

VÍCTOR COTO ORDÁS

# Cómo enseñar una segunda lengua mediante una plataforma de aprendizaje virtual



Universidad de Oviedo  
Departamento de Filología Española

2014





Cómo enseñar una segunda lengua  
mediante una plataforma de aprendizaje virtual





DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA ESPAÑOLA  
BIBLIOTECA DE FILOLOGÍA HISPÁNICA

*Series Minor*

N.º 14



VÍCTOR COTO ORDÁS

Cómo enseñar una segunda lengua  
mediante una plataforma de aprendizaje virtual



Universidad de Oviedo

2014



Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada (by-nc-nd): No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.



Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra, bajo las condiciones siguientes:



Reconocimiento – Debe reconocer los créditos de la obra de la manera especificada por el licenciador:

Víctor Coto Ordás. (2014). *Cómo enseñar una segunda lengua mediante una plataforma de aprendizaje virtual*. Ediuno. Ediciones de la Universidad de Oviedo.

La autoría de cualquier artículo o texto utilizado del libro deberá ser reconocida complementariamente.



No comercial – No puede utilizar esta obra para fines comerciales.



Sin obras derivadas – No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.

© 2014 Ediciones de la Universidad de Oviedo

© El autor

Algunos derechos reservados. Esta obra ha sido editada bajo una licencia Reconocimiento-No comercial-Sin Obra Derivada 4.0 Internacional de Creative Commons.

Se requiere autorización expresa de los titulares de los derechos para cualquier uso no expresamente previsto en dicha licencia. La ausencia de dicha autorización puede ser constitutiva de delito y está sujeta a responsabilidad. Consulte las condiciones de la licencia en: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.es>



Esta Editorial es miembro de la UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización de sus publicaciones a nivel nacional e internacional

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo  
Edificio de Servicios - Campus de Humanidades

33011 Oviedo - Asturias  
985 10 95 03 / 985 10 59 56

[servipub@uniovi.es](mailto:servipub@uniovi.es)  
[www.publicaciones.uniovi.es](http://www.publicaciones.uniovi.es)

ISBN: 978-84-16343-24-9  
DL AS 4295-2014

## Índice

Introducción .....	13
I Formulación de un modelo de diseño instruccional .....	19
1. El diseño instruccional.....	21
2. El análisis de necesidades y la planificación inicial.....	27
1) El análisis del entorno y los recursos disponibles.....	28
2) Un modelo de análisis: la matriz DAFO .....	30
3) Carácter innovador.....	33
4) La redacción de un plan de acción y otros documentos de referencia.....	36
5) Criterios para seleccionar una plataforma educativa .....	44
3. La fase de diseño.....	47
1) El diseño curricular .....	48
2) El diseño informático .....	68
3) El diseño de la interfaz.....	73
4. La fase de desarrollo.....	78
1) Creación y/o adaptación de materiales didácticos .....	78
2) Producción: edición y maquetación .....	81
3) Pilotaje.....	83
5. La fase de implementación .....	84

---

6. La fase de evaluación y revisión.....	87
II Utilización del Campus Virtual de la Universidad de Oviedo para la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua .....	93
1. Justificación académica y económica.....	95
1) Mayor exigencia académica.....	96
2) Nivelación de estudiantes .....	97
3) Ahorro económico.....	98
2. La asignatura de <i>Lengua Española: Vocabulario</i> .....	99
1) Descripción de la asignatura y del grupo meta .....	99
2) Descripción del trabajo con el Campus Virtual.....	102
3) La evaluación.....	117
4) La opinión de los alumnos.....	122
3. La asignatura de <i>Gramática en el Contexto Comunicativo</i> ....	124
1) Descripción de la asignatura y del grupo meta .....	124
2) Material de muestra .....	127
Conclusiones.....	135
Bibliografía.....	137
Anexo I: Unidad de vocabulario «Me duele todo».....	147
Anexo II: Resultados de la encuesta acerca de la unidad virtual «Me duele todo» .....	173
Anexo III: Unidad de gramática «¿Sub...juntivo?» .....	181

Las nuevas tecnologías de la comunicación han llegado mientras dormitábamos, tras una guerra mundial que había dado paso a una etapa de paz y desarrollo a buena parte del mundo, y se nos ha presentado como el Conejo Blanco, asombrosas, pero rodeadas de naturalidad, por fases, pero con prisa en su incorporación, sin dejar tiempo a pensar adónde nos llevan, cómo podremos absorber sus consecuencias, si será posible su asimilación no traumática o si será viable, en su caso, su no aceptación una vez conocidas.

(MARTÍNEZ SÁNCHEZ, 2007: 195-196)





## Introducción

Este trabajo supone la reformulación y puesta al día del modelo de diseño instruccional para la creación de una plataforma educativa propuesto en un trabajo de investigación de doctorado en el Departamento de Filología Española de la Universidad de Oviedo en diciembre de 2009. Esta revisión es consecuencia directa de la investigación llevada a cabo en el transcurso de la realización de mi tesis doctoral;<sup>1</sup> investigación que nos ha permitido ahondar en las implicaciones teóricas y metodológicas de nuestra propuesta, así como crear una serie de unidades virtuales que hemos utilizado en los Cursos de Español para Extranjeros de la Universidad de Oviedo y sometido al juicio de nuestros alumnos.

A día de hoy, disponemos –gracias a las nuevas tecnologías– de unas herramientas que nos acercan al loable objetivo de Comenius de «enseñar todo, a todos, totalmente», aunque el acceso a la tecnología no está por igual al alcance de todos los estudiantes, ni siquie-

1 Como entonces, me gustaría agradecer a mi director, el doctor Alfredo I. Álvarez Menéndez, su apoyo a lo largo del proceso que culminó en junio de 2013 con la defensa del trabajo presentado como tesis para la obtención del grado de doctor bajo el título de *Plataformas educativas para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas*.

ra de todos los centros educativos. Ello ha propiciado que muchas instituciones universitarias hayan comenzado a revisar su modelo de enseñanza-aprendizaje como consecuencia de la irrupción de nuevas herramientas de tecnología educativa y a «renovarse dando un nuevo valor a lo virtual, al liderazgo y a la convergencia entre la educación a distancia y los métodos tradicionales» (Mengíbar, 2000).

De hecho, el fomento del uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) constituye uno de los pilares de la política europea de aprendizaje virtual, que pretende dotar a las instituciones educativas del equipamiento y las infraestructuras necesarias; formar a los docentes en el uso de las TIC; animar a la creación de redes europeas de intercambio de experiencias y recursos; crear campus virtuales europeos y fomentar el uso de las herramientas de comunicación de Internet.

Todos estos aspectos se plasman en documentos como los planes de calidad de las universidades, que nos muestran un nuevo escenario en el que adquieren una gran importancia algunos principios y objetivos de claras implicaciones didácticas y consecuencias metodológicas. Estos documentos describen un nuevo paradigma educativo en el que el uso de las nuevas tecnologías, la cooperación entre los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje (docentes, estudiantes, instituciones) y la necesidad de enseñar a «aprender a lo largo de la vida» han adquirido una dimensión muy importante.

A pesar de reconocer que ningún recurso didáctico ni tecnológico es capaz de sustituir a un profesor, hemos de asumir igualmente que en ocasiones resulta conveniente incorporar las TIC –y más en concreto las plataformas de aprendizaje virtual– a nuestra práctica docente, ya que estas herramientas tecnológicas han propiciado la aparición de nuevos canales de comunicación y una evolución en la

forma de obtener información y acceder al conocimiento, así como en la forma de procesar y distribuir ambos.

En un horizonte de 10 o 15 años, la forma de enseñar y aprender una lengua habrá cambiado radicalmente respecto a la que hemos conocido hasta ahora como consecuencia del uso intensivo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en el ámbito educativo. Por ello, debemos ser capaces de formarnos en el manejo de las nuevas tecnologías, utilizar recursos tecnológicos de última generación, enriquecer nuestra oferta formativa ofreciendo programas basados en nuevas formas de distribución de contenidos –por ejemplo, mediante dispositivos móviles– y crear nuevas oportunidades para el aprendizaje «a lo largo de la vida».

Ante la constatación de esta realidad, nos hemos propuesto conceptualizar un modelo que nos permita crear una plataforma educativa para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas que pueda servir de guía para la toma de decisiones estratégicas relativas a la implantación de un proyecto serio de aprendizaje virtual.

La decisión de acometer el desarrollo de una plataforma de aprendizaje virtual tiene una serie de consecuencias de hondo calado con sus correspondientes implicaciones de carácter organizativo, pedagógico, técnico y económico. Así, por ejemplo, desde el punto de vista didáctico la apuesta por el aprendizaje virtual conlleva ciertas decisiones respecto al enfoque metodológico. De la misma manera, desde un punto de vista pedagógico será necesario concretar aspectos como el papel del profesor y el alumno, la acción docente, la planificación de los contenidos o la evaluación. Simultáneamente, habrá que decidir qué tecnologías conviene utilizar y detallar aspectos sobre el papel de estas en la producción y distribución de materiales.

Con el objeto de facilitar el proceso de toma de decisiones a propósito de todas estas cuestiones, hemos propuesto una metodo-

logía basada en el diseño instruccional que nos ayudará a definir los objetivos de nuestros cursos, las características y herramientas de la plataforma de aprendizaje virtual o la implicación de los diferentes actores del proceso (instituciones educativas, profesores, alumnos...).

Comoquiera que el planteamiento de esta propuesta en términos abstractos podría desvirtuar los resultados de nuestra investigación nos referiremos a un centro en particular, La Casa de las Lenguas de la Universidad de Oviedo, para ser capaces de ejemplificar por medio de cifras y datos concretos. No obstante, hemos intentado formularlo de tal manera que el método de trabajo empleado y los datos recogidos puedan servir de punto de partida para la creación de una plataforma de aprendizaje virtual en cualquier otro tipo de centro.

Asimismo, pese a no disponer de gran cantidad de recursos, hemos sido capaces de diseñar una serie de materiales en línea que muestran las posibilidades de uso de una plataforma educativa para la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua. Para ello, se nos ha brindado acceso al Campus Virtual de la Universidad de Oviedo, que nos ha servido como un excelente banco de pruebas a la hora de realizar el «pilotaje» de nuestros propios materiales con un grupo de alumnos de los Cursos de Español para Extranjeros.

### *Material de consulta*

Dado el carácter interdisciplinar de este trabajo y la transversalidad de la mayoría de los aspectos aquí tratados, hemos considerado oportuno crear un glosario digital, <<http://glosarioticele.wordpress.com/>>, para facilitar la comprensión del enorme número de concep-

tos presentes en esta obra provenientes de campos tan diversos como la lingüística general, la lingüística aplicada, la pedagogía, la psicología, la sociología o la informática. Este glosario pretende servir de herramienta de consulta rápida para cualquier persona interesada en la enseñanza de segundas lenguas y los usos de las nuevas tecnologías, y está compuesto por 525 términos, de los cuales 448 tienen entrada propia.

Asimismo, para facilitar la consulta de la bibliografía y aprovechar la capacidad hipertextual de Internet hemos creado un blog, <<http://biblioticele.wordpress.com/>>, que permite realizar búsquedas alfabéticas, por materias o por palabras clave, y contiene los enlaces hipertextuales a todos los documentos de la bibliografía disponibles en formato electrónico. Este documento se ha dispuesto de forma que resulte útil al lector de cara a su indagación posterior en cualquiera de estos temas y recoge tanto la bibliografía consultada y citada como una serie de obras de referencia que pueden servir de guía introductoria a cada uno de los temas aquí tratados.

### *Estilos y ortotipografía*

Con el propósito de facilitar la lectura nos referiremos a ciertas obras de mención frecuente, como el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, por sus iniciales.

