos de formación para mejorar tu competencia digital? ¿Por qué? sí hay mucho que aprender			
.....			
.....			
.....			
.....			

DATOS DEL ENCUESTADO	
CENTRO EDUCATIVO	
A. MEDIOS Y RECURSOS DE AULA	
1. ¿Con qué medios cuentas en el centro educativo en el que impartes la docencia? Marca los que tiene tu centro:	
a) Aula con ordenador y material audiovisual (cañón, pantalla...)	X
b) Aula con pizarra digital	
c) Aula informatizada (ordenadores individuales para el alumnado)	X
d) Plataforma educativa	
e) Biblioteca (presencial y virtual)	
f) Sala de estudio con ordenadores	X
g) OTROS:	
.....	
B. COMPETENCIAS Y DESTREZAS LINGÜÍSTICAS	
2. ¿A qué competencias comunicativas le dedicas más tiempo en tus clases? Marca numéricamente por orden de preferencia:	
a) Competencias lingüísticas	1
b) Competencias sociolingüísticas	2
c) Competencias pragmáticas	3
3. De las destrezas lingüísticas, ¿a cuál le dedicas más tiempo? Marca numéricamente por orden de preferencia:	
a) Comprensión lectora	3
b) Comprensión auditiva	2
c) Expresión escrita	4
d) Expresión oral	1
4. Tareas escritas o habladas, ¿a qué competencias le dedicas más tiempo?	
a) Tareas escritas	2
b) Tareas habladas	1
¿Por qué? Nuestro alumnos suelen ser estudiantes que ya estudian español en sus respectivos países y vienen a España en periodos cortos (una-dos semanas) y lo que quieren es desarrollar su competencia oral pues, como ellos "creen" es el punto que no pueden desarrollar fácilmente en sus países. Por otra parte, también tenemos bastantes alumnos cuyos objetivos son aprender las destrezas básicas para desenvolverse en países de habla hispana a nivel	

“turista”, por lo que les interesa, básicamente, poder entenderse en un bar, hotel, etc.

C. EXPRESIÓN ESCRITA

5. ¿Qué tipo de tareas de expresión escrita realizas en tus clases?

Depende mucho del nivel y del tipo de curso, van desde tareas de rellenar formularios, escribir historias, biografías, artículos de opinión, reformular textos, etc.

6. ¿Cómo es la planificación de estas tareas?

a. Se dan explicaciones teóricas	X
b. Se proporcionan muestras de lengua de la tarea	X
c. Otras instrucciones	
.....	

7. ¿Cómo evalúas estas tareas?

a) Autoevaluación	
b) Evaluación entre pares (entre los alumnos)	2
c) Evaluación mixta (entre el profesor y el alumno)	3
d) Solo el profesor	1

D. ESCRITURA Y RECURSOS ELECTRÓNICOS

8. ¿Utilizas algún recurso electrónico para las tareas escritas?

SÍ		NO	
x			

¿Cuáles? No en todas las tareas, pero solemos usar “blogs”, o también usamos páginas de muestra con textos reales (en niveles superiores) ...

9. ¿Tienes algún objetivo didáctico para integrar estos recursos electrónicos en el aula?

SÍ		NO	
(x)			

¿Cuáles? “Más o menos” hemos marcado que sí en el sentido de que uno de los objetivos de usar recursos “electrónicos” (blogs, whatshapp) es fomentar la interacción escrita entre los miembros del grupo.

10. ¿Crees que necesitas recibir cursos de formación para mejorar tu competencia digital? ¿Por qué?

- Más que cursos, creo que la escuela en la que trabajamos debería adquirir más recursos para que pudiéramos desarrollar esta competencia.

DATOS DEL ENCUESTADO	
CENTRO EDUCATIVO	
A. MEDIOS Y RECURSOS DE AULA	
1. ¿Con qué medios cuentas en el centro educativo en el que impartes la docencia? Marca los que tiene tu centro:	
a) Aula con ordenador y material audiovisual (cañón, pantalla...)	X
b) Aula con pizarra digital	
c) Aula informatizada (ordenadores individuales para el alumnado)	
d) Plataforma educativa	X
e) Biblioteca (presencial y virtual)	X
f) Sala de estudio con ordenadores	X
g) OTROS:	
.....	
A. COMPETENCIAS Y DESTREZAS LINGÜÍSTICAS	
1. ¿A qué competencias comunicativas le dedicas más tiempo en tus clases? Marca numéricamente por orden de preferencia:	
a) Competencias lingüísticas	2
b) Competencias sociolingüísticas	3
c) Competencias pragmáticas	1
1. De las destrezas lingüísticas, ¿a cuál le dedicas más tiempo? Marca numéricamente por orden de preferencia:	
a) Comprensión lectora	1
b) Comprensión auditiva	2
c) Expresión escrita	1
d) Expresión oral	1
1. Tareas escritas o habladas, ¿a qué competencias le dedicas más tiempo?	
a) Tareas escritas	
b) Tareas habladas	
¿Por qué? ...Depende del nivel , conforme van avanzando van ocupando un poco más de tiempo las tareas escritas.	
.....	

A. EXPRESIÓN ESCRITA			
1. ¿Qué tipo de tareas de expresión escrita realizas en tus clases? ...Desde notas informativas a artículos de opinión, informes o todo tipo de escritos tipificados, tanto formales como no formales.			
2. ¿Cómo es la planificación de estas tareas?			
a. Se dan explicaciones teóricas			X
b. Se proporcionan muestras de lengua de la tarea			X
c. Otras instrucciones También se comienza con la <i>imitatio</i> antes de pasar a la práctica controlada y práctica libre.			
1. ¿Cómo evalúas estas tareas?			
a) Autoevaluación			X
b) Evaluación entre pares (entre los alumnos)			X
c) Evaluación mixta (entre el profesor y el alumno)			X
d) Solo el profesor			X
A. ESCRITURA Y RECURSOS ELECTRÓNICOS			
1. ¿Utilizas algún recurso electrónico para las tareas escritas?	SÍ X		NO
¿Cuáles? ...Proyección de modelos; publicación en la red del diario de clase con sus producciones, producciones en Padlet durante la clase con corrección común; publicación de modelos y ejemplos en la plataforma; envío a la profesora por correo electrónico de las producciones de los alumnos...			
2. ¿Tienes algún objetivo didáctico para integrar estos recursos electrónicos en el aula?			
	SÍ	X	NO
¿Cuáles? ...Es una manera de que los alumnos puedan seguir el curso a pesar de que cuestiones personales les hagan permanecer tiempo en sus países de origen. Hace más amena la clase y les da autonomía en el aprendizaje, entre otros.			
3. ¿Crees que es necesario recibir formación en competencia digital?Sí, totalmente			

DATOS DEL ENCUESTADO	
CENTRO EDUCATIVO EOI	
A. MEDIOS Y RECURSOS DE AULA	
1. ¿Con qué medios cuentas en el centro educativo en el que impartes la docencia? Marca los que tiene tu centro:	
a) Aula con ordenador y material audiovisual (cañón, pantalla...)	x
b) Aula con pizarra digital	x
c) Aula informatizada (ordenadores individuales para el alumnado)	x
d) Plataforma educativa	x
e) Biblioteca (presencial y virtual)	x
f) Sala de estudio con ordenadores	
g) OTROS:Mi aula tiene cañón y pantalla pero no ordenador.....	
B. COMPETENCIAS Y DESTREZAS LINGÜÍSTICAS	
2. ¿A qué competencias comunicativas le dedicas más tiempo en tus clases? Marca numéricamente por orden de preferencia:	
a) Competencias lingüísticas	3
b) Competencias sociolingüísticas	2
c) Competencias pragmáticas	1
3. De las destrezas lingüísticas, ¿a cuál le dedicas más tiempo? Marca numéricamente por orden de preferencia:	
a) Comprensión lectora	3
b) Comprensión auditiva	2
c) Expresión escrita	4
d) Expresión oral	1
4. Tareas escritas o habladas, ¿a qué competencias le dedicas más tiempo?	
a) Tareas escritas	2
b) Tareas habladas	1
¿Por qué?En clase prefiero trabajar las destrezas orales y luego la lectura y escritura suelo mandarlas como trabajo de casa.....	

C. EXPRESIÓN ESCRITA			
<p>5. ¿Qué tipo de tareas de expresión escrita realizas en tus clases? Busco tareas colaborativas para que la escritura se haga en grupo: redactar un anuncio, componer un cuento, etc. </p>			
6. ¿Cómo es la planificación de estas tareas?			
a. Se dan explicaciones teóricas			
b. Se proporcionan muestras de lengua de la tarea			x
c. Otras instrucciones: primero vemos una muestra de lengua escrita y vamos reflexionando sobre sus partes, elementos que la componen, recursos utilizados, etc.....			
7. ¿Cómo evalúas estas tareas?			
a) Autoevaluación			
b) Evaluación entre pares (entre los alumnos)			
c) Evaluación mixta (entre el profesor y el alumno)			x
d) Solo el profesor			
D. ESCRITURA Y RECURSOS ELECTRÓNICOS			
8. ¿Utilizas algún recurso electrónico para las tareas escritas?	SÍ		NO
¿Cuáles? Los diccionarios electrónicos, los corpus lingüísticos.....			
9. ¿Tienes algún objetivo didáctico para integrar estos recursos electrónicos en el aula?			
	SÍ		NO
¿Cuáles? En el caso de los diccionarios, el objetivo es que aprendan a consultarlos y vean que hay mucha más información relevante además del significado. Los corpus ayudan al alumno a encontrar colocaciones, concordancias, locuciones y toda la fraseología aparece en contexto real.			
10. ¿Crees que es necesario recibir formación en competencia digital? Por supuesto que sí. Pero últimamente veo en algunos foros a los que estoy suscrita que hay profesores que presentan actividades digitales preciosas que metodológicamente están mal diseñadas o no tienen un objetivo más allá de su impacto visual.			

DATOS DEL ENCUESTADO	
CENTRO EDUCATIVO EOI	
A. MEDIOS Y RECURSOS DE AULA	
1. ¿Con qué medios cuentas en el centro educativo en el que impartes la docencia? Marca los que tiene tu centro:	
a) Aula con ordenador y material audiovisual (cañón, pantalla...)	x
b) Aula con pizarra digital	x
c) Aula informatizada (ordenadores individuales para el alumnado)	x
d) Plataforma educativa	x
e) Biblioteca (presencial y virtual)	x
f) Sala de estudio con ordenadores	x
g) OTROS:	
.....	
B. COMPETENCIAS Y DESTREZAS LINGÜÍSTICAS	
2. ¿A qué competencias comunicativas le dedicas más tiempo en tus clases? Marca numéricamente por orden de preferencia:	
a) Competencias lingüísticas	1
b) Competencias sociolingüísticas	3
c) Competencias pragmáticas	2
3. De las destrezas lingüísticas, ¿a cuál le dedicas más tiempo? Marca numéricamente por orden de preferencia:	
a) Comprensión lectora	4
b) Comprensión auditiva	3
c) Expresión escrita	2
d) Expresión oral	1
4. Tareas escritas o habladas, ¿a qué competencias le dedicas más tiempo?	
a) Tareas escritas	2
b) Tareas habladas	1
¿Por qué? Pueden trabajar las escritas en casa.	
C. EXPRESIÓN ESCRITA	
5. ¿Qué tipo de tareas de expresión escrita realizas en tus clases?	

Textos breves.			
6. ¿Cómo es la planificación de estas tareas?			
a. Se dan explicaciones teóricas			x
b. Se proporcionan muestras de lengua de la tarea			x
c. Otras instrucciones			
7. ¿Cómo evalúas estas tareas?			
a) Autoevaluación			x
b) Evaluación entre pares (entre los alumnos)			
c) Evaluación mixta (entre el profesor y el alumno)			x
d) Solo el profesor			x
D. ESCRITURA Y RECURSOS ELECTRÓNICOS			
8. ¿Utilizas algún recurso electrónico para las tareas escritas?	SÍ	x	NO
¿Cuáles? Plataforma Edmodo.			
9. ¿Tienes algún objetivo didáctico para integrar estos recursos electrónicos en el aula?			
	SÍ		NO x
¿Cuáles?			
.....			
.....			
.....			
10. ¿Crees que es necesario recibir formación en competencia digital?			
Sí.			