En lo relativo a las cuestiones más formales, como formatos y fuentes, hemos tratado de ceñirnos en la medida de lo posible a los estilos empleados en las publicaciones del Departamento de Filología Española de la Universidad de Oviedo adaptándolos a las convenciones del género y guiándonos por las recomendaciones de la RAE y de Martínez de Sousa (2004) en aquellas cuestiones de or-

totipografía que no se mencionaban o no aparecían completamente desarrolladas en las hojas de estilo de este departamento.

Por lo que respecta a otras cuestiones que pueden llamar la atención del lector, como el uso de la cursiva, hemos optado por escribir en redonda palabras como *blog*, *chat*, *wiki* e incluso *e-learning*, que, pese a ser préstamos, son de uso corriente en español; tal es así, que varios de estos términos ya están presentes en el avance de la vigésima tercera edición del *Diccionario de la Real Academia Española*.<sup>2</sup> Hemos respetado el uso de la cursiva para otro tipo de extranjerismos no integrados en nuestra lengua (*m-learning*, *webquest*...), para los nombres de programas y aplicaciones (*Windows*, *Moodle*...), así como para las locuciones latinas que no estén presentes en el *DRAE*, tal como recomienda la *Nueva Ortografía de la Lengua Española*.

<sup>2</sup> Se pueden consultar las nuevas entradas del *DRAE* en <<http://lema.rae.es/drae/>>. Otras voces inglesas de uso frecuente en esta obra, como *web*, *software*, *hardware* o *marketing*, ya estaban presentes en la vigésima segunda edición del *Diccionario de la Real Academia Española*.

I

Formulación de un modelo  
de diseño instruccional





## **1. El diseño instruccional**

Cuando los profesores nos enfrentamos a la tarea de diseñar un curso en línea, acabamos obsesionados por las cuestiones técnicas y nos olvidamos de que necesitamos crear un curso que sea efectivo desde el punto de vista pedagógico y académico. El resultado son páginas web monótonas y un tipo de presentación de contenidos que tiene mucho que ver con la instrucción en el aula, pero con otro formato. Por ello, no debemos considerar el uso de la tecnología como un fin en sí mismo, sino como un medio, como un vehículo para el aprendizaje. Debemos aunar el conocimiento tecnológico y las aportaciones de la pedagogía para lograr un aprendizaje efectivo y al mismo tiempo involucrarnos en el desarrollo de contenidos teniendo en cuenta los objetivos de aprendizaje, el medio y el tipo de instrucción.

A pesar de que el coste de desarrollar una plataforma de aprendizaje virtual sería fácilmente asumible por cualquier centro de mediano tamaño, este paso adelante requiere enfrentarse a varios retos sobre los que debemos reflexionar: la creación de un entorno virtual, la innovación pedagógica y la investigación sobre métodos de enseñanza y teorías de adquisición exigirán la constitución de equipos multidisciplinares capaces de determinar unos estándares pedagó-

gicos adecuados, seleccionar unas herramientas apropiadas para la enseñanza de segundas lenguas e implementar el uso de las nuevas tecnologías. A ello habrá que añadir el trabajo y la inversión que conlleve el desarrollo de los propios recursos docentes y de los contenidos de aprendizaje.

Necesitamos, por tanto, disponer de un modelo pedagógico a partir del cual seamos capaces de diseñar cursos, desarrollar estrategias y crear materiales. Y ahí es donde entra en juego el diseño instruccional, que se plantea cuestiones relativas a cómo presentar los contenidos de forma efectiva mediante un uso más efectivo de los medios tecnológicos con el objetivo de favorecer el aprendizaje significativo de los alumnos. Tal es su importancia que un gran número de universidades –del ámbito anglosajón, principalmente– han contratado a diseñadores instruccionales para apoyar a su personal en todo lo relativo al desarrollo de proyectos de aprendizaje virtual, como afirma Giering (2012: 5).

Reigeluth (1999: 5-7), por su parte, ha descrito el diseño instruccional como una serie de métodos a disposición de los profesores para diseñar un producto educativo en función de las diferentes situaciones de aprendizaje y ha señalado una serie de rasgos presentes en todas las teorías de diseño instruccional:

1. *Enfoque orientado al diseño*: se centra en los medios para alcanzar los objetivos, y no en la «descripción de los resultados», cuyo logro no se puede asegurar.
2. Define un modelo de instrucción –entre los muchos que se pueden seguir– que *tiene en cuenta las situaciones de aprendizaje*: naturaleza de los contenidos, de los alumnos, del entorno elegido, y de las limitaciones asumidas.
3. El *método de instrucción se descompone en partes más detalladas*: identificación de los objetivos propuestos, estrategias de enseñanza según

el tipo de contenidos, secuenciación de actividades y evaluación, de modo que resulte fácil de aplicar.

4. El método es *posibilista*, no determinista: intenta *incrementar* las posibilidades de alcanzar los objetivos, y no *asegurar* que los objetivos se alcanzan. El diseño instructivo no puede dar ese paso, propio de los autores/redactores de los contenidos.

(MORENO y BAILLY-BAILLIÈRE, 2002: 21)

La adopción de un método u otro vendrá determinada por las circunstancias concretas de aprendizaje (tipo de centro, características del alumnado, soporte...) y nos proporcionará un marco de trabajo y ciertas pautas a la hora de desarrollar un entorno de aprendizaje virtual. Ello nos ayudará, entre otras cosas, a formular los objetivos de aprendizaje, a organizar los contenidos, a escoger el tipo de actividades más apropiadas y a evaluar y revisar nuestro modelo.

En principio, como la mayor parte de modelos de diseño en el campo de las tecnologías de la información, el diseño instruccional se concibe como un proceso sistemático que incluye al menos tres fases: organización, desarrollo y evaluación (Molenda 1997: 5). No obstante, al tratarse de un modelo que describe un proceso de creación de un producto educativo, incluye aspectos relativos a la metodología o al diseño curricular que describen cómo se puede hacer un mejor uso de la tecnología en relación con los aspectos funcionales, gráficos, pedagógicos y los contenidos y objetivos del curso, cómo analizar el entorno de enseñanza, cómo presentar los materiales de la manera más atractiva posible o cómo usar las herramientas de que disponemos en relación con nuestros objetivos de aprendizaje.

Coincidimos, a este respecto, con la afirmación de Molina Avilés (2002: 55) de que:

En la modalidad educativa a distancia, el diseño instruccional adquiere una gran relevancia, ya que en este caso no se aceptan las improvisaciones ni las situaciones no planteadas que en la enseñanza tradicional, escolarizada, ocurren con frecuencia sin tener demasiadas repercusiones, no así en una situación mediada por recursos tecnológicos, en donde cada minuto cuenta y tiene un costo. Dentro de este contexto es prioritaria la determinación del tipo de conocimiento que se quiere alcanzar, la selección de formas de presentación de contenidos y la determinación de las estrategias de evaluación del aprendizaje.

No hay que olvidar que en la educación a distancia, el acto a distancia está mediado por la tecnología, lo que la distingue de un modelo tradicional tanto en la estructuración y organización de contenidos, como en la didáctica misma del proceso.

No existe un único modelo de diseño instruccional, sino un gran número de métodos diferentes que pueden concretarse en un sinnúmero de procesos instruccionales en función de los distintos contextos de enseñanza; de hecho, Andrews y Goodson (1980) identificaron hasta 40 modelos diferentes. Sin embargo, hay una serie de conceptualizaciones y un esquema básico de trabajo que subyace a la gran mayoría de ellos. Este modelo «clásico» del diseño instruccional ha sido criticado en ocasiones por ser muy poco flexible a la hora de marcar los pasos para el diseño de materiales; sin embargo, aún subyace a la mayoría de propuestas de aprendizaje virtual, ya que propone una metodología sencilla para el desarrollo de actividades en línea, desde pequeñas actividades a cursos completos, a través de un proceso genérico que consta de cinco fases: análisis de necesidades, diseño, desarrollo, implementación y evaluación del proceso.

Nosotros tomaremos este modelo clásico como punto de partida para la planificación y el diseño de nuestra plataforma educativa, aunque lo hemos retocado en cierta medida para que se adapte a nuestras necesidades y, sobre todo, para que sea más flexible; por ejemplo, puesto que se trata de un proceso circular, podemos añadir una fase

de revisión a fin de que los resultados de la evaluación del proceso conduzcan a una modificación del mismo y a que sus conclusiones sean tenidas en cuenta en un nuevo análisis de necesidades y que esto pueda alterar el diseño, el desarrollo o la implementación del mismo.<sup>1</sup> De la misma forma, consideramos necesaria la realización de un «piloteaje» de los diferentes elementos del curso con un pequeño grupo de usuarios para comprobar, antes de desarrollar una gran cantidad de materiales, cuál es la tipología de actividades más efectiva o cómo se puede mejorar la «usabilidad» (§ 1.3.3) de alguna herramienta.

Vayamos, no obstante, paso a paso para concretar qué ocurre en cada uno de los momentos de desarrollo de esta plataforma, que aparecen resumidos en el siguiente mapa conceptual (figs. 1.1 y 1.2):

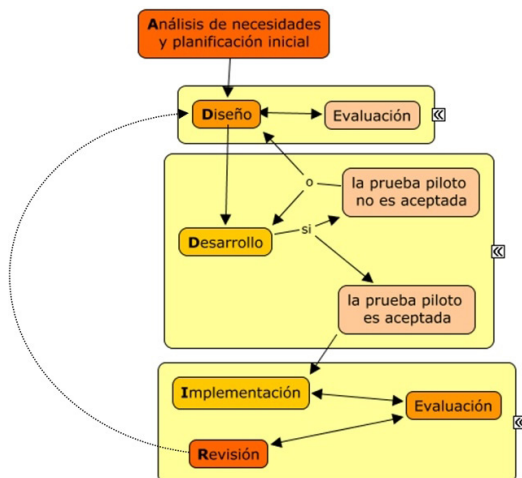


Fig. 1.1. Nuestro modelo de diseño instruccional. Fuente: elaboración propia

<sup>1</sup> Esto enlaza con el concepto de investigación-acción que consiste, tal como lo concibe Lewin (1948), en la identificación de estrategias de acción que, tras ser implementadas, son sometidas a observación, reflexión y cambio. De hecho, de manera muy esclarecedora, Latorre (2002: 27) describe el modelo de investigación-acción de Lewin como un «bucle recursivo y retroactivo de investigación y acción».



## 2. El análisis de necesidades y la planificación inicial

El primer factor que se debe tener en cuenta a la hora de crear una plataforma educativa es la conveniencia de realizar un análisis de necesidades que, a partir de las características de nuestro centro y de consideraciones de índole pedagógica, defina los objetivos y características de cada programa, el perfil de los alumnos y los tutores, el número potencial de estudiantes, la duración del curso, las personas que participarán en su desarrollo y su gestión, junto a ciertas cuestiones técnicas (disponibilidad de ordenadores e Internet, accesibilidad...). A este respecto, antes de comenzar a planificar, deberíamos investigar cualquier intento anterior de impartir cursos en línea, las dificultades que se hayan podido encontrar y los departamentos y servicios involucrados. Todo ello nos ayudará en nuestra tarea de crear un análisis de necesidades y marcarnos plazos.

Este análisis de necesidades nos mostrará nuestras fortalezas y debilidades y nos ayudará a conceptualizar y a secuenciar, incluso de forma cronológica, el resto de pasos necesarios para el desarrollo de una plataforma educativa. Asimismo, nos permitirá reflexionar sobre el uso de los recursos humanos y planificar todo el proceso, puesto que comenzaremos a plantearnos cuestiones que nos llevará un tiempo resolver como, por ejemplo:

- ¿Cuándo vamos a formar a los tutores en el uso de las nuevas tecnologías y en la metodología apropiada?

- Si apostaremos por una plataforma «comercial» o crearemos una plataforma desarrollando nuestro propio software o usando código «abierto».

- Si utilizaremos otro tipo de herramientas y recursos para distribuir nuestros cursos: dispositivos móviles, redes sociales de Internet...



## 1) EL ANÁLISIS DEL ENTORNO Y LOS RECURSOS DISPONIBLES

El primer paso dentro de ese análisis de necesidades suele consistir en un estudio exhaustivo del contexto de enseñanza, ya que de las características del centro dependerá el modelo de diseño organizativo e instruccional que se adopte. Este análisis justificará que el proyecto pueda llevarse a cabo y deberá tener en cuenta variables como la «cultura educativa» del centro, la implicación de los órganos de gobierno de esa institución, el perfil de las personas implicadas en el proyecto, la demanda de este tipo de formación y el número de potenciales clientes, y la existencia o no de competencia por parte de otros centros.

### a) El contexto de enseñanza

En esta fase preliminar se necesita identificar el marco en el que se llevaría a cabo la implantación de este tipo de plataforma de aprendizaje virtual. A modo de ejemplo, describiremos las características de un centro educativo susceptible de implantar una plataforma educativa para la enseñanza de Español como Lengua Extranjera: La Casa de las Lenguas de la Universidad de Oviedo, un centro creado en 2009 que aglutina la enseñanza de lenguas en la Universidad de Oviedo, aunque sin interferir con la docencia de las asignaturas de las enseñanzas oficiales de grado que imparten los departamentos de las filologías correspondientes.

Los diferentes cursos y programas de La Casa de las Lenguas son herederos, entre otros, de los cursos impartidos hasta entonces por el Centro de Español para Extranjeros y de los Cursos de Lenguas Modernas del Vicerrectorado de Extensión Universitaria. Asimismo, sus actividades se complementan con las que realizan otras escuelas y facultades de la Universidad de Oviedo; en particular, con la docencia impartida en la Facultad de Filosofía y Letras. Dada esa

doble génesis, cuenta con dos secciones claramente diferenciadas: la Sección de Español para Extranjeros y la de Lenguas Modernas y Traducción.

La Sección de Español para Extranjeros cuenta ya con una honrada tradición en la impartición de cursos de lengua y cultura españolas que se remonta a los años sesenta, así como con una serie de programas ya consolidados que atraen cada año a cientos de estudiantes extranjeros. Además, dispone de una plantilla relativamente estable de profesores especialistas en la enseñanza de la lengua y cultura españolas y cuenta con la colaboración regular de profesores de los departamentos de Filología Española y Filología Anglogermánica y Francesa.

La Casa de las Lenguas mantiene una oferta permanente de Cursos de Español para Extranjeros que trata de adaptarse a la demanda de este tipo de cursos y a las necesidades de los programas de intercambio universitario, motivo por el que a lo largo de todo el año se suceden cursos de diferente duración (intensivos, trimestrales, semestrales o anuales) y diferentes características: cursos de español inicial, cursos de apoyo lingüístico para estudiantes de intercambio universitario...

#### b) La cultura tecnológica del centro

A continuación, se debería realizar un estudio del impacto que tiene el uso de las nuevas tecnologías en los procesos formativos del centro en cuestión. En el caso de los alumnos de La Casa de las Lenguas, como en tantas otras universidades y centros de enseñanza de lenguas de España y Latinoamérica, la «brecha» tecnológica que perciben los alumnos norteamericanos o de otros países resulta especialmente evidente y los estudiantes observan con perplejidad y resignación nuestro déficit tecnológico, la forma de exponer los contenidos en clase y el tipo de trabajo de refuerzo que se debe hacer fuera del aula.

Según su percepción de las cosas, observar a un profesor explicando en la pizarra es un anacronismo; algo tan habitual como entregarles fotocopias con los materiales, recoger redacciones y tareas que hayan escrito en papel les parece –si me permiten la expresión– «antediluviano». Justa o no, la impresión que se llevan de nuestra universidad es la de un centro anclado en el pasado, un centro que necesita «subirse al carro» del desarrollo tecnológico.

No pretendo dar a entender con esta afirmación que una actividad que tenga un componente tecnológico sea intrínsecamente mejor que una actividad «tradicional»; considero que no aporta nada –desde el punto de vista pedagógico o metodológico– enviar a los alumnos las instrucciones de una actividad de expresión oral mediante una aplicación de mensajería instantánea (*Whatsapp*, *ChatOn*...) en vez de repartir entre los alumnos una serie de tarjetas que el profesor haya recortado previamente y que contengan esas mismas instrucciones. Ahora bien, por algún tipo de asociación mental «perversa» los alumnos tienden a pensar que el uso intensivo de tecnología constituye el principal indicador de calidad de un programa educativo. De hecho, existe una cierta demanda de herramientas tecnológicas asociada a esa percepción de que las TIC son «buenas educadoras» y de que los alumnos rechazan formatos de instrucción más tradicionales.

## 2) UN MODELO DE ANÁLISIS: LA MATRIZ DAFO

Desde mediados de los años noventa se ha generalizado la utilización de un tipo de análisis con un formato muy fácilmente identificable que sirve como punto de partida para cualquier tipo de actividad que implique una «dinámica social participativa» (Colás Bravo y De Pablos Pons, 2004): el análisis o matriz DAFO, que consiste en

un informe diagnóstico de las debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades de un proyecto.

Como reflejo de lo que sucede en el mundo de la empresa, en algunos centros educativos resulta cada vez más frecuente que dentro de la fase de análisis de necesidades se use este modelo de análisis. Para ello, lo más habitual consiste en partir de una reflexión colectiva –que puede ser bajo la forma de lluvia de ideas o a través de un foro de discusión– como punto de partida para un nuevo proyecto educativo, lo que permite, entre otras cosas, analizar el entorno y los recursos disponibles y realizar un mejor diseño instruccional.

En el caso de aquellos proyectos que se consideren un poco arriesgados por llevar aparejado un componente de tipo empresarial o tecnológico, este análisis podría destacar una serie de aspectos importantes que justifiquen la razón de ser del proyecto, o bien analizar de forma exhaustiva todos los recursos disponibles, la competencia y el mercado potencial. Así, por ejemplo, la aplicación de la matriz DAFO a los datos que hemos recabado de La Casa de las Lenguas y la Universidad de Oviedo nos permitirá descubrir nuestras fortalezas y debilidades como centro y nos ayudará a identificar oportunidades de negocio<sup>2</sup> y potenciales clientes.

a) Debilidades

- Falta de equipos informáticos y de personal técnico de apoyo

<sup>2</sup> Según la norma ISO 9004-2, en el caso de un programa formativo de estas características se considera un indicador de calidad y un requisito para obtener la certificación que se realice un estudio previo de necesidades mediante cuestionarios, entrevistas y otras herramientas de recogida de información. Los datos que se obtengan deberán tratarse con métodos estadísticos y ser documentados para su posterior análisis (Tello Díaz-Maroto, 2009: 106 y sigs.).

- Profesorado poco experto en el uso de las TIC y con poca experiencia en educación a distancia
- Precariedad laboral
- Falta de autonomía del centro

#### b) Amenazas

- Falta de presupuesto para realizar contrataciones o adquirir equipos o licencias
- Resistencia al uso de las TIC
- Abandono del proyecto por parte de alguno de sus integrantes

#### c) Fortalezas

- Reputación de la marca «Universidad de Oviedo» en el campo de la Filología y las Humanidades
- 50 años de experiencia en la impartición de cursos de Español como Lengua Extranjera
- Existencia de un Centro de Innovación, de un Campus Virtual y de experiencias previas en aprendizaje virtual
- Familiaridad de nuestros alumnos con el uso de las tic y los contextos de formación virtual; alto grado de alfabetización digital

#### d) Oportunidades

- Existencia de modelos de referencia, como el *Aula Virtual del Español* del Instituto Cervantes (Coto Ordás, 2014)
- Marco institucional (Comisión Europea, CRUE...) favorable a la implantación de las TIC
- Oportunidad de negocio: poca competencia por parte de otros centros

- Actividad con un alto valor añadido
- Financiación: fondos del Campus de Excelencia Internacional, fondos europeos...
- Auto-financiación: nueva fuente de ingresos y acicate para dar estabilidad al profesorado
- Disponibilidad de herramientas tecnológicas gratuitas o de muy bajo coste

### 3) CARÁCTER INNOVADOR

Como Salinas (1999), entendemos por innovación no solo la utilización de nuevas técnicas y herramientas dentro de un contexto profesional o educativo, sino la asimilación por parte de un centro o empresa de un nuevo modelo de trabajo en el que se pueden poner en marcha iniciativas de carácter organizativo, cultural, técnico o comercial, de una forma novedosa por medio de, por ejemplo, las nuevas tecnologías. Por ello, a la hora de justificar el carácter innovador de un proyecto educativo de estas características conviene, aparte de incorporar el uso de las TIC y realizar una propuesta pedagógica y metodológicamente innovadora, formular propuestas que se enmarquen en alguna de las siguientes líneas de actuación:

#### a) Novedad

Iniciativas que planteen la creación de un tipo de programa formativo que no se esté ofreciendo y para el que exista demanda y oportunidades de negocio:

– Programas de formación externa (*e-training*) en colaboración con empresas de la región. En este caso en particular, los potenciales demandantes de este tipo de formación podrían ser, por citar solamente al-

gunos, los ejecutivos extranjeros de empresas multinacionales con implantación en Asturias o el noroeste de España: Arcelor-Mittal, Asturiana de Zinc, Alcoa, Du Pont de Nemours, Saint-Gobain, Duro Felguera...

— Programas de Español con Fines Específicos: Español de los Negocios, Español para el Turismo o Español para Profesionales Sanitarios.<sup>3</sup>

— Cursos de formación continua dirigidos a antiguos alumnos de la institución o para nuevos alumnos que podamos captar mediante un paquete de estudio que se ofrezca bajo la modalidad de «aprendizaje mixto».<sup>4</sup>

De esta manera, una vez que los estudiantes hayan completado su estancia en nuestro centro y regresen a sus países de origen, podrán seguir utilizando una plataforma que ya conocen para continuar formándose y matricularse en otro curso de nivel más avanzado. En este sentido, sería posible fidelizar al alumnado y tener a alumnos que vuelvan a nuestro centro más de una vez (fig 1.3).

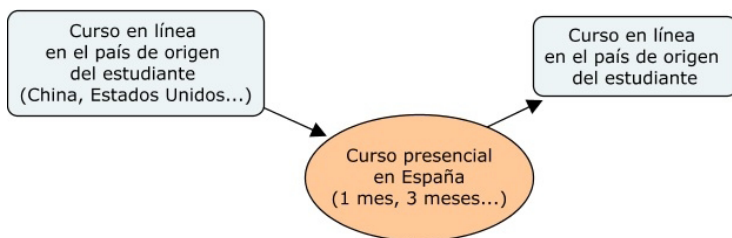


Fig. 1.3. Programa de formación continua bajo la modalidad de «aprendizaje mixto».

Fuente: elaboración propia

<sup>3</sup> Cientos de licenciados en Medicina, muchos de ellos extranjeros, se preparan en Oviedo para el examen del MIR (Médico Interno Residente), un gran número de los cuales necesita un curso de apoyo lingüístico para superar pruebas de certificación como el *Diploma de Español como Lengua Extranjera* del Instituto Cervantes. Un curso de carácter semipresencial diseñado a su medida podría tener una gran aceptación.

<sup>4</sup> Modelo de aprendizaje en el que se combina el trabajo individual del alumno a través de una plataforma educativa con ciertas actividades formativas de carácter presencial.