DATOS DEL ENCUESTADO	
CENTRO EDUCATIVO – EOI	
A. MEDIOS Y RECURSOS DE AULA	
1. ¿Con qué medios cuentas en el centro educativo en el que impartes la docencia? Marca los que tiene tu centro:	
a) Aula con ordenador y material audiovisual (cañón, pantalla...)	X
b) Aula con pizarra digital	X
c) Aula informatizada (ordenadores individuales para el alumnado)	
d) Plataforma educativa	X
e) Biblioteca (presencial y virtual)	X
f) Sala de estudio con ordenadores	X
g) OTROS:	
.....	
B. COMPETENCIAS Y DESTREZAS LINGÜÍSTICAS	
2. ¿A qué competencias comunicativas le dedicas más tiempo en tus clases? Marca numéricamente por orden de preferencia:	
a) Competencias lingüísticas	1
b) Competencias sociolingüísticas	2
c) Competencias pragmáticas	3
3. De las destrezas lingüísticas, ¿a cuál le dedicas más tiempo? Marca numéricamente por orden de preferencia:	
a) Comprensión lectora	3
b) Comprensión auditiva	1
c) Expresión escrita	4
d) Expresión oral	2
4. Tareas escritas o habladas, ¿a qué competencias le dedicas más tiempo?	
a) Tareas escritas	X
b) Tareas habladas	X
¿Por qué? Teniendo en cuenta que la instrucción de la clase se da en la lengua meta de forma oral, aunque sea solo de forma vehicular, la lengua hablada es la más habitual. Sin embargo, en cuanto a tareas intento equilibrar las cuatro destrezas.	

C. EXPRESIÓN ESCRITA				
5. ¿Qué tipo de tareas de expresión escrita realizas en tus clases? En el aula tareas en grupo, de escritura creativa, del tipo "continúa la historia en grupos de 3" o "escribid la biografía de esta persona a partir de los dibujos usando los diferentes marcadores temporales y conectores que hemos trabajado". Son, principalmente actividades en grupo, porque si se pueden hacer individualmente intento que las hagan en casa. Por otro lado, suelen ser actividades primero muy guiadas para terminar la unidad con una creación más libre, donde les puedan servir los modelos de comprensión lectora que han visto o las prácticas de expresión escrita más guiadas que han hecho juntos.				
6. ¿Cómo es la planificación de estas tareas?				
a. Se dan explicaciones teóricas				X**
b. Se proporcionan muestras de lengua de la tarea				X
c. Otras instrucciones Suelo trabajarlo después de haber visto muestras de INPUT, tanto por lo que se refiere a la gramática, como al vocabulario, como a la situación, y de haber trabajado los objetivos lingüísticos explícitamente (lo que no significa "explicaciones teóricas"***).				
7. ¿Cómo evalúas estas tareas?				
a) Autoevaluación				
b) Evaluación entre pares (entre los alumnos)				X
c) Evaluación mixta (entre el profesor y el alumno)				
d) Solo el profesor				X
D. ESCRITURA Y RECURSOS ELECTRÓNICOS				
8. ¿Utilizas algún recurso electrónico para las tareas escritas?	SÍ	X	NO	
¿Cuáles? El Moodle, pero solo cuando se trata de tareas que deben realizar solos en casa. En clase no solemos trabajar la escritura con recursos electrónicos.				
9. ¿Tienes algún objetivo didáctico para integrar estos recursos electrónicos en el aula?				
	SÍ		NO	X
¿Cuáles?				
10. ¿Crees que necesitas recibir cursos de formación para mejorar tu competencia digital? ¿Por qué? Quizás, pero para mí no es algo esencial. Las nuevas tecnologías son una herramienta más para llegar a un objetivo. Para mí es más importante tener claro cuál es el objetivo y qué secuencia voy a seguir para llegar a él y con qué ejercicios/explicaciones/muestras de input voy a trabajarlo. Lo siguiente más importante es intentar variar las destrezas.				

DATOS DEL ENCUESTADO	
CENTRO EDUCATIVO	
A. MEDIOS Y RECURSOS DE AULA	
1. ¿Con qué medios cuentas en el centro educativo en el que impartes la docencia? Marca los que tiene tu centro:	
a) Aula con ordenador y material audiovisual (cañón, pantalla...)	si
b) Aula con pizarra digital	A vece s
c) Aula informatizada (ordenadores individuales para el alumnado)	no
d) Plataforma educativa	si
e) Biblioteca (presencial y virtual)	si
f) Sala de estudio con ordenadores	si
g) OTROS:	
.....	
B. COMPETENCIAS Y DESTREZAS LINGÜÍSTICAS	
2. ¿A qué competencias comunicativas le dedicas más tiempo en tus clases? Marca numéricamente por orden de preferencia:	
a) Competencias lingüísticas	1
b) Competencias sociolingüísticas	3
c) Competencias pragmáticas	2
3. De las destrezas lingüísticas, ¿a cuál le dedicas más tiempo? Marca numéricamente por orden de preferencia:	
a) Comprensión lectora	4
b) Comprensión auditiva	3
c) Expresión escrita	2
d) Expresión oral	1
4. Tareas escritas o habladas, ¿a qué competencias le dedicas más tiempo?	
a) Tareas escritas	2
b) Tareas habladas	1
¿Por qué? Aprendemos antes a hablar que a escribir, pasamos mucho más tiempo hablando que escribiendo, incluso en esta época en que usamos mucho ordenadores y móviles. Supongo que para el ser humano la lengua oral es más importante y más básica que la escrita. Las gramáticas más actuales	

están concebidas más para ayudar a entender que a componer o producir y sirven para que uno de cuenta de la lengua estándar, que dista de los registros de habla escrita en las diferentes situaciones comunicativas. Tanto la competencia escrita como la oral son importantes, pero creo que para resulta mucho más motivador empezar con la oral o dedicar quizá algo más de tiempo a la oral.

C. EXPRESIÓN ESCRITA

5. ¿Qué tipo de tareas de expresión escrita realizas en tus clases?

Creación de todo tipo de textos: descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos.... Literarios y no literarios. Mapa de ideas. Construcción de párrafos. Parfrasear un Crear una nueva historia con los mismos personajes. Inventar nuevos personajes. Inventar una historia partiendo de una palabra dada, etc.

6. ¿Cómo es la planificación de estas tareas?

a. Se dan explicaciones teóricas	Sí
----------------------------------	----

b. Se proporcionan muestras de lengua de la tarea	Sí
---	----

c. Otras instrucciones : Sobre todo a partir del deuteroprendizaje. Partimos de un problema que se soluciona entre todos mediante la tarea.	
---	--

7. ¿Cómo evalúas estas tareas?

a) Autoevaluación	Sí
-------------------	----

b) Evaluación entre pares (entre los alumnos)	Sí
---	----

c) Evaluación mixta (entre el profesor y el alumno)	Sí
---	----

d) Solo el profesor	Sí
---------------------	----

D. ESCRITURA Y RECURSOS ELECTRÓNICOS

8. ¿Utilizas algún recurso electrónico para las tareas escritas?	Sí	x	NO	
--	----	---	----	--

¿Cuáles? Creación de libros articulados a través de la Wikipedia en los que se reúnen diferentes artículos. Prezi para las presentaciones de tareas y los juegos de escritura. Glogster para murales digitales. Wikispaces para la creación de trabajos en grupo y el seguimiento del trabajo de cada alumno. Google Docs para las redacciones y supervisión de estas. Diccionarios virtuales, etc.

9. ¿Tienes algún objetivo didáctico para integrar estos recursos electrónicos en el aula?

Sí	x	NO	
----	---	----	--

¿Cuáles? (no entiendo muy bien la pregunta) Normalmente, en cada unidad propongo diferentes objetivos conceptuales, procedimentales y

actitudinales que hacen referencia al uso de las herramientas digitales en el aula con el fin de poder evaluar también las actividades que el alumno va elaborando a través de ellas.

10. ¿Crees que es necesario recibir formación en competencia digital?
Es necesario. Facilita la interacción profesor alumno y hace que las clases resulten más divertidas. En un mundo altamente digitalizado se hace imprescindible trasladar las herramientas digitales al aula. Es beneficioso para alumno y profesor pues permiten que las interacciones sean más fluidas y hacen que el aprendizaje sea mucho más motivador y enriquecedor.

DATOS DEL ENCUESTADO	
CENTRO EDUCATIVO	EOI
A. MEDIOS Y RECURSOS DE AULA	
1. ¿Con qué medios cuentas en el centro educativo en el que impartes la docencia? Marca los que tiene tu centro:	
a) Aula con ordenador y material audiovisual (cañón, pantalla...)	X
b) Aula con pizarra digital	X
c) Aula informatizada (ordenadores individuales para el alumnado)	X
d) Plataforma educativa	X
e) Biblioteca (presencial y virtual)	X
f) Sala de estudio con ordenadores	X
g) OTROS: Blogs y redes sociales. Enseñanza a distancia de inglés.	
B. COMPETENCIAS Y DESTREZAS LINGÜÍSTICAS	
2. ¿A qué competencias comunicativas le dedicas más tiempo en tus clases? Marca numéricamente por orden de preferencia:	
a) Competencias lingüísticas	3
b) Competencias sociolingüísticas	2
c) Competencias pragmáticas	1
3. De las destrezas lingüísticas, ¿a cuál le dedicas más tiempo? Marca numéricamente por orden de preferencia:	
a) Comprensión lectora	3
b) Comprensión auditiva	4
c) Expresión escrita	2
d) Expresión oral	1
4. Tareas escritas o habladas, ¿a qué competencias le dedicas más tiempo?	
a) Tareas escritas	2
b) Tareas habladas	1
¿Por qué?	
<i>Porque es el requerimiento de los alumnos y su necesidad principal para desenvolverse en un país nuevo: la comunicación con los nativos.</i>	

C. EXPRESIÓN ESCRITA

5. ¿Qué tipo de tareas de expresión escrita realizas en tus clases?

- *Práctica de tipología textual adaptada a cada nivel.*
- *Textos de creación y de interacción adaptados al nivel.*

6. ¿Cómo es la planificación de estas tareas?

- | | |
|---|---|
| a. Se dan explicaciones teóricas | X |
| b. Se proporcionan muestras de lengua de la tarea | X |
| c. Otras instrucciones | |
| | |

7. ¿Cómo evalúas estas tareas?

- | | |
|---|---|
| a) Autoevaluación | |
| b) Evaluación entre pares (entre los alumnos) | X |
| c) Evaluación mixta (entre el profesor y el alumno) | |
| d) Solo el profesor | X |

D. ESCRITURA Y RECURSOS ELECTRÓNICOS

8. ¿Utilizas algún recurso electrónico para las tareas escritas?	SÍ X		NO	
--	---------	--	----	--

¿Cuáles?

La pizarra digital o el proyector

9. ¿Tienes algún objetivo didáctico para integrar estos recursos electrónicos en el aula?

	SÍ X		NO	
--	---------	--	----	--

¿Cuáles?

- Facilitar la explicación resaltando las partes importantes del texto que se va a producir. Los apoyos visuales son muy útiles y efectivos.

10. ¿Crees que es necesario recibir formación en competencia digital?

- Sí.