En el caso de los estudiantes que se vayan a incorporar a nuestros cursos, esta modalidad de explotación de nuestra plataforma nos servirá para varios fines: para tener conciencia del nivel exacto de los alumnos antes del comienzo del curso a fin de organizar los grupos; para que estos conozcan la metodología y a los profesores; o para trabajar algunos contenidos con los que los alumnos puedan tener dificultades con el propósito de que se produzca una auténtica nivelación entre los estudiantes.

#### b) Replanteamiento de los programas ya existentes

Nos referimos al análisis de cada tipo de programa en funcionamiento que se cuestione si es susceptible de cambiar su formato con el fin de mejorar su calidad, reducir costes o aumentar el número de alumnos, por ejemplo:

— Los cursos de preparación para la realización de los exámenes oficiales del Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE), que en ocasiones no se pueden ofrecer debido al bajo número de alumnos inscritos, podrían estar disponibles en línea.

— A través de la plataforma se podrían ofrecer cursos para preparar a los estudiantes de los programas de intercambio universitario con carácter previo a su llegada a nuestro centro en vez de, como se hace ahora, ofrecerles cursos presenciales de carácter intensivo una vez que ha comenzado el curso académico.

Tal como mencionamos en la introducción, el fomento de aprendizaje virtual constituye uno de los pilares del Espacio Europeo de Educación Superior. De hecho, la Comisión Europea (2001: 5), en su documento *Plan de acción eLearning*, menciona como uno de los objetivos de los programas Sócrates-Erasmus que se implemente la movilidad virtual como complemento a la movilidad física de los estudiantes y, a tal efecto, promueve la organización de cursos de



preparación lingüística en línea previos al comienzo del curso en la universidad de acogida.

Si convertimos esta exigencia en una oportunidad, tal como hemos hecho con la aplicación de la matriz DAFO, podemos valernos de las iniciativas que desde la Unión Europea pretenden subvencionar la innovación educativa y la implantación de las nuevas tecnologías para financiar parcialmente el coste de la implantación de una plataforma educativa.<sup>5</sup>

#### 4) LA REDACCIÓN DE UN PLAN DE ACCIÓN Y OTROS DOCUMENTOS DE REFERENCIA

El análisis de necesidades puede mostrar la información obtenida de diversas formas, por ejemplo, y por citar alguna de ellas:

##### a) Cronogramas

A través de calendarios de trabajo que nos ayuden a visualizar las etapas de desarrollo de una plataforma, así como las fechas y plazos relevantes; por ejemplo, por medio de una gráfica de Gantt (tabla 1.1) que nos permita darnos cuenta, de un simple vistazo, de la duración estimada de cada una de las fases del proyecto.

##### b) Listado de cuestiones potencialmente problemáticas

Conviene adelantarse a los problemas creando listados de aspectos que puedan resultar problemáticos y para los que conviene encontrar una solución (tabla 1.2).

5 Se puede solicitar una subvención para la implementación de programas que impliquen el uso de las TIC a través de las convocatorias de organismos como la EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency) de la Comisión Europea.

TABLA I. I. Cronograma que muestra los plazos para desarrollar una plataforma educativa. Fuente: elaboración propia

<año>	2013											
<més>	octubre				noviembre				diciembre			
<semana>	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4
♦ Creación del grupo de trabajo (asignación de roles, concreción de plazos, reparto de tareas...)												
♦ Valoración de la demanda real o potencial - Realización de encuestas - Contactos con centros con convenios suscritos con nuestra institución												
♦ Evaluación de las características del grupo meta (grado de alfabetización digital, experiencias previas de aprendizaje virtual, actitudes ante las TIC...)												
♦ Selección de un modelo de diseño instruccional												
♦ Análisis de plataformas de diferentes universidades e instituciones educativas												
♦ Análisis de diferentes productos de software «libre» o «de autor» para la creación de plataformas de aprendizaje virtual												
♦ Creación de un repositorio de documentos pedagógicos, «buenas prácticas» docentes, tecnología educativa...												
♦ Preferencias con respecto al tipo de plataforma a desarrollar (interfaz, aplicaciones...)												
♦ Contacto con el servicio de informática y con aquellos departamentos con experiencia en la creación de páginas web en el ámbito de nuestra institución												

TABLA 1.2. Listado de problemas previstos y soluciones propuestas.  
Análisis basado en el realizado por Sáez Ávila y Atienza de Frutos (2004)

PROBLEMA	SOLUCIÓN
<p>Algunos estudiantes pueden no tener suficiente experiencia en la utilización de las TIC o habilidad para el uso de las herramientas del curso (chat, correo electrónico, agenda compartida...).</p>	<p>Se formará a los tutores para que puedan responder a preguntas de índole técnica y sobre el manejo de las herramientas.</p> <p>Se crearán un «tutorial», una sección de «preguntas frecuentes (FAQ)» y un manual de utilización del curso.</p>
<p>Es posible que no acertemos a concretar el perfil del usuario de esta plataforma y que este difiera del perfil del alumnado que tenemos en nuestras clases presenciales.</p>	<p>Debemos recabar información mediante cuestionarios o encuestas sobre aquellos aspectos que puedan influir en la aceptación del curso (edad, nacionalidad, nivel socio-educativo, orientación profesional, disponibilidad de tiempo, grado de alfabetización digital) que nos permita adecuar los contenidos con la antelación suficiente.</p>
<p>Los alumnos pueden encontrar el curso monótono.</p>	<p>No se debe centrar todo en la creación de ejercicios de carácter estructural; deben utilizarse distintos tipos formatos y medios de instrucción; debe haber variedad en la tipología de ejercicios, así como actividades de comunicación.</p> <p>Asimismo, la inclusión de material multimedia (vídeos, canciones, animaciones <i>Flash</i>...) puede ayudar a combatir el tedio.</p>

No todo han de ser aspectos negativos; también se puede crear una tabla en la que se recoja una serie de ventajas y oportunidades junto a su posible aprovechamiento. A este respecto, la Universidad de Oviedo dispone de experiencia en la impartición de cursos semi-presenciales y de un Campus Virtual en el que los alumnos pueden consultar el material del curso, entregar las tareas y participar en foros de discusión. Pues bien, se podría contactar con los departamentos académicos y los servicios técnicos que han participado en esas experiencias para recabar información y solicitar ayuda.

Otra cuestión susceptible de ser aprovechada es el hecho de que otras universidades han utilizado software «de autor» para desarrollar plataformas educativas en sus programas de enseñanza de lenguas, lo cual nos facilitará nuestra labor al permitirnos visitar sus cursos y ver qué aspecto tienen, de qué herramientas disponen, qué aplicaciones han incorporado, cuánto cuesta la matrícula...

### c) Información estratégica

Por medio de diferentes documentos (informes, planes de acción, memorandos...) que detallen información estratégica sobre todos los aspectos del proyecto de creación de una plataforma educativa. A partir de estos documentos, y con el objeto de fomentar la «cultura tecnológica» de nuestro centro y dotarlo de medios informáticos, se puede diseñar un plan que contenga una serie de sencillas medidas que se pueden adoptar con carácter previo a la implantación de ese nuevo espacio de aprendizaje:

— Que todas las aulas dispongan de recursos multimedia (ordenador, proyector, acceso a Internet...). Junto a estos dispositivos, y según las recomendaciones de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (Barro Ameneiro y Burillo López, 2006), con-

vendría disponer de al menos un ordenador de libre acceso por cada seis alumnos e implantar una red inalámbrica en todos los campus.

— Que, progresivamente, muchas de las clases se puedan impartir con la ayuda de recursos como la pizarra virtual o tabletas, lo cual aumenta la motivación de los estudiantes y la comprensión de los contenidos, dada la potencia de estas herramientas para reforzar las explicaciones a través del uso de vídeos, simulaciones e imágenes con las que es posible interaccionar.

— Que todos los docentes dispongan de un sencillo blog o de una página web donde cuelguen los contenidos, programas, actividades de refuerzo, así como sus datos de contacto. En este sentido, el centro podría favorecer el «hospedaje» de páginas web alojándolas en su propio servidor o facilitando el apoyo técnico suficiente para crear una plantilla personalizable que incluya las imágenes corporativas e institucionales y aplicaciones como un acceso al servidor de correo de la universidad.

— Que se haga uso de las redes sociales de Internet (Facebook, Tuenti, Twitter...) para favorecer el desarrollo de aptitudes sociales, el componente afectivo y la práctica de las destrezas.

— Que se disponga de aplicaciones que faciliten la realización de videoconferencias y tutorías en línea.

— Que se cree una red que facilite el contacto entre los estudiantes de Español como Lengua Extranjera y estudiantes de lenguas modernas para que practiquen la lengua a través del tándem electrónico (Coto Ordás, 2013: 159-162).

Toda la información que recopilemos a través de estos documentos irá dirigida tanto a los órganos de gobierno del centro en cuestión (Vicerrectorados, Consejo Social...) como a los participantes en el mismo con el objeto de recabar apoyos para el proyecto por parte de diferentes estamentos de la universidad (decanos, directores

de departamento, directores de área...) y de convencer a nuestra institución de la viabilidad de este proyecto.

En estos documentos plasmaremos información relativa a la demanda de este tipo de «producto» relacionándolo con experiencias previas de carácter similar que hayamos podido analizar; especificaremos, además, los objetivos propuestos mencionando los fundamentos teóricos que subyacen a nuestra concepción pedagógica y hablaremos de las necesidades de todo tipo (de personal, de medios materiales, de adquisición de productos informáticos...). También nos parece conveniente detallar la estimación de gastos e ingresos correspondiente a todos los aspectos que acabamos de mencionar en una memoria económica (tabla 1.3).

Tabla 1.3. Categorías de coste de un proyecto de aprendizaje virtual según Doughy et al. (2003). Fuente: Barberà (2006: 118-119)

A. PERSONAL: SUELDOS Y SALARIOS
1. Personal docente: profesorado, ayudantes de profesor
2. Personal de apoyo: personal no docente, secretariado, gestores web, apoyo tecnológico
3. Administración del programa: personal de gestión, supervisores, directores de proyecto
4. Personal de mantenimiento: sistemas de apoyo, diseño y desarrollo
B. HARDWARE
1. Simuladores / Entrenador
2. Equipo audiovisual
3. Conexión web y servidores de gestión de curso web

Continúa →

C. SOFTWARE Y HARDWARE DIDÁCTICO
1. Materiales y suministros didácticos
2. Ayudas de formación
3. Materiales consumibles
4. Manuales de formación y manuales técnicos
D. INSTALACIONES
1. Aulas
2. Laboratorios
3. Instalaciones administrativas, de gestión o apoyo
4. Dispositivos web y de comunicación
E. COSTE FIJO / ADMINISTRACIÓN INSTITUCIONAL
1. Gestión institucional
2. Bibliotecas
3. Instalaciones informáticas
4. Servicios contratados (consultores, licencias, acuerdos)
5. Coste fijo institucional

Con respecto a los costes y a las necesidades (personal, *software*, *hardware* e instalaciones), conviene asegurarse de la disponibilidad de una partida económica suficiente para hacer frente a los gastos que se generen en el medio y largo plazo, así como identificar y evaluar los riesgos de una potencial escasez de recursos humanos o materiales. Por ello, consideramos necesario hacer un seguimiento continuo del uso de los recursos para encontrar oportunidades de mejora en su utilización.

También resulta conveniente realizar una proyección en el tiempo de todos los gastos fijos y variables comparándola con la proyección

de gastos de otra modalidad de distribución de cursos con el fin de asegurarse de la rentabilidad económica de una plataforma educativa; las consideraciones a propósito de su rentabilidad pedagógica o social no tendrían cabida en este apartado, aunque no se deben obviar.

A este respecto, si bien se tiende a pensar que la educación en línea resulta más barata que la educación presencial en cualquier circunstancia, pueden existir casos en los que se incrementen los costes en vez de reducirlos; por ejemplo, en la universidad británica de Derby ha habido quienes han dudado de la rentabilidad económica de ciertos programas de aprendizaje virtual con el argumento de que el coste de la formación en línea (contratación de tutores, mantenimiento de la plataforma...) era muy superior al de la enseñanza presencial (Self, 2007). También hemos de decir –para ser sinceros– que la mayoría de estudios defienden la tesis contraria.

Entre otras cosas, este tipo de cálculos nos permitirá observar si ciertos gastos que pueden ser relativamente altos en las fases iniciales de un proyecto de estas características, como los relativos a los costes de desarrollo de materiales o a la adquisición de equipos, se pueden amortizar en el plazo de unos pocos años y, por lo tanto, se justificaría la inversión que es preciso realizar.

Asociado a la memoria económica, se puede diseñar un plan de comercialización para nuestra plataforma educativa que podría incluir tanto su explotación «bajo licencia» por parte de otras instituciones que pagarían un canon anual<sup>6</sup> como su utilización como recurso para la formación de los trabajadores de grandes empresas, tal como ha hecho el Instituto Cervantes con empresas como Starbucks.

<sup>6</sup> En el caso de la Universidad de Oviedo, por ejemplo, hay varios convenios en vigor con una serie de universidades chinas que cuentan con decenas de miles de potenciales estudiantes.



## 5) CRITERIOS PARA SELECCIONAR UNA PLATAFORMA EDUCATIVA

Como mencionamos al principio de este capítulo, con carácter previo al diseño de nuestra plataforma debemos tomar una serie de decisiones estratégicas, una de las cuales consiste en decidir qué tipo de plataforma queremos y nos podemos permitir. Ello nos permitirá planificar con suficiente antelación en qué momento tendremos que recabar ayuda de los departamentos técnicos necesarios para el desarrollo o la adaptación del software y condicionará ciertos aspectos del diseño de los materiales del curso.

Antes de decantarse por el uso o la adquisición de una plataforma educativa u otra necesitamos tener en consideración muchos factores:

- ¿Qué plataformas han escogido otras universidades e instituciones del mismo ámbito de enseñanza?

Se puede realizar un estudio de qué plataformas han seleccionado instituciones de reconocido prestigio en la enseñanza de lenguas para poder realizar una primera criba. Si fuera posible, convendría contactar con esos centros para medir su grado de satisfacción con la plataforma o los problemas de toda índole que hayan podido sufrir.

- ¿Dispone de «soporte» técnico?

Sería necesario saber si la empresa proveedora de la plataforma dispone de un servicio de consultoría que evalúe nuestras necesidades de equipamiento, servidores, comunicaciones o seguridad y proponga o diseñe un producto a nuestra medida, o, si se creyera necesario, si sería capaz de proporcionar cursos especializados de formación en el uso de la plataforma. Por otra parte, conviene saber si

esta empresa dispone de un servicio de asistencia técnica a disposición de los usuarios, bien mientras esta esté en desarrollo o una vez que se encuentre ya en funcionamiento.

— ¿Usa código «abierto»?

Aparte de las cuestiones relativas a la compatibilidad que ya hemos mencionado, en las plataformas que usan código «abierto» se puede tener acceso al código fuente y este se puede editar y, por consiguiente, mejorar. En el caso de plataformas como Moodle hay cientos de miles de usuarios que participan en foros de discusión acerca de propuestas para mejorar el software o la interfaz, lo cual permite a los usuarios editar el código y actualizar continuamente su plataforma.

— ¿Cuál es el coste económico?

Hay que recabar información respecto al tipo de licencia de uso<sup>7</sup> y saber si se trata de software gratuito o de un programa «de autor», esto es, comercial. En ese último caso, conviene saber si se paga por número de usuarios o una cuota fija y estimar el coste. También sería conveniente saber si se espera alguna actualización próxima del producto y cuánto costaría actualizarlo.

Aunque tendemos a asociar el *open source* con productos gratuitos, el hecho de que una plataforma use código «abierto» no implica que sea necesariamente gratuita. Generalmente, las compañías que desarrollan esos productos ofrecen versiones «libres» —es decir, de carácter gratuito— que suelen utilizar quienes van a hacer un uso

7 Existen diferentes tipos de licencia GPL (*General Public Licence*), esto es, de licencias que permiten utilizar, modificar, compartir y distribuir el código fuente de una aplicación, y cada una de ellas tiene ciertas limitaciones. De hecho, no es incompatible la distribución mediante licencia GPL con un producto comercial.

limitado de la plataforma. En el caso de centros educativos con mayores requisitos de estabilidad del sistema, escalabilidad, compatibilidad, certificación, soporte técnico o alojamiento esas mismas compañías recomiendan adquirir otras versiones más sofisticadas y, claro está, de pago.

— ¿Qué formatos y qué estándares de compatibilidad (§ 1.3.2) usa?

Resulta útil saber qué estándares (AICC, SCORM...) utiliza, puesto que la aplicación de los mismos nos va a garantizar la catalogación, «reusabilidad» y «migración» de los objetos de aprendizaje y de los datos entre equipos o entre plataformas diferentes.

— ¿Es escalable?

Conviene analizar la arquitectura de las plataformas para intentar prever su rendimiento. El número de cursos que se activen y de usuarios que se conecten simultáneamente no debería afectar al rendimiento del sistema.

Cabría plantearse también cuestiones relativas a su uso y comprobar si se trata de programas de fácil utilización por parte de personas no expertas en informática (§ 1.3.2). Además, si nos decantamos por una versión gratuita y sin «soporte» técnico, debemos ser conscientes de que, aunque existen comunidades de usuarios que buscan soluciones para los problemas que puedan surgir y otras tantas personas (informáticos, profesores, administradores web...) que comparten desinteresadamente sus soluciones y sus experiencias en diferentes foros de ayuda, para el profesor neófito tratar de instalar y administrar uno de estos programas puede resultar un tanto complicado.

También conviene recabar información acerca del tipo de requisitos de hardware y software que presentan –tanto a nivel del ser-

vidor como para el usuario— y sobre otra serie de cuestiones de orden técnico que nos podrán ir indicando los técnicos en informática, por ejemplo, a la hora de descargar la versión «libre» de *Dokeos LMS* en nuestro equipo hemos comprobado que necesitábamos cumplir una serie de requisitos técnicos mínimos: disponer de una aplicación [W]AMP, de un servidor HTTP Apache, de una base de datos de tipo MySQL y de configuraciones específicas para PHP.

Sin embargo, aunque todos los aspectos que hemos mencionado (coste, escalabilidad, compatibilidad...) sean muy importantes, tal vez la cuestión de mayor importancia para los docentes sea el funcionamiento de las herramientas de comunicación y colaboración, así como el uso de las herramientas de distribución de contenidos y de evaluación. En nuestro caso, también debemos prestar especial atención a la capacidad para presentar material multimedia, a la facilidad para crear grupos de trabajo y asignar roles, y a cómo registra la plataforma las estadísticas de los usuarios y los datos de evaluación.

### **3. La fase de diseño**

Al comienzo de esta fase se deben usar los resultados del análisis de necesidades y de la planificación inicial para tomar una serie de decisiones cruciales; entre ellas, ciertas decisiones metodológicas, la elección del tipo de plataforma o la selección de las personas que trabajarán en el proyecto.

A este respecto, según afirma el punto 2.2 de la norma *ISO 9004-2*, para ser capaces de diseñar con éxito un programa de aprendizaje virtual, es necesario constituir equipos interdisciplinarios de trabajo, lo cual permite usar unos estándares pedagógicos de calidad,

escoger la metodología más apropiada y disponer del soporte informático necesario para implementar el uso de las TIC.

Este equipo de trabajo deberá organizar, de manera coordinada, un verdadero plan de trabajo en diferentes ámbitos:

1. El diseño curricular: detallando con un alto grado concreción la metodología, objetivos y contenidos.
2. El ámbito informático: a través del desarrollo del software y del trabajo con los sistemas de navegación, la creación de bases de datos o la aplicación de criterios de accesibilidad.
3. El ámbito de la utilización: describiendo cómo interactuará el usuario con el programa y diseñando la interfaz.

Pese a que todos ellos sean muy importantes, el diseño general de un curso en línea o de una plataforma educativa debe partir siempre de la concreción del primero de esos niveles, ya que «métodos, técnicas y estrategias didácticas tienen por objeto la organización eficiente del aprendizaje y [...] si estas experiencias utilizan el potencial comunicativo de las TIC, entonces, el estudio de estos conceptos supone el punto de partida» (Salinas et al., 2008: 23).

#### 1) EL DISEÑO CURRICULAR

En esta fase debe haber varios equipos trabajando de forma simultánea en el proyecto, uno de los cuales estaría constituido por un equipo de profesores especialistas en la enseñanza de segundas lenguas que detallará los objetivos de aprendizaje, los contenidos,

la tipología de actividades, las estrategias de evaluación como si estuviera detallando un proyecto curricular,<sup>8</sup> aunque con un grado de concreción muy grande.

Smith y Ragan (1999: 2) definen esta fase del diseño instruccional como el proceso sistemático y reflexivo de «trasladar los principios instruccionales al material de aprendizaje, las actividades, los recursos educativos y la evaluación», aunque estos autores no se referían en concreto al diseño de plataformas educativas, sino, con carácter genérico, al diseño curricular, razón por la cual no mencionan ni el diseño ni el desarrollo informático.

#### a) La programación curricular

Desde hace al menos 30 años se ha superado la idea de método de enseñanza de lenguas por considerarlo un modelo demasiado cerrado en el que todas las decisiones están tomadas de antemano sin contar con los principales protagonistas, los alumnos, ni adaptarse a sus necesidades. En estas tres décadas, en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras la situación ha cambiado notablemente por la aparición de nuevos enfoques curriculares más flexibles,<sup>9</sup> lo que ha significado un cambio de orientación en la enseñanza de lenguas que proporciona una serie de modelos más abiertos en consonancia

<sup>8</sup> Según la legislación española, un proyecto curricular consiste en «el proceso de toma de decisiones por el cual el profesorado de una determinada etapa educativa establece, a partir del análisis del contexto de su centro, una serie de acuerdos acerca de las estrategias de intervención didáctica que va a utilizar con el fin de asegurar la coherencia de su práctica docente».

<sup>9</sup> Al igual que en los modelos pedagógicos que describía Breen (1990), el paradigma funcional y el paradigma formal, según Aguirre Beltrán (2004), existe una dicotomía entre currículos «cerrados y abiertos o flexibles»; el primero consiste en un currículo «diseñado por las autoridades educativas y aplicado por los profesores. Corresponde a una concepción curricular por objetivos y se basa en el paradigma conductual, orientado al resultado, por lo cual la evaluación final es fundamental. El modelo curricular abierto postula una aplicación flexible del currículo base y permite la acción del profesor en función del entorno social y cultural de educación. Está centrado en el proceso [...]. La evaluación se entiende en su dimensión formativa y sumativa».

con los nuevos principios pedagógicos que centran el aprendizaje en el alumno y con la aparición de unos currículos sujetos a adaptaciones<sup>10</sup> y a la negociación.

En este sentido, el diseño curricular tiene como objetivo facilitar la toma de decisiones sobre cualquier aspecto del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que establece una serie de pautas y procedimientos de actuación. Más en concreto, nos proporciona un modelo que nos servirá para concretar todos los aspectos del currículo de un centro, esto es, para planificar y describir el proceso de enseñanza y aprendizaje (las características del alumnado, el marco institucional, el sustento teórico, la elección metodológica o la selección de objetivos y contenidos), de ahí que el diseño curricular y el diseño instruccional puedan complementarse y, en algunas ocasiones, solaparse.