DATOS DEL ENCUESTADO	
CENTRO EDUCATIVO EOI	
A. MEDIOS Y RECURSOS DE AULA	
1. ¿Con qué medios cuentas en el centro educativo en el que impartes la docencia? Marca los que tiene tu centro:	
a) Aula con ordenador y material audiovisual (cañón, pantalla...)	X
b) Aula con pizarra digital	X
c) Aula informatizada (ordenadores individuales para el alumnado)	X
d) Plataforma educativa	X
e) Biblioteca (presencial y virtual)	X
f) Sala de estudio con ordenadores	X
g) OTROS:	
.....	
B. COMPETENCIAS Y DESTREZAS LINGÜÍSTICAS	
2. ¿A qué competencias comunicativas le dedicas más tiempo en tus clases? Marca numéricamente por orden de preferencia:	
a) Competencias lingüísticas	X
b) Competencias sociolingüísticas	
c) Competencias pragmáticas	
3. De las destrezas lingüísticas, ¿a cuál le dedicas más tiempo? Marca numéricamente por orden de preferencia:	
a) Comprensión lectora	
b) Comprensión auditiva	
c) Expresión escrita	X
d) Expresión oral	X
4. Tareas escritas o habladas, ¿a qué competencias le dedicas más tiempo?	
a) Tareas escritas	
b) Tareas habladas	X
¿Por qué? Intento que lean y hablen en clase. Las tareas escritas cortas las hacen en clase pero la EE en sí prefiero que sea trabajo individual en casa.	
C. EXPRESIÓN ESCRITA	

5. ¿Qué tipo de tareas de expresión escrita realizas en tus clases? En cursos básicos pequeños párrafos con las funciones o expresiones aprendidas.			
6. ¿Cómo es la planificación de estas tareas?			
a. Se dan explicaciones teóricas			
b. Se proporcionan muestras de lengua de la tarea			X
c. Otras instrucciones Proporcionar un contexto para la tarea			
7. ¿Cómo evalúas estas tareas?			
a) Autoevaluación			
b) Evaluación entre pares (entre los alumnos)			
c) Evaluación mixta (entre el profesor y el alumno)			X (las que realizo en clase)
d) Solo el profesor			X (las que realiza en casa)
D. ESCRITURA Y RECURSOS ELECTRÓNICOS			
8. ¿Utilizas algún recurso electrónico para las tareas escritas?	SÍ		NO X
¿Cuáles?			
.....			
.....			
.....			
9. ¿Tienes algún objetivo didáctico para integrar estos recursos electrónicos en el aula?			
	SÍ		NO X
¿Cuáles?			
.....			
.....			
.....			
10. ¿Crees que necesitas recibir cursos de formación para mejorar tu competencia digital? ¿Por qué? Sí. Es un mundo que cambia y avanza muy rápido			

DATOS DEL ENCUESTADO	
CENTRO EDUCATIVO	
A. MEDIOS Y RECURSOS DE AULA	
1. ¿Con qué medios cuentas en el centro educativo en el que impartes la docencia? Marca los que tiene tu centro:	
a) Aula con ordenador y material audiovisual (cañón, pantalla...)	X
b) Aula con pizarra digital	
c) Aula informatizada (ordenadores individuales para el alumnado)	
d) Plataforma educativa	
e) Biblioteca (presencial y virtual)	
f) Sala de estudio con ordenadores	
g) OTROS:	
.....	
B. COMPETENCIAS Y DESTREZAS LINGÜÍSTICAS	
2. ¿A qué competencias comunicativas le dedicas más tiempo en tus clases? Marca numéricamente por orden de preferencia:	
a) Competencias lingüísticas	1
b) Competencias sociolingüísticas	3
c) Competencias pragmáticas	2
3. De las destrezas lingüísticas, ¿a cuál le dedicas más tiempo? Marca numéricamente por orden de preferencia:	
a) Comprensión lectora	3
b) Comprensión auditiva	2
c) Expresión escrita	4
d) Expresión oral	1
4. Tareas escritas o habladas, ¿a qué competencias le dedicas más tiempo?	
a) Tareas escritas	2
b) Tareas habladas	1
¿Por qué?	
...Parte de las tareas de competencias escritas se hacen como trabajo fuera de clase.....	
.....	

C. EXPRESIÓN ESCRITA

5. ¿Qué tipo de tareas de expresión escrita realizas en tus clases?
correos electrónicos, cartas, diferentes textos de tipo descriptivo,
 narrativo y argumentativo

6. ¿Cómo es la planificación de estas tareas?

- | | |
|---|---|
| a. Se dan explicaciones teóricas | X |
| b. Se proporcionan muestras de lengua de la tarea | X |
| c. Otras instrucciones | |

7. ¿Cómo evalúas estas tareas?

- | | |
|---|---|
| a) Autoevaluación | X |
| b) Evaluación entre pares (entre los alumnos) | |
| c) Evaluación mixta (entre el profesor y el alumno) | X |
| d) Solo el profesor | |

D. ESCRITURA Y RECURSOS ELECTRÓNICOS

8. ¿Utilizas algún recurso electrónico para las tareas escritas?	SÍ X		NO	
--	---------	--	----	--

¿Cuáles?
power point para explicaciones teóricas y corrección de errores.....

9. ¿Tienes algún objetivo didáctico para integrar estos recursos electrónicos en el aula?

SÍ	X	NO
----	---	----

¿Cuáles?
No entiendo bien la pregunta...
 Gracias a los recursos electrónicos los alumnos disponen de material auténtico, pueden hacer correcciones en grupo o individualmente, favorecen la visualización y el aprendizaje de diferentes tipos de texto, etc.

10. ¿Crees que es necesario recibir formación en competencia digital?

.....
 Sí, para poder aprovechar bien todos los recursos electrónicos desde un punto de vista didáctico.

DATOS DEL ENCUESTADO	
CENTRO EDUCATIVO	
A. MEDIOS Y RECURSOS DE AULA	
1. ¿Con qué medios cuentas en el centro educativo en el que impartes la docencia? Marca los que tiene tu centro:	
a) Aula con ordenador y material audiovisual (cañón, pantalla...)	X
b) Aula con pizarra digital	
c) Aula informatizada (ordenadores individuales para el alumnado)	
d) Plataforma educativa	X
e) Biblioteca (presencial y virtual)	X
f) Sala de estudio con ordenadores	X
g) OTROS:	
.....	
B. COMPETENCIAS Y DESTREZAS LINGÜÍSTICAS	
2. ¿A qué competencias comunicativas le dedicas más tiempo en tus clases? Marca numéricamente por orden de preferencia:	
a) Competencias lingüísticas	2
b) Competencias sociolingüísticas	1
c) Competencias pragmáticas	3
3. De las destrezas lingüísticas, ¿a cuál le dedicas más tiempo? Marca numéricamente por orden de preferencia:	
a) Comprensión lectora	3
b) Comprensión auditiva	2
c) Expresión escrita	4
d) Expresión oral	1
4. Tareas escritas o habladas, ¿a qué competencias le dedicas más tiempo?	
a) Tareas escritas	2
b) Tareas habladas	1
¿Por qué? La expresión y comprensión escrita puede realizarla el alumno en casa. Sí que dedico sesiones a la autocorrección y corrección en grupo, así como a la autoevaluación y coevaluación de la expresión escrita. Pero en conjunto dedico más tiempo a la interacción oral.	
.....	

.....

C. EXPRESIÓN ESCRITA

5. ¿Qué tipo de tareas de expresión escrita realizas en tus clases?
 Las tareas señaladas en el currículum de las EEOOI, según cada nivel.

6. ¿Cómo es la planificación de estas tareas?

a. Se dan explicaciones teóricas	X
b. Se proporcionan muestras de lengua de la tarea	X
c. Otras instrucciones	
.....	

7. ¿Cómo evalúas estas tareas? A lo largo del curso, voy alternando diferentes métodos de evaluación, porque creo que es más motivador.

	X
a) Evaluación entre pares (entre los alumnos)	X
b) Evaluación mixta (entre el profesor y el alumno)	X
c) Solo el profesor	X

D. ESCRITURA Y RECURSOS ELECTRÓNICOS

8. ¿Utilizas algún recurso electrónico para las tareas escritas?

SÍ		NO	
----	--	----	--

¿Cuáles? Plataforma Moodle , blog y correo electrónicoX.....

9. ¿Tienes algún objetivo didáctico para integrar estos recursos electrónicos en el aula?

SÍ	X	NO	
----	---	----	--

¿Cuáles? Busco que todos los alumnos puedan leer y comentar tareas de otros compañeros. ...

10. ¿Crees que es necesario recibir formación en competencia digital?
 Sí, claro, ojalá las EEOOI tuviéramos más medios y tiempo para dedicarlo a esta formación.

DATOS DEL ENCUESTADO		
CENTRO EDUCATIVO EOI		
A. MEDIOS Y RECURSOS DE AULA		
1. ¿Con qué medios cuentas en el centro educativo en el que impartes la docencia? Marca los que tiene tu centro:		
a)	Aula con ordenador y material audiovisual (cañón, pantalla...)	X
b)	Aula con pizarra digital	
c)	Aula informatizada (ordenadores individuales para el alumnado)	
d)	Plataforma educativa	X
e)	Biblioteca (presencial y virtual)	X
f)	Sala de estudio con ordenadores	
g)	OTROS:	
.....		
B. COMPETENCIAS Y DESTREZAS LINGÜÍSTICAS		
2. ¿A qué competencias comunicativas le dedicas más tiempo en tus clases? Marca numéricamente por orden de preferencia:		
a)	Competencias lingüísticas	1
b)	Competencias sociolingüísticas	3
c)	Competencias pragmáticas	2
3. De las destrezas lingüísticas, ¿a cuál le dedicas más tiempo? Marca numéricamente por orden de preferencia:		
a)	Comprensión lectora	3
b)	Comprensión auditiva	3
c)	Expresión escrita	2
d)	Expresión oral	1
4. Tareas escritas o habladas, ¿a qué competencias le dedicas más tiempo?		
a)	Tareas escritas	2
b)	Tareas habladas	1
¿Por qué?		
Depende de los niveles. En el nivel básico invierto más tiempo en las tareas habladas debido a la necesidad urgente que tienen los estudiantes por desarrollar esta destreza. En los niveles intermedios y avanzados trabajamos ambas destrezas por igual.		

C. EXPRESIÓN ESCRITA

5. ¿Qué tipo de tareas de expresión escrita realizas en tus clases?
 Dictados, imitación de modelos escritos que muestro (cartas, narraciones, descripciones, opiniones), ejercicios libres (simulación de chats en el aula, narraciones, cartas, foros electrónicos, etc.).

6. ¿Cómo es la planificación de estas tareas?

- | | | |
|----|--|---|
| a. | Se dan explicaciones teóricas | X |
| b. | Se proporcionan muestras de lengua de la tarea | X |
| c. | Otras instrucciones | |

7. ¿Cómo evalúas estas tareas?

- | | | |
|----|--|---|
| a) | Autoevaluación | X |
| b) | Evaluación entre pares (entre los alumnos) | X |
| c) | Evaluación mixta (entre el profesor y el alumno) | X |
| d) | Solo el profesor | X |

D. ESCRITURA Y RECURSOS ELECTRÓNICOS

8. ¿Utilizas algún recurso electrónico para las tareas escritas?

SÍ		NO
X		

¿Cuáles?
 Foros electrónicos y Padlet.

9. ¿Tienes algún objetivo didáctico para integrar estos recursos electrónicos en el aula?

SÍ	X	NO
----	---	----

¿Cuáles? Que los estudiantes intercambien sus creaciones y su conocimiento, comenten sus opiniones, compartan su vocabulario, realicen tareas reales de escritura.

10. ¿Crees que es necesario recibir formación en competencia digital?
 Sí. Tanto profesores como alumnos estamos haciendo un gran esfuerzo por integrar la tecnología en el aula y en nuestra labor docente. Son nuevas herramientas educativas cada vez más necesarias e interesantes que debemos explorar y desarrollar.

DATOS DEL ENCUESTADO	
CENTRO EDUCATIVO	
A. MEDIOS Y RECURSOS DE AULA	
1. ¿Con qué medios cuentas en el centro educativo en el que impartes la docencia? Marca los que tiene tu centro:	
a) Aula con ordenador y material audiovisual (cañón, pantalla...)	x
b) Aula con pizarra digital	
c) Aula informatizada (ordenadores individuales para el alumnado)	
d) Plataforma educativa	x
e) Biblioteca (presencial y virtual)	x
f) Sala de estudio con ordenadores	x
g) OTROS:	
B. COMPETENCIAS Y DESTREZAS LINGÜÍSTICAS	
2. ¿A qué competencias comunicativas le dedicas más tiempo en tus clases? Marca numéricamente por orden de preferencia:	
a) Competencias lingüísticas	1
b) Competencias sociolingüísticas	2
c) Competencias pragmáticas	2
3. De las destrezas lingüísticas, ¿a cuál le dedicas más tiempo? Marca numéricamente por orden de preferencia:	
a) Comprensión lectora	2
b) Comprensión auditiva	2
c) Expresión escrita	3
d) Expresión oral	1
4. Tareas escritas o habladas, ¿a qué competencias le dedicas más tiempo?	
a) Tareas escritas	
b) Tareas habladas	x
¿Por qué? Porque muchas personas tienen pocas o ninguna ocasión de practicar la lengua oral fuera del aula.	

C. EXPRESIÓN ESCRITA			
5. ¿Qué tipo de tareas de expresión escrita realizas en tus clases?			
Tareas generalmente breves y relacionadas con algún tema u objetivo didáctico trabajado en la misma sesión. Dependiendo del nivel: descripciones, recetas, instrucciones de distinto tipo, narraciones de anécdotas, entradas en un foro, argumentación de opiniones...			
6. ¿Cómo es la planificación de estas tareas?			
a. Se dan explicaciones teóricas			
b. Se proporcionan muestras de lengua de la tarea			x
c. Otras instrucciones			
Como tienen que ver con el trabajo realizado en la sesión, las instrucciones suelen ser muy breves, para aclarar alguna duda puntual.			
7. ¿Cómo evalúas estas tareas?			
a) Autoevaluación			x
b) Evaluación entre pares (entre los alumnos)			x
c) Evaluación mixta (entre el profesor y el alumno)			x
d) Solo el profesor			
D. ESCRITURA Y RECURSOS ELECTRÓNICOS			
8. ¿Utilizas algún recurso electrónico para las tareas escritas? En el aula, no	SI		NO
¿Cuáles?			
.....			
.....			
.....			
9. ¿Tienes algún objetivo didáctico para integrar estos recursos electrónicos en el aula?			
	SI		NO
¿Cuáles?			
.....			
.....			
.....			
10. ¿Crees que es necesario recibir formación en competencia digital?			
.....			
.....			
.....			
.....			
.....			

ANEXO IV

MUESTRAS TEXTUALES


1. Comentarios personales en un blog (Nivel A2)
2. Escritura creativa (Nivel B1)
3. Intervenciones en un foro (Nivel B1)

MUESTRAS TEXTUALES Nivel A2

Actividad Tapeando

Tarea

Escribe sobre tu bar de tapas favorito: dónde está, cómo puedes llegar, cómo es, qué se puede comer allí, por qué te gusta, cómo son los precios y el ambiente de este bar. Describe tu tapa favorita. Nosotros vamos a publicar tu comentario en el blog: tapeando.com

 <p>BLOG: TAPEANDO</p>	<p>TU BAR DE TAPAS FAVORITO</p> <p>Entrada 1</p>
<p>1. ¡Hola a todos!</p> <p>Mi bar favorito es un pequeño bar en el centro de Valencia. Puedes llegar en bus o mejor a pie porque el barrio es muy bonito. Ofrecen muchas varias tapas que comes con una caña o vaso de vino. También puedes desayunar bueno. Me gusta mucho porque tiene una terraza en una plaza y puedes ver la gente que pasa. Especialmente en la tarde el ambiente es muy especial. El bar es tranquilo y relajado y los camareros son muy amables.</p> <p>He probado solo los bocadillos y los calamares, que son deliciosos.</p> <p>Desgraciadamente los precios son altos. El bar está cerca de la plaza de la reina y por eso vienen muchas turistas. Normalmente tomo una cerveza y sirven aceitunas o patatas fritas gratis.</p> <p>2. Hola a todos!</p> <p>Mi bar de tapas favorito es <i>100 Montaditos</i>. Hay muchos de estos restaurantes en Valencia. Uno de ellos, que me gusta más, está en la Avenida Blasco Ibáñez.</p>	

Se puede llegar en tranvía a la parada de La Carrasca y luego caminar por la calle Ramón Llul unos 10 minutos. La dirección es Avenida Blasco Ibanez 87.

Puedes comer diferentes tipos de bocadillos y ensalsadas allí y beber cerveza o vino.

Mi tapa favorito es un sándwich con burger, bacon ahumado, cebolla crujiente y alioli. Los sándwiches se sirven con patatas fritas. Es delicioso. Realmente lo recomiendo para todos.

Me gusta mucho esta lugar porque el ambiente es siempre bueno. Usted puede reunirse allí un montón de estudiantes de diferentes países y muchas otras personas interesantes.

100 Montaditos tienen prezios razonables y también tienen muchos promociones muy interesantes por eso es un buen lugar para todos.

3 Hola a todos!

Mi bar de tapas favorito es LAS HORAS, está al lado de la plaza de Virgen, para ir allí tengo que utilizar el metro o Valenbisi cuando no estaba cansado, porque yo vivo en Blasco Ibáñez.Me gusta mucho este café porque su decoración es muy antigua y original y tiene un olor de flores muy bonita y fresca, y además no tienen la consumación muy cara por eso me voy frecuentemente para tomar un café o bien una cerveza con tapas.En este lugar podemos comer Empanadillas, Ensaladilla, Gambas, Mejillones y Patatas bravas...pero mi favorita tapa es las Patatas Bravas con salsas

4. ¡Hola a todos!

En mi barrio es un bar muy frecuente del estudiante. La dirección de este bar es en Benimaclet en la esquina enfrente la parada del tranvía y el metro. Este barrio está bien comunicado. Este bar es un sitio sencillo. Este bar es cerca de

mi casa. En este bar pueden tomar diferentes tapas con bebida por ejemplo batatas bravas, la tortilla, y más variante bogadillos y tostadas. Puede comer fuera y de entro y la comida es barata. Siempre tomar el bocadillo de calamares a la romana con pimente y mi gusta mucho. Mi prefiere este bar porque la ambiente es muy bien y también la gente que trabajan es muy amable.

5. Hola a todos!

Yo recomiendo el bar de cerca de mi casa.

Este es en calle de la Plaza d'Hondures.

Habitation es muy bonita y puedo gastar tranquila.

Puedes llegar Bocadillos y Pero calientes.

Me encanta Bocadillo de jamón y queso, y croqueta,

Croqueta es 2euros pana una.

Ademas, una bonita abuelita está en el bar.

Este es nuevo bar el fue abierto reciente, por eso No le se detallado.

Yo quiero ir otra ves.

6. Taberna Jamon Jamon

Mi restaurante favorito de Tapas se llama *Taberna Jamón Jamón*. El restaurante esta situado en Carrer de la Bosseria en cuitat ville. Alla me comí queso de cabra, camorón y pulpo. El queso de cabra estaba frito y ese plato me gustó más de todos. El plato de queso de cabra vino con cebolla caramelizada y me parece que el como queso de cabra y cebolla caramelizada es común aqui en Valencia. El camorón no me gustó mucho por que se necesitaba mas sabor. El pulpo me encantó y era mi primera vez comer pulpo. Me gustó mucho este restaurante por la comida y también por el servicio y el ambiente. Lo que me encantó tambien del restaurante fue que es pequenó y por eso no había mucho ruido.

7. Hola a todos!

Yo os recomiendo el bar "el castillo de las tapas". Esta bar es cerca de la universidad. Podemos llegar allí en metro en las paradas de metro cerca de la universidad.

En el Bar las tapas son muy baratas. Tienen cincuenta diferentes tapas como patatas bravas, los calamares a la romana, los hamburguesas. Mi tapa favorita son las patatas bravas. Es mi bar favorita porque el camarero es muy amigable y tienes una oferta para los estudiantes erasmus. Es solamente 1.5 euro por una bebida y una tapa.

8. Hola a todos!

Mi bar más favorito es "100 Montaditos" en la Av. de Blasco Ibáñez, 87, en Valencia. Es muy cerca de Universidad Politécnica de Valencia, acerca de 10 minutos para caminar. Nos vamos allí casi cada viernes, después de las clases de salsa.

Me gusta este lugar mucho porque tiene el ambiente para los jóvenes, los precios baratos, y buena variedad de comida.

Mi tapa favorita es el bocadillo de calamares. En este lugar es muy rico, y me gusta más de todos. Cuando vas con amigos, y pides unas cuantas tapas a la vez, las sirven con patatas fritas.

El ambiente es conveniente para los jóvenes, y el bar casi cada noche está lleno. Puedes tomar un buen tiempo con tus amigos alrededor de la mesa grande. También hay buena música, pero la gente no está bailando mucho aquí.

Todos los martes y viernes tienen la oferta especial, cuando puedes comprar todas las tapas solo por un euro cada una. También los precios para bebidas son bajos y normalmente la cuenta es 1.50 eur.

9 Hola a todos!

Mi lugar favorito para comer tapas es un bar/restaurante que se llama El Café Infanta. Está en el centro de la ciudad de Valencia, más precisamente cerca de la Plaza de la Virgen, en una plaza que se llama La Plaza del Tossal. El más fácil para llegar ahí es de ir a la Plaza de la Virgen y después de caminar recto por la calle Caballeros.

Es un situó muy agradable con un interior muy lujoso pero la decoración es muy bonita gracias a las numeras fotos y objetos antiguos que crean un ambiente muy acogedor. También tiene una terraza muy guay y agradable que está en la Plaza Tossal, yuxtapuesta a una fuente. El situó es bastante grande y hay muchas mesas y un bar también. Aunque es grande es un situó muy tranquilo. Hay muchas opciones para comer, puedes elegir platos o tapas a la carta o hay menú del día muy bonitos. También hay postres y una carta de bebidas con y sin alcohol muy variada. La carta de tapas es muy grande y diversa. La paella valenciana es deliciosa. Además, el precio del menú del día es muy interesante. Pienso que los precios son muy buenos para el barrio y todavía quizás un poco bajos que en otros restaurants.

Mi tapa favorita se llama "Pulpo a la gallega". Es una tapa con parte de pulpo cocido que es servido sobre patatas. El todo es servido con un poco de aceite de oliva. También, me encanta las patatas bravas que son un tipo de tapas más común.

La gente que viene a comer allí son muy variadas. Hay turistas, valencianos, parejas, estudiantes universitarios, amigos, familias con niños... Me gusta el bar porque el servicio es bueno y el personal es amable. Sin duda recomiendo este lugar para almorzar la cena o simplemente tapas y bebidas.

10. Hola a todos!

Mi bar de tapas favorito es 100 montaditos y también es el único bar en el que he sido. Hay muchos 100 montaditos en toda Valencia pero aquel en el que he

estado, está situado en el distrito de Benimaclet, cerca de la parada de la metro que se llama Benimaclet.

Como todos los 100 montaditos tienes muchas tapas que se pueden comer acompañadas de cerveza, vino y refrescos, y todo es muy barato. No tengo una tapas favorita porque he comido demasiado y no recuerdo pero todas eran muy buenas y sabrosas.

El ambiente es muy informal y creo que es un lugar donde se puede estar con los amigos, y pasar un par de horas in compañía, antes de ir hacer fiesta.

In general la relación calidad-precio es muy buena y creo que voy a volver muy pronto con algunos de mis amigos italianos que llegarán en Valencia en estos días.

11. Hola a todos!

Me gusta mucha a bar se llama 100 montaditos. Hay algunos de ellos in Valencia. Por ejemplo hay uno en la Placa de la Reina. Podemos llegar alli en metro en la estacion Alamedo o colón. Tienen una amplia carta de montaditos buenos. Todos en la carta es por 1 euro. Tienes cerveza y sangria tambien. Me tapa favorita ahi es us pequeño bocadillo de queso y chorizo. Me gusta tambien otras tapas y por supuesto buena cerveza. Nunca he probado algunos tipos de tapas. Me gustaria probar otras tapas por ejemplo gambas o mejillones.