La reflexión sobre el diseño curricular y la elaboración de un proyecto docente —uno de los aspectos más importantes del mismo— han de ser vistos no solo como una herramienta de planificación, sino también como una oportunidad de analizar retrospectivamente la labor realizada hasta este momento, reflexionar críticamente sobre los aspectos en los que se haya percibido una necesidad de cambio o mejora, y planificar la docencia con la meta de lograr las más altas cotas de calidad docente y de excelencia.

A este respecto, ha habido avances en la concepción del diseño curricular que han tenido una gran repercusión en la manera de diseñar programas de enseñanza de lenguas; así, por ejemplo, Stenhouse (1975: 142-143) ya abogaba por que el currículo no se basase

10 A la hora de concebir un currículo abierto y centrado en el alumno, es habitual detallar varios niveles de concreción: un nivel de carácter más general, que parte de la institución; otro más específico, que consiste en la adaptación del primero a una situación específica de enseñanza —por ejemplo, una asignatura impartida a un determinado grupo de estudiantes—; y un tercer nivel de concreción que correspondería a las adaptaciones curriculares a cada alumno en función de sus estilos de aprendizaje o de sus conocimientos previos.

en la prescripción de unas metas de aprendizaje, sino en la descripción del proceso de instrucción. Por su parte, Munby (1983: 201), uno de los primeros estudiosos en proponer un modelo de diseño curricular basado en el Método Comunicativo, afirma que conocer los principios y creencias de los profesores resulta imprescindible a la hora de cambiar la práctica docente. Por ello, dado que esta suele apoyarse en algún modelo teórico, conviene estar familiarizado con los paradigmas actuales en el diseño de programas de enseñanza de segundas lenguas, ya que estos constituyen el sustento de ciertos aspectos cruciales del diseño curricular.

El currículo, como marco de planificación y actuación, suele plasmarse en un documento –llámese *proyecto docente*, *plan curricular* o *programación*– que explicita e integra diferentes aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje (la metodología, los contenidos y los criterios de evaluación) y que supone el nexo de unión entre una concepción de la lengua y un modelo pedagógico, además de un compromiso entre la teoría y la práctica. Este documento suele tener varias pretensiones: por una parte, trata de describir el sustento teórico que subyace a nuestra concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua, así como de dar una serie de orientaciones de orden pedagógico y metodológico para su uso posterior; por otra parte, suele especificar el programa del curso o de un ciclo de cursos.

El primer objetivo que se fijan los diseñadores del currículo debería ser, pues, el de integrar y dar coherencia a las decisiones relativas a la determinación de los objetivos, la selección y gradación de contenidos, la elección de una propuesta metodológica y la determinación de unos criterios de evaluación (Instituto Cervantes, 2006), pero ello ha de hacerse en un contexto educativo concreto y partiendo de un análisis de necesidades previo como el que hemos descrito al comienzo de este capítulo.



Una vez que se hayan enunciado con carácter general los objetivos, contenidos y procedimientos de evaluación, los programadores han de crear una secuencia de aprendizaje que resulte lógica y realista en función del alumnado y coherente con los objetivos que se hayan formulado. Esta actividad constituye un aspecto crucial de la planificación de un curso, ya que abarca desde la selección de contenidos (lingüísticos, culturales o funcionales) hasta la elección del tipo de actividades o de los procesos<sup>11</sup> para presentar esos contenidos.

La secuenciación de contenidos suele hacerse en función de su dificultad intrínseca, presentando primero los contenidos más sencillos y más tarde los más complejos, o en función de su rentabilidad comunicativa, presentando en primer lugar aquellas estructuras más frecuentes y relegando un tanto las construcciones más infrecuentes o dialectales. De cualquier manera, a la hora de realizar este trabajo el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* nos puede resultar muy útil, ya que desarrolla en términos de objetivos y contenidos los niveles comunes de referencia establecidos por el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* –en adelante, *MCER*– a propósito de la enseñanza y aprendizaje del español. El elevado nivel de concreción de este documento puede resultar de gran ayuda tanto en lo que respecta al planteamiento metodológico como a la hora de enunciar los objetivos y seleccionar los contenidos de nuestros cursos.

Por último, cabe decir que, con el fin de validar que el diseño de las acciones formativas se está llevando a cabo conforme a criterios de calidad y con rigor académico, es habitual –y ciertamente

11 Aunque el profesor de lenguas ya es consciente de que se puede obtener un mayor rendimiento pedagógico si las actividades se ordenan de una determinada manera, el programador puede proponer una determinada secuencia didáctica de presentación de contenidos: actividad de motivación o desinhibidora > actividad capacitadora > actividad de comprensión auditiva o de lectura > ejercicio de explotación de un determinado texto oral/escrito...

recomendable— que se cuente con la colaboración de profesorado «validador» de carácter externo al proyecto, aunque no necesariamente de otro centro; al menos, para que, desde la perspectiva que les otorga no estar implicados en el proyecto, puedan proporcionar su punto de vista objetivo sobre cualquier aspecto pedagógico, metodológico o académico de la plataforma.

b) Anclaje en el *MCER* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*

Junto a estas cuestiones, en la confección del currículo necesitamos tener en cuenta el marco institucional, considerado en su sentido más amplio; en particular, el papel que desempeñan las directrices del Consejo de Europa encaminadas a promover las «mejores prácticas» en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, así como las iniciativas del Instituto Cervantes (2006) para concretar los objetivos y contenidos en el ámbito de la enseñanza de Español como Lengua Extranjera.

A la hora de crear un entorno de aprendizaje virtual, necesitamos, por tanto, incorporar a nuestro modelo de diseño instruccional aportaciones como las realizadas por el Consejo de Europa (2001) en su esfuerzo por crear un modelo común europeo de enseñanza de segundas lenguas y fomentar el aprendizaje autónomo, de modo que tendremos que adaptar las propuestas que con carácter genérico había dirigido a todas las instituciones dedicadas a la enseñanza de lenguas a las características de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador.

Será necesario, igualmente, adecuar los cursos impartidos a través de nuestra plataforma a los niveles descritos por el *MCER* y adoptar un enfoque «centrado en la acción», ya que se considera a los hablantes de una lengua como «agentes sociales», esto es, per-

sonas que para realizar una serie de actividades de la vida cotidiana necesitan usar la lengua. Tal esfuerzo comienza por adaptar nuestra terminología a la empleada por el Consejo de Europa (2001); especialmente, en lo que respecta a la denominación de los distintos cursos. En lugar de diferentes grupos de nivel intermedio o avanzado, nos encontraremos con los «niveles comunes de referencia» (B1, B2, C1...), cuyo uso facilitará la homologación y el reconocimiento de los títulos que emitamos a nivel internacional (fig. 1.4).

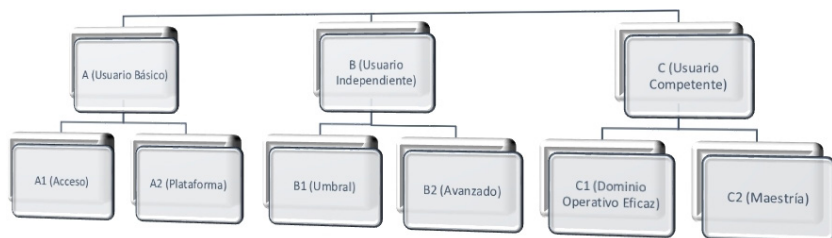


Fig. 1.4. Niveles de Referencia según el Consejo de Europa (2001: 25) Fuente: elaboración propia

Ahora bien, la adaptación de nuestros cursos a los niveles de referencia no debe quedarse en una mera reforma cosmética o terminológica, sino que debe trasladarse al planteamiento de todas nuestras asignaturas y a la formulación de los objetivos generales y los contenidos de aprendizaje en cada uno de los seis niveles del currículo, para lo cual debemos tener presente las aportaciones del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, un documento de gran importancia para cualquier institución dedicada a la enseñanza del español a la hora de desarrollar materiales didácticos, adecuar el currículo a los niveles de referencia y elaborar planes de estudio.

### c) El enfoque metodológico

El equipo encargado de diseñar el currículo deberá tener en cuenta, en primer lugar, que la mayor parte de centros de enseñanza de español se han propuesto adoptar un enfoque comunicativo en consonancia con las propuestas del Consejo de Europa y del Instituto Cervantes. De hecho, el nombre de asignaturas como *Gramática en el Entorno Comunicativo*, que podríamos tomar como exponente de un curso general de lenguas, deja patente que el objetivo de la mayoría de centros es enseñar la lengua «con fines comunicativos». Ello ha de condicionar, necesariamente, nuestro enfoque, aunque –tal como hemos dicho– lo ideal es que la metodología que empleemos sea consensuada por un grupo de pedagogos, lingüistas y profesores especialistas en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera.

También es cierto que ese enfoque podrá variar dependiendo de la asignatura que vayamos a impartir a través de nuestra plataforma, puesto que la mayor parte de centros disponen de una amplia oferta de programas que incluye tanto cursos de lengua española (*Gramática, Vocabulario, Fonética, Traducción, Español para Usos Específicos...*) como cursos de cultura española e hispanoamericana (*Historia, Arte, Literatura o Cine*) y conviene tener la suficiente flexibilidad como para adoptar el enfoque más eficaz para la enseñanza de cada una de esas asignaturas.

De cualquier manera, y con carácter general, si en un curso presencial se pretende adoptar un enfoque comunicativo, nuestra meta debería ser trasladar a esta nueva forma de distribución de conocimientos y de interacción la metodología que subyace a nuestra práctica diaria. Además, será necesario realizar una serie de propuestas didácticas que permitan que los usuarios de la plataforma desarrollen no solo su competencia gramatical, sino también su competencia sociolingüística, discursiva, estratégica y sociocultural,

ya que van a necesitar hacer uso de todas ellas cuando se enfrenten a una situación real de comunicación.

Con el fin de desarrollar todas esas competencias, se trabajará de forma altamente interactiva a partir de materiales bien contextualizados y adecuados al nivel del alumno. En particular, se pueden proponer una serie de materiales y actividades que potencien la práctica integrada de las destrezas (lectura, escritura, comprensión y expresión oral, interacción) y pongan el énfasis en el desarrollo de la competencia comunicativa (fig. 1.5); nos referimos a actividades para la negociación del significado<sup>12</sup> y la interacción (actividades que contengan vacío de información, juegos o simulaciones) en las que se practique el uso de la lengua «en contexto» –esto es, en situaciones reales o posibles de comunicación– y siempre con un propósito (obtener información, persuadir, disculparse...).

En ocasiones, será necesario presentar situaciones simuladas en vez de reales, pero hemos de intentar contextualizarlas de tal manera que el alumno se sienta como se sentiría ante situaciones a las que se podría enfrentar en la vida real. Nos referimos a actividades o tareas que propicien que los alumnos se familiaricen con la forma lingüística, pero que a la vez estén abiertas a sus aportaciones y favorezcan su participación activa y cierto grado de creatividad lingüística, puesto que la práctica –controlada, en primera instancia, y libre, a posteriori– constituye un aspecto fundamental del curso.

En primer lugar, deberíamos disponer de una batería de actividades y tareas para la presentación de contenidos graduadas conforme a su nivel de dificultad, seleccionadas según los contenidos

12 Según Canale (1983: 65), la comunicación consiste en «el intercambio y la negociación de información entre al menos dos individuos, por medio del símbolos verbales y no verbales, de modos orales y escritos/visuales y de procesos de producción y comprensión».



Fig. 1.5. Muestra de una actividad basada en el uso de las funciones lingüísticas (pedir información, dar las gracias...). Fuente: elaboración propia

funcionales que se quieran presentar y basadas en los niveles de competencia lingüística descritos por el *MCER* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. En ellas estarán presentes los diferentes aspectos de la lengua (gramaticales, léxicos, fonéticos, ortográficos...) que los alumnos necesitan conocer para poder completar satisfactoriamente una serie de tareas relacionadas con esos contenidos funcionales y con el uso de la lengua en una situación de comunicación auténtica.