12. ¡Hola a todos!

Un sitio de Valencia que me gusta mucho es El Carabasser, un bar-restaurante que está situado en el barrio de Benimaclet, en Calle Reverendo Rafael Tramoyeres, 35.

Es un bar bastante pequeño, pero alegre y acogedor y bastante fácil de alcanzar, porque está muy cerca del metro Benimaclet y del tranvía.

Allí se pueden comer varios pinchos pero también unos platos, por ejemplo milhojas de calabaza o ensaladas especiales y algunos postres muy ricos.

Cada día hay diferentes pinchos, pero siempre bastante grandes y con ingredientes un poco diversos da los habituales, como leche de coco o remolacha, pero por otra parte pinchos mas típicos como aquellos con tortilla de patatas.

Además en El Carabasser hay una amplia elección de cerveza y de vino también, que pocas veces he encontrado en otros sitios.

El sitio está barato para beber y para los pinchos, en vez los platos están un poco mas caros, pero muy buenos.

En particular me gusta porque ofrece muchos pinchos y unos platos sin carne, que yo no como, y también pinchos solo vegetales.

Mi pincho favorito es uno de hogaza con calabaza, cebolla caramelizada y queso de cabra cocinado, a mi me encanta el queso, y preparado en esto modo está muy rico!

13. ¡Hola a todos!

Mi bar de tapas favorito se llama Jai-Ca y está en Barcelona. Está cerca de la playa, unos 5 minutos andando. Los camareros son muy rápidos y la ambiente es agradable.

Hay tapas diferentes por aquí, frías y calientes. Por ejemplo patatas bravas, albóndigas y muchas más. Me gustan muchos los pimientos fritos de Padrón, que son pimientos verdes pequeños y fritos con sal. Los precios están bueno por las tapas y además se puede tomar cerveza o vino a un precio bueno.

14. A mi me gustan las tapas, pero hay algunas que he no probado. Mis favoritas son montaditos, la tortilla, croquetas y samosa. Normalmente nos vamos en bares después de la escena por la noche, usualmente cuando voy

a fiesta de piso hay tapas y es como así que me he probado mis primeras tapas. Una vez fuimos con mis compañeros de piso a un bar-restaurante que se llama el Oriente y había tapas como croquetas, samosas, montaditos y calamares con sangría se pasaba muy bien. Sin embargo hay tapas que he no probado todavía como mejillones o empanadillas por ejemplo.

El ambiente del Oriente es muy simpático, el personal son muy agradables pero el servicio es un poco largo. Es un lugar de tamaño medio y hay una mezcla entre muebles modernos y la arquitectura un poco más antigua en madera. Puedes tener muchas opciones en la carta y los precios son respetables.

15. Hola a todos!

El restaurante del que hablaré es Bodego de la Sarieta. Está en el centro de Valencia, en una callejuela cerca de la catedral. Mis amigos y yo fuimos a este bar una noche de Fallas. Fuimos a pie ya que no estábamos muy lejos. Tienen muchos tipos de paellas, más aún de tapas, salsas y postres. Cenamos tres tapas y un postre. Antes de tomar las tapas, nos sirvieron un plato de aceitunas con una salsa picante. Las tres tapas que nos sirvieron fueron espárragos trigueros, langostinos y patatas bravas. Mi tapa favorita fueron los langostinos porque estaban muy bien cocinados con aceite, perejil y ajo. El bar tiene unos precios aceptables, pero puede ser caro si se cena con vino. El ambiente es relajado porque está en una calle tranquila, aunque está cerca del centro. Además, ese día no había mucha gente. Está decorado con muchas pinturas y parece una galería de arte. Definitivamente es un sitio que me gustó.

16. Hola a todos!

Ca- durat

Este es en la zona mas dificil de la ciudad.la calla Carrer de Ciscar, 22. Mejor ir en taxi o bici. Recomiendo por ir un domingo a mediodía y degustar el menú de 15€ que varían cada semana y del que soy fiel seguidor.Me gusta mucho el restaurante por que tenemos la Opción de activo probar Muchas Cosas Diferentes. Carrillada, puchero valenciano, huevo trufado, bacalao o calçots en temporada... Sin duda se come de maravilla a un precio más que razonable.No esperes un servicio de estrella michelín, sino un ambiente familiar y acogedor.

17. ¡Hola a todos!

Hoy voy a comentarles sobre mi bar de tapas favorito. Este bar se llama “El Castello de Las Tapas”, El bar se encuentra en la calle “Carrera del Dr. García Donato, 8, 46021 Valencia”, se puede llegar directamente caminando por la calle Ramon Llull, tienes que doblar a la derecha a la tercera calle, cuando caminas en dirección a Blasco Ibáñez, se encuentra a la mitad de la calle, a solo 1Km desde UPV.El bar es grande y tiene mesas afuera para disfrutar comiendo al aire libre, allí puedes comer muchas Tapas diferentes, y lo mejor de todo es que puedes comer y beber con solo 2 euros.

Fácil de llegar, económico, y debes probar las Patatas Bravas con salsa de ajo...

18. Hola a todos!

Quiero monstar os mi restaurante favorito de tapas. Se llama arroceriamaribel y está en el palmera. Puedes llegas alla super facil con el autobús 25 y solo pagas 2 € por viaje. El viaje dura una hora y el autobús va cada media hora durante la semana. El ambiente está super buena. En un día soleado puedes comer furea y disfrutar el sol durante la comida. El restaurante es una arrocería y durante la semana se ofrecen menús. Allí puedes compartir dos

tapas, una paella, dos postres y dos bebida con un amigo para menos que 20€ p.p.. Tambien podéis elegir a la carta. La comida es un poco caro pero muy rica. Pienso que la relación calidad precio es buena, pero yo solo como alla por ocasiones especiales. La última vez he elegido los tapas de gambas al ajillo, calamares y patatas bravas. Tenéis que probar los gambas. Les estaban increíble.Los camareros son muy amable y pelean por darte un buen tiempo.

19. Mi bar de tapas favorito es cien montaditos.

(cien montaditos Av. de Blasco Ibañez,20)

Cien montaditos es una bonita cervecería con tapas a avenida de Blasco Ibañez. Tiene una terraza y los camareros son muy amables y rápidos. Como el nombre de la tienda dice, puedes comer cien diferente especies de montaditos allí, pero también los clásicos como calamares etc... Voy cada miércoles o domingo porque entonces cada montadito está solo 1 euro. Así que cada miércoles y domingo es una muchísima bien relación calidad precio, pero la tienda está luego siempre muy lleno. Á mí no tengo una tapas favorita y no quiero elegir una porque no he probado todas las tapas.

Este es mi describimiento. Cuando tú (el lector) vas, yo lo deseo 'buen provecho'

20. ¡Hola a todos!

No suelo comer tapas, prefiero comer o cenar solo la comida principal. Sin embargo, he probado algunas tapas porque es común servir las en los restaurantes en España antes de la comida principal. Me gustaran mucho las tapas que comí en el Club Gastronómico Galileo. Este restaurante está dentro de la universidad en el edificio del Colegio Mayor Galileo Galilei – piso terreo. Las tapas que comí allí fueran: calçots, espárragos crujientes y jamón serrano. Mi tapa favorita fue: espárragos crujientes. El ambiente es muy tranquilo y bonito. Los precios no son baratos pero la comida vale la pena. Aunque no me acostumbro comer tapas, este fue el lugar donde comí las mejores y la

dirección es muy conveniente porque es cercano de mi oficina. El metro para llegar allí es Del Tarongers.

21. Hola a todos!

¿tienes hambre?

Me llamo Sanako. Mi cafe favorito es Suchi Bar.

Se encuentra en Blasco Ibáñez, Así que usted puede ir allí a pie de UPV.

Soy japonés y siempre extraño comida japonesa así que a veces ir allí. Por supuesto puedes tener sushi y templa. Te lo recomiendo a ir allí para tener experiencia para comer comida japonesa real

22. Hola a todos!

Mi bar favorito de tapas es 100 Montaditos. Está situado en la Calle del Dr. Vicent Zaragoza, 15D. Se puede llegar en tranvía y bajar en la parada de Benimaclet. Hay un montón de tapas para elegir, por lo que todo el mundo puede encontrar algo adecuado. Miércoles y domingos son ocasiones especiales donde todas las tapas cuestan sólo 1 euro. Así que especialmente en estos días el bar está lleno. Realmente me gusta ir allí con mis amigos, porque está cerca de mi casa y está situado en el barrio donde hay una gran cantidad de estudiantes. Cada vez que voy puedo pedir tapas diferentes, ya que hay una selección muy grande, por lo que no tengo una favorita.

MUESTRAS TEXTUALES Nivel B1

Actividad ¿Y fueron felices...?



¿CÓMO FUE LA VIDA DE BLANCANIEVES Y SU FAMILIA DESPUÉS?

Blancanieves y el príncipe se casaron...

1. Blancanieves decidió vivir en la cabaña (después de limpiarla). Luego, descubrió que la cabaña era de siete enanitos. Los enanitos y Blancanieves se volvieron amigos y vivieron juntos. Algún día, cuando Blancanieves estaba sola, vino una bruja, que le ofreció una manzana roja. Blancanieves la comió y murió. Los enanitos se volvieron tristes. Blancanieves había a llegado a ser muy preciosa para ellos. Los enanitos pusieron a Blancanieves en un féretro lindo de cristal en el jardín. Después, llegó un príncipe, que la miró y se enamoró deBlancanieves. Él la besó, y ella despertó. Ellos se enamoraron y fueron felices.
2. Algunos años más tarde Blancanieve había encontrado el príncipe de su sueños.Tenían siete bebés y cada uno de ellos parecían como los enanitos. Eran muy feos y pequeños. El príncipe era muy sospechoso si de verdad era el padre de los niños. En un día muy bonito llegó otro príncipe al castillo y argüía que era el padre de los niños. Esta situación era muy incómoda para al Blancanieves. No sabía tampoco quien de lospríncipes era el padre de sus niños. Por eso, decidieron arreglar la

situación: ambos príncipes podían ser los padres de los niños. Hay siete hijos y por eso, tres adultos es mejor que dos.

3. Blancanieves y el príncipe se casaron y tuvieron una boda maravillosa en el castillo del padre de ella. Después vivieron en el castillo del príncipe y tuvieron un periodo muy feliz. Pero cuando nació el primer hijo, empezaron los problemas: El príncipe trabajaba siempre para mantener su reino y no hacía nada para su familia. Cuando volvía a casa, solo pensaba en mirar tele y beber cerveza.

Con el tiempo tuvieron tres chicos más y Blancanieves siempre estaba en casa para cuidarlos.

Después de seis años infelices, Blancanieves se divorció del príncipe y escapó con los siete enanos a una isla de surfistas.

4. Blancanieves - después el fin

Blancanieves y el príncipe se casaron y tenían tres hijos. La vida con tres niños era muy duro y difícil. El príncipe siempre veía el televisor y nunca ayudaba con las tareas en casa. Blancanieves parecía más y más como su madrastra: dejó usar el lápiz labial rojo, nunca se peinaba su pelo y también empezó a preguntar al espejo quién era la más bonita del reino. Normalmente el espejo contestó que Blancanieves todavía era la más bonita, pero un día esto se cambió.

El príncipe había encontrado un gato abandonado en la calle y lo llevó a casa. El gato tenía ojos azules, piel suave y una cara muy linda. La mañana siguiente Blancanieves preguntó al espejo otra vez: "Espejo, espejito ¿quién es la más guapa?" Esta vez el espejo contestó que el gato era la más bonita.

Blancanieves estaba celosa y furiosa. Quería matar el gato en la misma forma que su madrastra quería matarla. Pero sabía que tenía que hacerlo ella misma. Cogió un cuchillo y apuñaló el gato. Había sangre por doquier. Cuando el príncipe vio al gato muerto, gritó y corrió hacia el bosque. Él nunca volvió.

No fueron felices pero comieron perdices y colorín colorado este cuento se ha acabado.

5. Otro final

El príncipe y Blancanieves se casaron, después ella y los 7 enanitos se mudaron al castillo del príncipe. Tenían muchos hijos pero Blancanieves no era feliz porque el príncipe era perezoso y bebía mucho. Blancanieves decidió matarlo para hacerse rica con el dinero del seguro. Entonces se casó con los siete enanitos y compró un castillo más grande. El lunes dormía con Gruñón, el martes con Tímido y cada día de la semana cambiaba de esposo. Así fueron felices hasta que Sabio murió. Blancanieves no sabía con quien dormir el sábado, que era el día de Sabio entonces los enanitos decidieron organizar una pelea para decidir quién iba a dormir con Blancanieves el sábado. Desafortunadamente todos los enanitos murieron en la pelea. Blancanieves estaba sola y decidida en encontrar el amor, lo buscó en el único lugar donde aún existía, un lugar muy lejano llamado: Tinder.

6. Como podría seguir en 2016:

Ya Blancanieves y el príncipe son padres de dos niños que se llaman Juan y Carlos. Como su padre murió el príncipe es el nuevo Rey de su país que está cerca del país de Blancanieves. Igualmente, Blancanieves convirtió en la Reina y por eso decidieron unir los países.

Ahora tienen muchas citas con Reyes de otros países y les falta tiempo para su familia. Pero tienen una sierva en casa que se cuida a los niños.

Pues, viven muy felices en su país.

7. Blancanieves en nuestros días

Después de la boda, Blancanieves y el Príncipe Azul han comprado una casa con un préstamo bancario y tuvieron 4 hijos. El príncipe era el único de la familia que trabajaba y nunca la ayudaba a Blancanieves en la casa y con los hijos. Por esta razón, aparecieron peleas y problemas entre ellos dos y en un corto tiempo el príncipe se ha convertido en un borracho insoportable. El perdió su trabajo, después la casa por culpa de las deudas y en final toda su familia.

El padre de Blancanieves murió y le ha dejado a Blancanieves toda su herencia, así que ella se ha convertido en una mujer muy rica. Gracias a su padre, Blancanieves logró criar a sus hijos muy bien porque hoy en día uno es abogado, uno profesor en la UPV, uno es doctor y el último es ingeniero.

8. ¿Y vivieron felices y comieron perdices...o no?

Blancanieves y el príncipe se casaron y tenían una boda maravillosa en el castillo del padre de ella. Después vivieron en el castillo del príncipe y tenían un periodo muy feliz. Pero cuando nació el primero hijo, empezaron los problemas: El príncipe trabajaba siempre para mantener su reino y no hacía nada para su familia. Cuando volvía a casa, solo pensaba en mirar tele y beber cerveza.

Con el tiempo tuvieron 3 chicos más y Blancanieves siempre estaba en casa para cuidarlos.

Después 6 años infelices, Blancanieves se divorció del príncipe y escapó con los 7 enanos a una isla de surfistas.

9. ¿Qué pasó después?

Algunos años más tarde Blancanieve había encontrado el príncipe de su sueños. Tenían siete bebés y cada uno de ellos parecían como los enanitos. Eran muy feos y pequeños. El príncipe era muy sospechoso si de verdad era el padre de los niños. En un día muy bonito llegó otro príncipe al castillo y argüía que era el padre de los niños. Esta situación era muy incómoda para al Blancanieves. No sabía tampoco quien de los príncipes era la padre de sus niños. Por eso, decidieron arreglar la situación: ambos príncipes pueden ser los padres de los niños. Hay siete hijos y por eso, tres adultos es mejor que dos.

10. Continuación de la historia „Blancanieves y los 7 enanitos”

Blancanieves y el príncipe se casaron y Blancanieves dió luz a cuatro niños. Después de un montón de años, en que vivían felices juntos en el gran castillo, todo se empezó a cambiar. La vida diaria era monótona y Blancanieves, aunque era hermosa como siempre, no era contenta con su vida y su marido. El papel del rey perdió prestigio en la sociedad y en consecuencia el príncipe empezó a trabajar más y más para recuperar su orgullo. Pero en consecuencia su esposa tenía que cuidar solo de los niños y de la casa. Estaba en casa y esperaba a su marido todos los días. Y él trabajaba tan mucho, que cuando llegaba, era cansado y no se interesaba en su familia. A pesar de que lo amaba, decidió, que divorciarse es mejor para ambos. Después Blancanieves empezó a vivir una vida más independiente, y por eso más feliz. Hoy en día los niños son adultos y se ven con su padre cada semana. Blancanieves trabaja en la industria de la moda a causa de su belleza.

11. FINAL ALTERNATIVO BLANCANIEVES

Después de pocos años Blancanieves y el príncipe se casaron. La pareja no era muy feliz: el príncipe tenía una adicción a los juegos de azar y por eso vendió el castillo, forzado a escapar del reino por las deudas. La vida empezó más difícil cuando Blancanieves dió a luz tres niños pero el príncipe no tenía trabajo y no podía mantener la familia, por eso empezó a pegar a Blancanieves. Ella cansada por los malos tratos del marido hizo un encantamiento al perro que se transformó en un monstruo que descuartizó al príncipe todo entero. Blancanieves se percató de lo que había hecho y mató todos sus hijos, después se tiró por la ventana.

12. Como el príncipe se casó con Blancanieves estaban muy contentos. Pero uno de los enanitos tenía pelusa del príncipe porque estaba enamorado de Blancanieves desde el primero momento que la había visto. Iba al castillo del príncipe y Blancanieves muchas veces para verla. Cada vez que él visitaba Blancanieves, le llevaba flores. Cuando el príncipe no estaba en la misma pieza, siempre piropaba a Blancanieves. Pero Blancanieves estaba ciega a sus sentimientos, no reconocía su amor. El enanito hizo acopio de valor y le escribió una carta de amor. Blancanieves estaba desesperada porque no quería herir los sentimientos del pobre enanito. Por este motivo, ella puso en marcha una búsqueda de una enanita para el enanito. Blancanieves preguntó al espejo mágico: "Espejito, espejito mágico en la pared, dime una cosa, ¿quién es entre todas las enanitas de este reino la más bonita?"

El espejo mágico le mostró una imagen de una enanita con la piel tan blanca como la nieve, los labios rojos como la sangre y el pelo negro como la noche. Casi una versión de Blancanieves en miniatura. Blancanieves le pidió al cazador hallar a la enanita y traerla al castillo. Así el enanito y la "blancanievita" se habían encontrado. Fue amor a primera vista y fueron felices y comieron perdices.

13. Blancanieves y el príncipe eran muy felices cuando ellos no tenían hijos. Ellos viajaban a muchos sitios y disfrutaban el tiempo juntos. Después, ellos pensaban que era el tiempo perfecto para tener hijos. Pero todo empezó a cambiar después de tener hijos.

Tenían tres hijos muy monos, un hijo y dos hijas. Era muy difícil para ellos a cuidar tres hijos en el mismo tiempo. Lo peor era el príncipe no quería ayudar mucho porque siempre estaba cansado después de trabajar. Por eso, ella necesitaba cuidarlos todo día y después de cinco años, no era tan bonita como antes. Además, ella incluso discutía con el príncipe cada día. Por ejemplo, un día, él no quería limpiar el piso cuando ella cuidaba los hijos en fin de la semana. Él solo quería dormir en la cama. Ella gritó e incluso rompió los platos. Ella decidió divorciarse de él. Cuando ellos discutían muy fuerte, el hijo mayor les dijo que “Quiero una familia. Mama, ¿amas a papá, si? ¿Por qué os hacéis daño el uno al otro?

En ese momento, ellos no hablaban nada. Luego, ellos se abrazaron a sus hijos con mucho amor. Finalmente, ellos volvieron a ser muy felices.

MUESTRAS TEXTUALES Nivel B1

Actividad: *Exprésate*

1. Medida para que los jóvenes se independicen de sus padres: El parlamento de tu país aprobó ayer una renta básica para jóvenes entre 19 y 26 años

2. A partir de enero de 2017 entrada gratuita en todos los museos del mundo

3. La violencia de género solo se soluciona con educación

4. Deberían prohibir los teléfonos móviles y otros aparatos electrónicos en lugares públicos (hospitales, bibliotecas, escuelas...)

5. Se deberían prohibir los zoológicos, son cárceles para los animales

6. Las personas apenas hablan entre ellas, por favor, eliminen el wi-fi de los bares, cafeterías, restaurantes....



Y tú ¿qué opinas?

1. La energía nuclear es muy peligrosa, ¿deberían cerrar las centrales nucleares?
2. Se vive mejor sin banderas
3. El mundo cada vez va hacia mejor
4. El futuro está en los partidos políticos verdes
5. La eutanasia: un derecho elemental
6. El arte abstracto es un engaño

Foro Exprésate 1

Tema 6

Leído por: 4 [Responder](#) | [Correo electrónico](#) | [Calificar](#) | [Editar](#) | [Eliminar mensaje](#)

Creo que toda la gente tiene Internet móvil y por eso no hay una diferencia que tu tienes WiFi o no.

Leído por: 3 [Responder](#) | [Correo electrónico](#) | [Calificar](#) | [Editar](#) | [Eliminar mensaje](#)

Yo pienso lo mismo, no importa que tiene WiFi o sólo internet móvil.

Re: Tema 6 Ali Leído por: 3 [Responder](#) | [Correo electrónico](#) | [Calificar](#) | [Editar](#) | [Eliminar mensaje](#)

Estoy totalmente de acuerdo contigo. Además el Wi-fi es útil para las personas que quieren trabajar en una cafetería con un ordenador portátil, o para las personas de otras países que están en viaje y no tienen datos móviles.

Aw: Tema 6- Leído por: 2 [Responder](#) | [Correo electrónico](#) | [Calificar](#) | [Editar](#) | [Eliminar mensaje](#)

También estoy de acuerdo con vuestros opiniones. Creo que es igual si usa internet móvil o si tiene WiFi.

Tema 5 Leído por: 3 [Responder](#) | [Correo electrónico](#) | [Calificar](#) | [Editar](#) | [Eliminar mensaje](#)

Estoy totalmente de acuerdo con este tema, es el mismo que con circo. Los animales no viven como en su hábitat natural, en realidad no tienen vida.

Re: Tema 5 Leído por: 3 [Responder](#) | [Correo electrónico](#) | [Calificar](#) | [Editar](#) | [Eliminar mensaje](#)

Estoy de acuerdo contigo. Pero no hay mucho espacio para animales. Necesitamos más reservas naturales donde los animales pueden vivir.

Re: Tema 5 Leído por: 2 [Responder](#) | [Correo electrónico](#) | [Calificar](#) | [Editar](#) | [Eliminar mensaje](#)

Por una parte sí, pero por otra parte hay animales que corren peligro de extinguirse. Creo que es sensato proteger a estos animales.

Mi opinión sobre los Museos gratuitos

Leído por: 3 [Responder](#) | [Correo electrónico](#) | [Calificar](#) | [Editar](#) | [Eliminar mensaje](#)

tema 2:

Estoy en contra de las entradas gratuitas en todos los museos del mundo, porque con

el dinero de las entradas se pagan los empleadores y se mantienen el interior de los museos. Sin embargo creo que tenemos que rebajar los entradas para hacer una visita a un museo más atractivo y interesante para la gente joven. Es importante de encontrar un equilibrio entre la ayuda de los museo y el atractivo de aprender sobre cultura y historia para todo. Una idea es que los gobiernos pueden subvencionar los entradas de los museos.

Leído por: 2 [Responder](#) | [Correo electrónico](#) | [Calificar](#) | [Editar](#) | [Eliminar mensaje](#)

Si tú lo dices, pero para la gente joven no deberían de hacer la entrada sólo más barato sino gratuito para los menores de 21 años.