A través de este tipo de actividades seremos capaces de desarrollar su competencia lingüística y favorecer un tipo de aprendizaje reflexivo que resulte «pedagógicamente rentable». Posteriormente, una vez familiarizados con la forma lingüística, los alumnos estarán capacitados para realizar una serie de tareas de consolidación y práctica activa en cuya concepción se tendrá siempre presente la dimensión «interaccional» de la comunicación.

Los estudiantes partirían, por ejemplo, de la observación de un texto para, a continuación, reflexionar sobre diferentes aspectos de la lengua presentes en él (la gramática, la adecuación pragmática...) y ser ellos mismos quienes formulen las reglas que subyacen a esas estructuras; es lo que se denomina un «método inductivo» (fig. 1.6).

En otras ocasiones, como a la hora de presentar la mayor parte de contenidos de nivel inicial, puede ser conveniente usar otro tipo de metodología de tipo «deductivo», esto es, explicar una regla, observar cómo funciona mediante ejemplos y practicar; lo cual constituye la secuencia tradicional de «presentación-práctica-producción» (PPP).

Nosotros proponemos, por tanto, un enfoque mixto que combine la enseñanza inductiva y deductiva seleccionando el método más apropiado para la presentación de los contenidos del curso y una secuencia de actividades altamente interactivas que incorporen un gran número de recursos multimedia y proporcionen a los alum-

Observa con atención las siguientes viñetas:

**Subjuntivo 1** por cotovictor

Seguro que con la canción de Silvio Rodriguez y la ayuda de estas viñetas ya te habrás dado cuenta de que la palabra que acompaña/precede habitualmente al subjuntivo es:

Enviar Navegación

<< < ^ > >>

Fig. 1.6. Muestra de una actividad típica del método inductivo. Fuente: elaboración propia

nos algún tipo de retroalimentación inmediata respecto a la evolución de su aprendizaje. De hecho, cada vez que un alumno realice una actividad, se le debería proporcionar una explicación de los aspectos en los que haya fallado.

Al tratarse de un entorno de aprendizaje a distancia, debemos prestar especial atención a que las tareas resulten motivadoras, amenas y enriquecedoras, y a que los alumnos reconozcan en ellas un cierto grado de aplicación práctica y de utilidad, no tan solo para poder completar la tarea final, sino para poder desenvolverse en la vida real. Lo habitual, por tanto, consiste en que la secuencia de actividades vaya de un mayor a un menor control, que implique el uso de las herramientas de comunicación de la plataforma y que una de estas actividades tenga la forma de una tarea final –más o menos compleja– que sirva para poner en práctica los aspectos vistos a lo largo de varias sesiones (fig. 1.7).



**Tarea #2**

2.1. Describe alguno de los siguientes objetos imposibles atendiendo a sus partes, utilidad, características...

<Modelo de descripción>

2.2. Entra en el chat y comenta con un compañero las características de los objetos que habéis descrito.

<Modelo de interacción>

2.3. Vas a participar en un concurso de «inventos locos». Necesitas crear un objeto que no exista y explicar con detalle todas sus características (±300 palabras). Publica tu descripción en el foro de discusión.

2.4. Vota por tu invento favorito usando la herramienta «Votaciones».

2.5. Escribe al creador del invento que más te haya gustado explicándole por qué lo has votado. Usa el foro de discusión.

Fig. 1.7. Muestra de la tarea final de una unidad. Fuente: elaboración propia

A pesar de que hemos puesto el énfasis en aspectos que se basan en el Método Comunicativo y el Enfoque por Tareas, en nuestro caso, el propio medio de distribución del curso propicia que se pueda dar cabida a materiales y actividades basadas en otro tipo de enfoques, por ejemplo, actividades de tipo estructural (ejercicios de huecos, de relacionar...) para la práctica individual de algún contenido que no requiera contextualización (fig. 1.8).

Nos gustaría, por tanto, hablar de un enfoque ecléctico en el que, partiendo de unos presupuestos que enlazan con el Método Comunicativo, tenga cabida cualquier tipo de actividad que pueda satisfacer las necesidades individuales de unos alumnos que disponen de unos conocimientos y aptitudes diferentes, de estilos de aprendizaje diversos, de bagajes culturales muy variados y procedentes de culturas muy diferentes (alumnos europeos, norteamericanos u orientales).

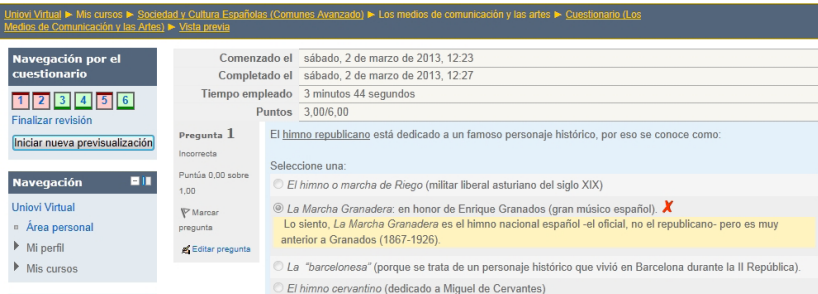


Fig. 1.8. Cuestionario de evaluación automática. Fuente: <<http://www.campusvirtual.uniovi.es>> [consulta 02/03/2013]

La función del diseño didáctico es más una aplicación de teoría que una teoría en sí. Intentar vincular el diseño didáctico a una teoría particular es como comparar la escuela al mundo real. Aquello que aprendemos en un entorno escolar no siempre coincide con lo que hay en el mundo real, igual que las prescripciones de la teoría no siempre se aplican en la práctica (el mundo real). Desde un punto de vista pragmático, los diseñadores de material didáctico encuentran qué funciona y lo utilizan.

(ROMISZOWSKI, 2006: 141)

Aparte de esas cuestiones relativas a la metodología, compartimos con otros enfoques, como el Aprendizaje Comunitario o Tuteado, la idea de que el aprendizaje no consiste tan solo en un proceso cognitivo, sino también en un proceso social de índole afectiva, por lo cual se debe considerar al alumno íntegramente con el fin de evitar la ansiedad que produce el proceso de adquisición y la exposición al uso de las TIC (Coto Ordás, 2013-2014); de ahí que, en este tipo de aprendizaje, consideremos fundamental el apoyo constante del tutor.

#### 4) *La estructura de los cursos*

Lo ideal sería disponer de una estructura de carácter modular en la que los alumnos pudieran acceder a una serie de herramientas y recursos pedagógicos a disposición de todos los usuarios de la plataforma (herramientas de comunicación, calendario, agenda, diccionario...) y a otros contenidos en función del curso en el que se hayan matriculado.

##### a) Modularidad

Uno de los objetivos de las personas que diseñan una plataforma educativa suele ser la creación de una estructura modular que facilite la reutilización de contenidos en diferentes tipos de cursos y acciones formativas, para lo cual resulta imprescindible que estos estén basados en los estándares de compatibilidad más usados (§ 1.3.2).

La utilización de estándares resulta especialmente importante porque nos garantiza que, aunque con el tiempo cambiemos de plataforma educativa, podamos reutilizar los objetos de aprendizaje, ya que están descritos conforme a especificaciones compatibles. Incluso en el caso de que no cambiemos de plataforma, será posible integrar en ella sin dificultad cursos de otros proveedores de contenidos o cualquier tipo de recurso, siempre y cuando estos estén basados en los mismos estándares.

Otra cuestión importante a la hora de almacenar y clasificar materiales, aunque de índole más práctica, es la relativa al tamaño de esos recursos, ya que conviene disponer de objetos de aprendizaje de distinto tamaño de cara a su posterior reutilización. Según afirma López Guzmán (2005: 23), el tamaño de los objetos de aprendizaje es variable, dado que disponen de una cualidad, conocida como «granularidad», que se refiere al nivel de detalle con el que se describen los datos almacenados en un repositorio y a la posibilidad de

que los objetos de aprendizaje más pequeños se integren en cadenas más grandes, que también pasarían a ser consideradas objetos de aprendizaje.

López Guzmán (2005: 23) ha tratado de representar a través de hexágonos las unidades de contenido o elementos que componen el objeto de aprendizaje, por ejemplo: «el OA1 podría ser una imagen y el OA2 podría ser una página web que incluye texto e imágenes. El OA3 puede ser un recurso multimedia en el que se incluyen más unidades de contenido que en los objetos anteriores» (fig. 1.9).

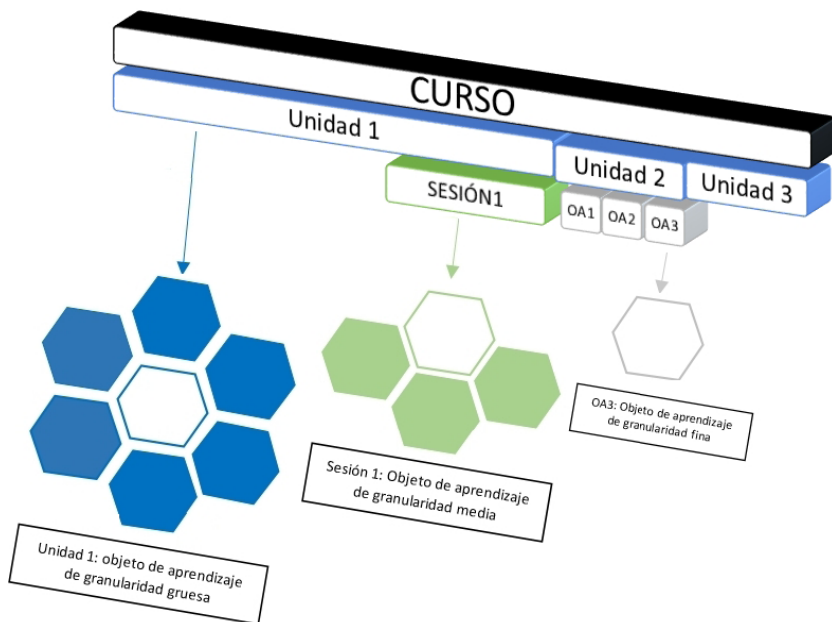


Fig. 1.9. Taxonomía de un curso a partir de la utilización de objetos de aprendizaje de distinta «granularidad». Fuente: elaboración propia [esquema basado en López Guzmán (2005: 23-24)]

En términos generales, se considera que los repositorios de objetos de aprendizaje contienen múltiples OA de «granularidad fina» (una imagen), de «granularidad media» (una sesión o una unidad) o de «granularidad gruesa» (un curso); por ese motivo, debemos almacenar no solo los recursos de gran tamaño o «granularidad gruesa» –un curso completo, por poner un ejemplo–, sino también los objetos de aprendizaje de menor tamaño (un ejercicio de opción múltiple, una animación, un diagrama...) que están ahí presentes. Eso facilitará nuestro trabajo si, con posterioridad, necesitamos generar un curso que incluya alguno de los contenidos de que ya disponemos o bien si necesitamos transferir la información de una plataforma a otra. No obstante, al menos en el caso de recursos de mayor tamaño, cada paquete de contenido (un módulo, un capítulo, una unidad, una lección...) debe concebirse como una estructura cerrada y completa en sí misma que sea susceptible de ser incluida dentro de otros cursos con las menores adaptaciones posibles.

En el esquema que presentamos a continuación podemos observar cómo varios módulos que fueron concebidos inicialmente como integrantes de un curso de *Gramática en el Contexto Comunicativo* (A2.2 y B1) y de *Vocabulario* (B1) pueden ser aprovechados para la creación de una unidad que forme parte de un curso intensivo dirigido a alumnos de intercambio universitario.