Foro Exprésate 2

Nuevo Renta basica para los jovenes - Leído por: 4 [Marcar como leído](#) | [Responder](#) | [Correo electrónico](#) | [Calificar](#) | [Editar](#) | [Eliminar mensaje](#)

Estoy de acuerdo con esto tema solo en parte, porque seguramente es un bueno modo para hacer mas independientes los jovenes, pero tambien esto programa creo que debería ser acompañado por incentivos por la ocupacion de los jovenes.

Nuevo Re: Renta basica para los jovenes - Leído por: 3 [Marcar como leído](#) | [Responder](#) | [Correo electrónico](#) | [Calificar](#) | [Editar](#) | [Eliminar mensaje](#)

Estoy de acuerdo contigo porque la renta basica se podría permitir a un jovenes de inicio. No todo el mundo tiene la oportunidad de ir a la universidad, ser independiente y lo que sin duda daría tal posibilidad

Nuevo Re: Renta basica para los jovenes - Leído por: 2 [Marcar como leído](#) | [Responder](#) | [Correo electrónico](#) | [Calificar](#) | [Editar](#) | [Eliminar mensaje](#)

Tienes razon. Ademas, yo estoy seguro que con una renta basica alguien encontraria el modo para aprovecharse ilegalmente de esto dinero.

Nuevo Re: Renta basica para los jovenes - Leído por: 3 [Marcar como leído](#) | [Responder](#) | [Correo electrónico](#) | [Calificar](#) | [Editar](#) | [Eliminar mensaje](#)


Hola Andrea, estoy de acuerdo con la opinión sobre la renta para jóvenes. Como tu has dicho el gobierno no puede pagar todo el dinero para todos los jóvenes, porque el Systema de trabajo vaya a romper.

Nuevo Prohibir los zoos - Leído por: 4 [Marcar como leído](#) | [Responder](#) | [Correo electrónico](#) | [Calificar](#) | [Editar](#) | [Eliminar mensaje](#)

Recuerdo bien que cuando era pequeño, estaba muy feliz cuando íbamos en el zoo con mis padres. Todos los animales que podía mirar como elefantes, tigres que están animales de Afrika y India además animales de sur América y mucho más lugares en el mundo. Hoy pienso que no está un buenonidea que los animales tienen que estar en una jaula solo para verlo. Está mejor que están en sus tierras y están libre

como nosotros.

Nuevo Re: Prohibir los zoos

- Leído por: 2 Marcar como leído |  Responder | Correo electrónico | Calificar | Editar | Eliminar mensaje

Estoy totalmente de acuerdo contigo. No soy animalista, pero creo que alejar los animals desde sus entornos para el capricho de los hombres es una verdadera crueldad y puede ser tambien un daño para el medioambiente.

Nuevo Re: Prohibir los zoos - Leído por: 3 Marcar como leído | 

Responder | Correo electrónico | Calificar | Editar | Eliminar mensaje


Yo pienso lo mismo. Cuando los animales sean pequeñas vida en el zoo podría ser mejor, porque tienen acceso a los alimentos, que están bajo el cuidado veterinario, esto es especialmente importante para las especies en peligro de extinción. Más tarde sería mejor, sin embargo, a vivir en condiciones naturales, incluso si el zoo ofrece condiciones similares a los naturales.

Nuevo Re: Prohibir los zoos- Leído por: 2 Marcar como leído | 

Responder | Correo electrónico | Calificar | Editar | Eliminar mensaje


Creo que es la verdad que no es respetuosos con los animales, pero hay tambien animales que extinguirse y es necesario de obtener la poblacion y por eso es tambien necesario de tener algunos animales en jaulas.

Nuevo Tema 4

- Leído por: 4 Marcar como leído |  Responder | Correo electrónico | Calificar | Editar | Eliminar mensaje

Estoy de acuerdo con eso solo en parte porque, aunque es una buena idea no uso telefonos moviles en lugares publicos, hoy en dia es difficile porque mucho gente los usan por tener informaciones o por sus agenda diaria etc.


Nuevo Re: Tema 4

Leído por: 2 Marcar como leído |  Responder | Correo electrónico | Calificar | Editar | Eliminar mensaje

Tengo que ser sincero: yo soy el tipo de persona que usa el telefono en los restaurantes tambien.

Pero, quando entento a cerrarlo, veo que tambien los otros usan todo el tiempo el telefono.

Es una cosa triste, muy triste, y creo que puede ser una buena idea.

Nuevo Leído por: 3 Marcar como leído |  Responder | Correo electrónico | Calificar | Editar | Eliminar mensaje


Me parece que una prohibición total sería demasiado radical un paso. Para restringir el uso de móviles en lugares públicos, por ejemplo, podría ser era crear un lugar especial en las bibliotecas, hospitales, donde sería permitido utilizar un teléfono móvil.

Nuevo Centrales Nucleares - Leído por: 4 Marcar como leído | 
Responder | Correo electrónico | Calificar | Editar | Eliminar mensaje

Estoy en parte de acuerdo con lo que dijo Javier, el chico del video, y con lo que pensaron las dos chicas: es verdad que deberíamos usar las formas de energía ecologicas, pero tambien hay que tener en cuenta que el desarrollo tecnologico no es todavía listo para disfrutar en modo efectivo estas formas de energía.

En mi país, por ejemplo, no hay centrales nucleares: tengo que decir que yo no estoy bastante informado sobre este tema, pero lo que pienso hoy es que el mi país, Italia, tiene el problema de los terremotos, entonces las centrales deberían ser construidas teniendo en cuenta esto peligro.


También, pero, yo creo que esta forma de energía es muy efectiva, y que el riesgo de una catástrofe es sin embargo presente: muchos países europeos tienen centrales nucleares y, en el caso de catástrofe, siendo la Europa muy pequeña, la Italia también sería afectada por los efectos de estas catástrofe. Entonces, ¿por qué no?

Nuevo Re: Centrales Nucleares
- Leído por: 2 Marcar como leído |  Responder | Correo electrónico | Calificar | Editar | Eliminar mensaje

Hola Andrea,

estoy de acuerdo con tu opinion sobre la energía nucleares, podemos decir que la energía nuclear puede estar mas facil para ganar energía pero como tu has dicho tiene muchos problemas. Por ejemplo esta posible que no accidente ocurre nunca, pero cuando ocurre es muy poligroso. Por ejemplo Chernobyl en Ukraina, hasta hoy tienen problemas y by efectos que estan muy aterrador.

Aschkan

Nuevo Re: Centrales Nucleares - Leído por: 1 Marcar como leído | 
Responder | Correo electrónico | Calificar | Editar | Eliminar mensaje

Pienso que las centrales nucleares son una buena manera de producir mucho energía como que no hay mal funcionamiento. A partir del momento que las ondas radioactivas tienen un impacto sobre el medio ambiente o la salud, creo que debemos cambiar de técnica. Si no se puede encontrar el mismo desastre ambiental que en Japón con Fukushima.

Sin embargo, en países donde hay centrales nucleares, estas producen una gran parte de la energía utilizada en el país. Entonces, si la política es de cerrarlas, se necesita buscar otras maneras de producir tan energía y si es posible de manera más durable. Además tienen que producir bastante energía para responder a la

petición. Hoy se habla de energía verde o limpia, producidas con aerogenerador, turbinas hidráulicas o centrales de biogás por ejemplo.

Pero todo eso significa muchos cambios de infraestructura, que son muy caros y necesitan tiempo.

Nuevo Re: Centrales Nucleares

- Leído por: 1 [Marcar como leído](#) | [Responder](#) | [Correo electrónico](#) | [Calificar](#) | [Editar](#) | [Eliminar mensaje](#)

Estoy de acuerdo con ti en que esta forma de energía es muy efectiva, pero también pensando que la tendencia debería ir a los energías sostenibles.

Actualmente es difícil prohibir todos los centrales nucleares por que la tecnología no es más avanzado. Además los energías sostenibles también causan problemas. Por ejemplo el edificio de las estructuras marítimas causan vibraciones en el mar y por eso los robos mueren por que los no más pueden orientar.

Por esto creo que todos energías tienen sus ventajas y desventajas.

Nuevo El arte abstracto es un engaño

- Leído por: 3 [Marcar como leído](#) | [Responder](#) | [Correo electrónico](#) | [Calificar](#) | [Editar](#) | [Eliminar mensaje](#)

Pienso que el arte abstracto expresa la opinión del artista con la manera que el ve un hecho. Hay partes que son exageradas porque quiere mostrar lo que le parece el más importante. Aunque unas personas puedan pensar que su obra no parece como la realidad, finalmente por el artista será un poco como una crítica o caricatura. A mi me parece que es una manera más eficaz de expresar el fondo de sus pensamientos.


Nuevo - Leído por: 2 [Marcar como leído](#) | [Responder](#) | [Correo electrónico](#) | [Calificar](#) | [Editar](#) | [Eliminar mensaje](#)

Creo que es la verdad que el mundo alguna vez va hacia mejor pero no creo que vaya peor cada vez. En el años pasado ocurrieron alguna guerras en nuestro mundo que estuvieron peor de muchas guerras antes. Pero tenemos muchas problemas con el calentamiento global que en mi opinión es muy peligroso y nosotros tenemos que hacer algo sobre lo. En fin puedo decir que tenemos que prestar más atención de nuestro mundo.

Nuevo - Leído por: 1 [Marcar como leído](#) | [Responder](#) | [Correo electrónico](#) | [Calificar](#) | [Editar](#) | [Eliminar mensaje](#)


Estoy de acuerdo con lo que dices del calentamiento global. Es una problema muy grave. Pienso que todos países tendrían que prestar más atención al medio ambiente y trabajar juntos para salvarlo.

Nuevo la eutanasia

- Leído por: 3 Marcar como leído |  Responder | Correo electrónico | Calificar | Editar | Eliminar mensaje

Creo que a la gente no le gusta pensar en morir, pero es una tema muy importante. A mi me parece que es más agradable morir sin dolor y por eso que la eutanasia es un derecho que cada debería tener. Naturalmente la imaginación es horrible de matar un hombre pero no es mejor morir tranquilo y sin sufrir? Cuando un ciervo fue golpeado lo matan tambien así lo no sufre.

Nuevo Re: la eutanasia


- Leído por: 1 Marcar como leído |  Responder | Correo electrónico | Calificar | Editar | Eliminar mensaje

Hola Anita,

no estoy totalmente de acuerdo, creo que morir sin dolor esta mejor para la persona que tiene un enfermedad pero para mi no es una solucion porque quizas la persona ha podido sobrevivir la enfermedad pero tiene que tener un poco mas tiempo, su cuerpo especial. Por eso no creo que sea un sulucion.


Aschkan

Nuevo La eutanasia: un derecho elemental

- Leído por: 2 Marcar como leído |  Responder | Correo electrónico | Calificar | Editar | Eliminar mensaje

En mi opinion la eutanasia es un derecho fundamental. Si no hay posibilidad que el paciente se mejora, creo que todos deberían poder elegir a morir con dignidad cuando llegará el tiempo. Además pienso que si yo misma estaría en esta situación, querría que podría elegir la manera como moriría. Creo que la eutanasia puede ser más fácil para los cercanos del paciente también, porque no tienen que ver su cercano sufrir con una enfermedad incurable.

Nuevo Re: La eutanasia: un derecho elemental


- Leído por: 1 Marcar como leído |  Responder | Correo electrónico | Calificar | Editar | Eliminar mensaje

Tienes razón: hay que tener en cuenta también los allegados de la persona que quiere morir.

En primero lugar, porque yo creo que es un dolor enorme ver todos los días un allegado en la cama, sin poder hablar, moverse y comer normalmente.

En segundo lugar, por ejemplo si la persona enferma es joven y es casada, es un acto egoísta no pensar a la vida de esta persona también, y no dejarla libre de crearse una vida nueva. Yo sé que esta es una cosa muy triste, pero estoy seguro que es una de las razones porque una persona forzada en la cama quiere morir.

Nuevo Eutanasia

- Leído por: 2 Marcar como leído |  Responder | Correo electrónico | Calificar | Editar | Eliminar mensaje


Seguramente esto es un tema muy particular, y creo que es muy difícil expresar una opinión. Justo el mes pasado, en Italia un hombre fue obligado a ir en Suiza, solo, y a pagar un montón de dinero para practicar eutanasia, porque en Italia no es posible "pedir la muerte". él tuvo que ir solo porque también es un delito penal en Italia acompañar una persona en un otro país a practicar eutanasia. Entonces, sobre este tema se habla mucho en estos meses en mi país.

Ahora hay una propuesta de ley para aprobar el "testamento vital", el primero paso hacia la aprobación de esta práctica: esta propuesta ha sido preparada por unas personas que piden morir, porque por ejemplo son tetrapléjicas, o por sus allegados: esta propuesta quiere que sea legal escribir un documento donde cualquiera persona, todavía en salud, puede escribir si quiere morir en casos de este tipo. La propuesta ha recogido un montón de firmas, el número suficiente y necesario para ir en parlamento, pero todavía no se ha hablado sobre este tema en el Parlamento.

Yo creo que es un derecho de una persona decidir sobre su vida, y, si queremos ser pragmáticos, es un derecho de una persona rechazar cualquier tratamiento médico. Además, yo creo que las leyes de uno Estado no tienen que dar una "opinión ética" sobre las cuestiones de actualidad: el Estado tiene que regular situaciones que ya existen, como el caso dicho antes, donde una persona siguió queriendo morir a pesar de la ley italiana que no prevé la eutanasia.

Foro Exprésate 3


Nuevo Tema 6. - mi opinión

- Leído por: 3 Marcar como leído |  Responder | Correo electrónico | Calificar | Editar | Eliminar mensaje

Hola chic@s,


opino que no es buena idea eliminar el wi-fi de los bares, restaurantes y cafeterías. Yo no voy a esos lugares para hablar con gente, yo voy allí para trabajar y yo necesito el wi-fi para eso.

Nuevo Re: Tema 6. - mi opinión

- Leído por: 2 Marcar como leído |  Responder | Correo electrónico | Calificar | Editar | Eliminar mensaje


Jiri, bueno, depende. Para mi restaurante, bares, cafeterías son lugares más adecuados para comer y pasar tiempo con amigos, no para estudiar :)

Nuevo Re: Tema 6. - mi opinión

Leído por: 3 Marcar como leído |  Responder | Correo electrónico | Calificar | Editar | Eliminar mensaje


Para mis es más un tema de tener respeto a los con quién pasas el tiempo en estos lugares. Si estas solo en estos lugares, da igual de utilizar la wi-fi.

Nuevo Re: Tema 6. - mi opinión

- Leído por: 2 Marcar como leído |  Responder | Correo electrónico | Calificar | Editar | Eliminar mensaje

Claro, querría decir que para mi el Internet no es obligatorio en estos tipos de lugares, pero también creo que lo puede ser muy útil en algunos casos.


Nuevo Re: Tema 6. - mi opinión

Leído por: 1 Marcar como leído |  Responder | Correo electrónico | Calificar | Editar | Eliminar mensaje

Vosotros todos tienen razón. ¿Pero que es mejor - tener el wi-fi o no tenerlo? No es posible tener el wi-fi en un bar cuando tu estás allí solo y no tenerlo allí cuando tu estás allí con amigos.


Creo que un solución puede tener 2 tipos se bares/restaurantes/café - sin wi-fi y con wi-fi.

Nuevo Re: Tema 6. - mi opinión

- Leído por: 1 Marcar como leído |  Responder | Correo electrónico | Calificar | Editar | Eliminar mensaje

Desde mi punto de vista, el wifi (o el internet en general) es de unas necesarios para vivir en estos últimos años; y tiene que estar en todos los lugares. Pero en el otro parte es nuestro rol de nos organizar y de usarlo de manera lógica sin exageración.

Nuevo "La violencia de género solo se soluciona con educación"


- Leído por: 3 Marcar como leído |  Responder | Correo electrónico | Calificar | Editar | Eliminar mensaje

"La violencia de género solo se soluciona con educación"

¡Holá!


Creo que la educación tiene un papel muy importante para solucionar la violencia de género, pero no creo que sea la única. Primero tenemos que hacer muchos esfuerzos para que sea más fácil por mujeres de presentar denuncias, porque muchas veces la gente ignora a ellas, y condenar a los que cometen estas violencias.

Nuevo Re: "La violencia de género solo se soluciona con educación"

- Leído por: 2 Marcar como leído |  Responder | Correo electrónico | Calificar | Editar | Eliminar mensaje


Estoy absolutamente de acuerdo con Léna. La educación es muy importante, pero hay muchos más otras cosas conectados a eso. Generalmente es importante desarrollar la sociedad en todas las formas.

Nuevo Re: "La violencia de género solo se soluciona con educación"

- Leído por: 1 Marcar como leído |  Responder | Correo electrónico | Calificar | Editar | Eliminar mensaje


Estoy totalmentne de acuerdo con tigo Léna!

Nuevo Tema 5.

- Leído por: 2 Marcar como leído |  Responder | Correo electrónico | Calificar | Editar | Eliminar mensaje


Yo estoy de acuerdo que los zoos son cárceles para los animales. Pero yo creo que no es bueno prohibirlos, por que son más útil para niños para aprender y ver animales extranjeros.

Nuevo Re: Tema 5.

- Leído por: 1 Marcar como leído |  Responder | Correo electrónico | Calificar | Editar | Eliminar mensaje

Creo que se pueden justificar los zoos solamente si tienen un papel de conservación de las especies en peligro.


Nuevo tema 5

- Leído por: 2 Marcar como leído |  Responder | Correo electrónico | Calificar | Editar | Eliminar mensaje

En mi opinion los zoos son buenas para ver diferentes animales sin viajar a África o Asia, pero es contra la libertad de los animales.

Es mejor que los animales vivan en el sitio donde se pueden vivir normalmente.


Nuevo Re: tema 5

) - Leído por: 2 Marcar como leído |  Responder | Correo electrónico | Calificar | Editar | Eliminar mensaje

Yo creo que para los animales la libertad no es tan importante. En contrario, en zoos obtienen comida y cuidado de la salud

Y por eso yo opino que para los animales zoos pueden ser una buena opción.

Nuevo Re: tema 5


- Leído por: 3 Marcar como leído |  Responder | Correo electrónico | Calificar | Editar | Eliminar mensaje

No estoy de acuerdo contigo en el punto de libertad, en mi opinion es muy importante

que los animales son libres y tienen suficiente plaza para correr. Y en la realidad los


animales salvajes tienen que cazar su comida.


Nuevo Re: tema 5

- Leído por: 1 Marcar como leído |  Responder | Correo electrónico | Calificar | Editar | Eliminar mensaje


Tienes razón. En verdad, yo no tengo una opinión fuerte de este tema, por que yo no soy un zoólogo y no sé la verdad sobre la importancia de la libertad para los animales. Yo creo que hay gente que lo saben más mejor que yo.

Nuevo Re: tema 5

- Leído por: 1 Marcar como leído |  Responder | Correo electrónico | Calificar | Editar | Eliminar mensaje

Tampoco Enes! tienes razón !Se deberían prohibir los zoológicos, son cárceles para los animales !!! 

Nuevo La energía nuclear

- Leído por: 2 Marcar como leído |  Responder | Correo electrónico | Calificar | Editar | Eliminar mensaje

Hola Chic@s,


Hay gente que piensan que hay que cerrar las centrales nucleares porque son muy peligrosas, por otro lado, hay que defender esto para decir que hay medidas de seguridad y que la energía nuclear es más limpia que otras energías convencionales.

Para mi no sé, no entiendo mucho de ese tema, pero quiero saber vuestras opiniones en este tema o si tenéis otros argumentos más convincentes.

Saludos

Kinza

Nuevo Re: La energía nuclear

- Leído por: 1 Marcar como leído |  Responder | Correo electrónico | Calificar | Editar | Eliminar mensaje

Hola ,

Estoy de acuerdo contigo en el punto de seguridad. Hasta hoy solamente dos veces

había problemas grandes


con la seguridad de las centrales nucleares. Uno había en Russia en Tschernobyl que fue causado por la

incompetencia humana y un desastre en Japón, Fukushima que ha sido causado por un terremoto en el mar.

Por eso, yo pienso que la probabilidad de un otro desastre no está tan alta.


Sin embargo si una catástrofe nuclear ocurre las causas son muy graves.

Nuevo El arte abstracto es un engaño

- Leído por: 1 Marcar como leído |  Responder | Correo electrónico | Calificar | Editar | Eliminar mensaje

no creo que es el arte abstracto que es un engaño, pero más el arte en general, cuando se vende por millones de euros. Yo prefiero encontrar arte en sitios libre, cuando los artistas dejan el acceso a sus pinturas o su arte de manera libre. A mi me parece que el tema del dinero corrupta un poco al arte. <http://www.jotdown.es/wp-content/uploads/2013/07/Barnett-Newman.-Onement-VI-1953.jpg> Por ejemplo, este cuadro azul y blanca fue vendido unos 34 millones de euros, y creo que es una locura. O también como este cuadro completamente blanco que cuesta 1,37 millones de euros... <http://news.bbc.co.uk/2/hi/entertainment/7098707.stm>


Nuevo Re: El arte abstracto es un engaño

Leído por: 1 Marcar como leído |  Responder | Correo electrónico | Calificar | Editar | Eliminar mensaje

WOW!!! 😄 😄


Estoy tan sorprendido al ver de estas cuadros !! comparto tu opinión en este tema! es que la gente se compran estas tonterías por millones de euros solo por cosas de prestigio !! 😄

Nuevo Re: El arte abstracto es un engaño

) - Leído por: 1 Marcar como leído |  Responder | Correo electrónico | Calificar | Editar | Eliminar mensaje

Para mi es una ignorancia también. mucho dinero en nada.

Nuevo La eutanasia: un derecho elemental

) - Leído por: 2 Marcar como leído |  Responder | Correo electrónico | Calificar | Editar | Eliminar mensaje


Buenos dias chic@s,

Que pensáis de la tema de "eutanasia : un derecho elemental"?

En mi punto de vista , tengo una creencia que nadie tiene derecho de provocar la muerte de una persona o de él el mismo aunque que padece una enfermedad incurable.


porque tenemos que estar siempre optimistas, que podemos encontrar un medicamento para guardar la vida de este persona.

Nuevo Re: La eutanasia: un derecho elemental

- Leído por: 1 Marcar como leído |  Responder | Correo electrónico | Calificar | Editar | Eliminar mensaje


Bueno, por un lado estoy de acuerdo contigo Rian que no tenemos el derecho para quitar a alguien la vida, pero por otro lado absolutamente creo que tenemos el derecho para decidir a su propia vida y nadie no debería desbaratarlo. Para mi es un tema muy complicado, porqué cada caso es diferente y también es muy duro discutir sobre la situación que nunca he vivido y no puedo imitar que siente la persona en este situación.

Nuevo tema 2: se vive mejor sin banderas

) - Leído por: 2 Marcar como leído |  Responder | Correo electrónico | Calificar | Editar | Eliminar mensaje

Estoy de acuerdo con la frase "se vive mejor sin banderas", porqué ahora la gente de todo el mundo viaja muy frecuentemente y vive fuera de su país, por diferente motivos (sociales, económico, otros). Y creo que es muy bien que tenemos posibilidad hacerlo, adaptarse a otro ambiente, vivir en otro país y allí la gente nos acepta. Por otro lado me gusta mucho el tipo de "orgullo" que tiene cada país, que podemos compartir algunas cosas típicas para cada nacionalidad, que no entiende otra persona extranjera. Para mi hay diferencias entre nuestros países que ofrecen un montón de cosas para conocer y hacen el mundo más interesante y diverso.

Nuevo Re: tema 2: se vive mejor sin banderas

- Leído por: 1 Marcar como leído |  Responder | Correo electrónico | Calificar | Editar | Eliminar mensaje

Estoy de acuerdo contigo. es muy importante abrirse a otras culturas, mientras guardando la suya. es un poco más vivir sin fronteras que sin banderas, me parece.