Se puede añadir un objeto de aprendizaje a un paquete de contenidos desde un repositorio donde estos recursos se guarden «en bruto» a la espera de ser asignados a un curso en concreto, o bien incluir un objeto de aprendizaje de un curso en otro distinto a aquel para el que fue diseñado. En cualquier caso, será preciso contextualizar adecuadamente este objeto de aprendizaje, meta

que podemos lograr mediante el uso de lo que Horton (2000: 185) denomina «módulos de acoplamiento». Se trataría de una serie de elementos estructurales que proporcionan coherencia y sentido global a los distintos objetos de aprendizaje que integran un recurso y que facilitan que esa unidad o ese curso se perciban como un ente homogéneo (fig. 1.10).

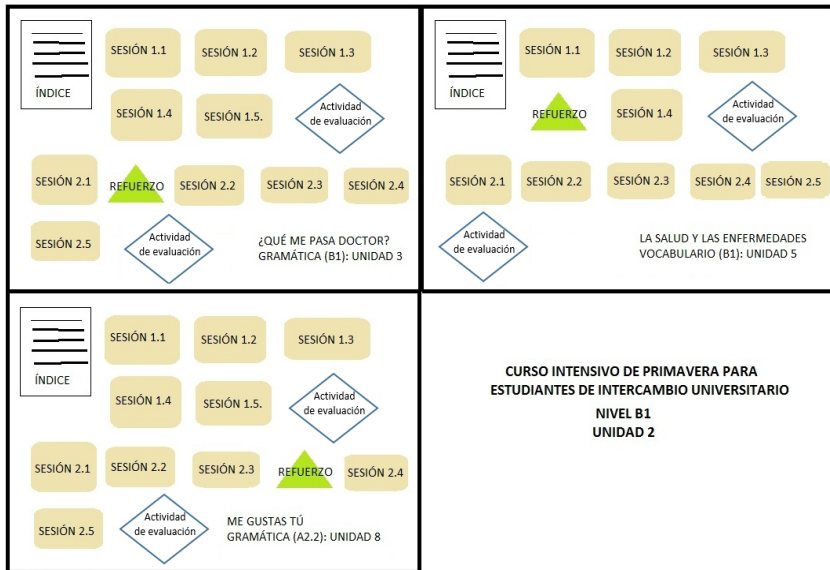


Fig. 1.10. Esquema de un paquete de contenidos concebido de manera modular. Fuente: elaboración propia

### b) Itinerarios formativos

Una estrategia que utilizan algunos centros consiste en crear varios tipos de perfiles de usuario con distinto grado de acceso a la plataforma:

- Invitado: corresponde a una persona que visita la plataforma y puede acceder a un número limitado de materiales a modo de reclamo para que se matricule.
- Alumno: dispone de acceso a todos los materiales de un curso completo; en nuestro caso, a uno o varios módulos.
- Acceso «Premium»: que brindaría acceso ilimitado a todos los recursos de la plataforma, así como a materiales exclusivos creados especialmente para este tipo de alumnos (vídeos, animaciones, práctica extra...).

Otra posibilidad podría consistir en dar la oportunidad a los alumnos de matricularse en un único módulo a un precio muy asequible e incentivarles para que, posteriormente, si se encuentran satisfechos con el curso, amplíen la matrícula para completar el resto de módulos de ese mismo nivel ofreciéndoles algún tipo de descuento y aconsejándoles un determinado itinerario formativo. Así se conseguiría fidelizar al alumnado.

En este caso, los alumnos accederían a un determinado módulo de la plataforma que actuaría como un repositorio de recursos en el que están presentes las diferentes unidades, actividades de práctica, tareas o tests de evaluación organizados en función de su nivel de dominio lingüístico (A1, A2, B1, B2, C1 o C2, según el *MCER*). Organizar la plataforma de esta manera nos puede ayudar a optimizar los recursos facilitando –como acabamos de ver– su reutilización y su mantenimiento. Ahora bien, por una cuestión de índole práctica, dada la asimetría<sup>13</sup> que

13 García Santa-Cecilia (2002) nos advierte de que, «aunque los niveles aparecen como equidistantes en la escala, la experiencia demuestra que muchos alumnos tardarán más del doble de tiempo en alcanzar el nivel B1 desde el A2 que el que necesitaron para alcanzar el A2, lo que hace probable que lleguen a necesitar más del doble de tiempo para alcanzar el B2 desde el B1 que el que necesitaron para alcanzar el B1 desde el A2».

existe entre la duración de los diferentes niveles (75 horas, 175 horas, 700 horas...), proponemos un sistema según el cual los módulos sean unidades de trabajo de 75 u 80 horas de duración, de tal manera que para superar el nivel A2 sea necesario realizar dos módulos de 80 horas de duración (A2.1 y A2.2) y para superar el nivel B1 sea necesario realizar cuatro módulos (B1.1, B1.2, B1.3, B1.4) (fig. 1.11). A partir de ahí se podrían ofrecer cuatro módulos en cada uno de los niveles sub-siguientes, ya que consideramos prácticamente inviable continuar con la misma progresión en los niveles B2 y C1. La cantidad de módulos necesarios –8 y 16, respectivamente– sería virtualmente inasumible por cualquier centro. Este tipo de estructura implicará añadir una capa más de profundidad a la escala básica de niveles de referencia mediante la subdivisión de cada nivel en varios módulos.

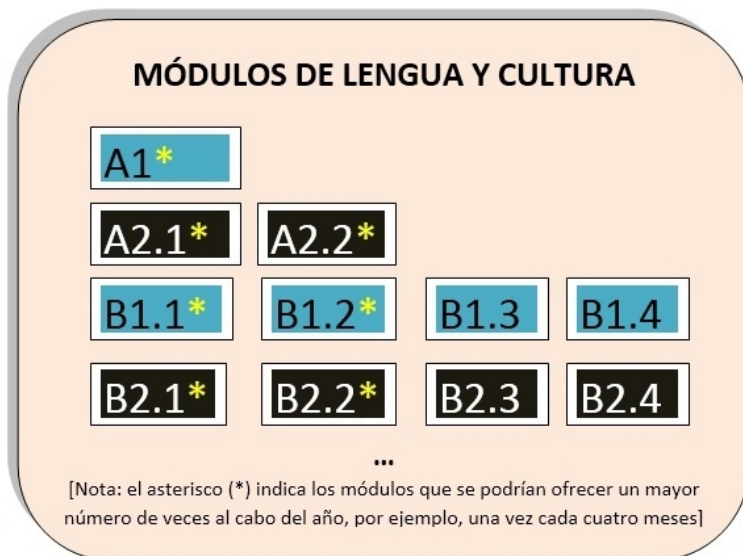


Fig. 1.11. Propuesta de un modelo de estructura modular. Fuente: elaboración propia



Esa estructura tendrá sentido si consideramos la posibilidad de diseñar un itinerario formativo en función de los niveles comunes de referencia y creamos módulos que contengan todos los aspectos lingüísticos, socio-culturales y culturales que les pretendemos presentar. Si, por el contrario, se ofreciera la posibilidad de matricularse en diferentes asignaturas de lengua y cultura por separado (Expresión Escrita, Gramática, Vocabulario, Historia...), entonces el número de módulos variaría significativamente.

## 2) EL DISEÑO INFORMÁTICO

Junto a lo que constituye, propiamente, el diseño académico, se debe trabajar en el diseño informático, para lo cual se requiere el concurso de técnicos en informática. Ello permitirá que los profesores y especialistas en la enseñanza de lenguas se concentren en las actividades de enseñanza y aprendizaje y no en la tecnología.

Los informáticos trabajarán en un primer momento en la creación de bases de datos de usuarios, en la creación de formularios para el acceso a la plataforma o en la creación de un sistema de capas<sup>14</sup> para separar los materiales y datos del programa de la presentación al usuario. A tal efecto, deberán crear una serie de plantillas que servirán de base para la maquetación de los diferentes materiales del curso a fin de que los profesores tengan a su disposición herramientas intuitivas y fácilmente manejables para

<sup>14</sup> Concepto relacionado con la arquitectura de software y con el almacenamiento de información tanto acerca de los usuarios como de los materiales. La capa inferior corresponde a los equipos informáticos que almacenan la información y la capa superior corresponde a la interfaz del usuario (sistema «bicapa» o servidor-cliente).

crear actividades y subir contenidos en distintos formatos (actividades de opción múltiple, ejercicios de relacionar, cuestionarios de corrección automática, actividades lúdicas...) y también para personalizar sus páginas.

Asimismo, necesitarán trabajar en cuestiones relativas a los protocolos de transmisión de datos para la gestión del correo electrónico y de los foros; en aspectos relacionados con la utilización de material multimedia (captura, digitalización y edición de sonido o imagen, creación de animaciones); en el desarrollo de un «tutorial» con el que los usuarios aprendan a utilizar las herramientas de la plataforma de manera interactiva y en otras cuestiones de índole informática que los profesores de lengua no puedan o deban hacer por sí mismos.

Aunque todo esto parezca muy complicado y pueda implicar la participación de muchas personas, si se opta por el uso de programas de autor o de software libre en vez de por el desarrollo de una plataforma propia a través de un equipo de programadores, la mayoría de las cuestiones técnicas de orden informático estarán ya resueltas y las fases de diseño informático y de la interfaz se limitarán a una mera cuestión de personalización a través de una serie de plantillas de carácter muy intuitivo que reducen al mínimo la necesidad de programar. De hecho, este tipo de software está diseñado para que cualquier persona con ciertos conocimientos de informática pueda desarrollar una plataforma, al menos una de carácter muy básico, e incluso crear actividades de carácter «dinámico», muy atractivas e interactivas.

Por último, este equipo técnico se asegurará del cumplimiento de unos estándares que aseguren el correcto funcionamiento de esa plataforma conforme a ciertos criterios de accesibilidad e interoperabilidad.

### a) Estándares y especificaciones de e-learning

Las plataformas de aprendizaje virtual, además de disponer de herramientas para desarrollar y gestionar los objetos de aprendizaje, permiten hacer todo ello conforme a unos criterios mínimos de compatibilidad; nos referimos a la existencia de especificaciones y estándares (AICC, IMS, SCORM...) que facilitan la interoperabilidad, accesibilidad y reutilización de estos recursos y gracias a los cuales los materiales:

- Podrán ser utilizados en diferentes aplicaciones y entornos virtuales de aprendizaje, independientemente de la herramienta de edición o de la plataforma de distribución (interactividad).
- Estarán disponibles en Internet sin problemas de incompatibilidad tecnológica, por ejemplo: el uso de un navegador u otro, o de un sistema operativo u otro diferente, no significará que el usuario no pueda acceder a esos contenidos (accesibilidad).
- Podrán ser fácilmente almacenados y localizados a fin de que puedan ser reutilizados posteriormente (reutilización); de ahí que contengan metadatos<sup>15</sup> que proporcionan información pedagógica relativa al uso de estos objetos de aprendizaje.

<sup>15</sup> Los metadatos son un tipo de información que se utiliza a la hora de catalogar y clasificar información constituida por aquellos datos que proporcionan la información mínima necesaria para identificar un recurso como: su formato y atributos (imagen, vídeo, audio, tamaño...), el año de creación, el autor, la descripción, las palabras clave, el resumen, fragmentos del documento o nivel de dificultad. Normalmente, se expresan en forma de etiquetas: <Año:...>, <Autor:...>, etc.

La tendencia que encontramos en el desarrollo y gestión de los objetos de aprendizaje a través de plataformas ha propiciado la implantación de los estándares que garantizan los aspectos que acabamos de mencionar en el contexto de lo que se denomina una «web semántica», esto es, una web que facilita la localización y reutilización de los recursos (Santacruz et al., 2004: 77).

Aunque esto pueda parecer algo muy complejo, la idea misma del uso de especificaciones y estándares es la que sustenta el uso de Internet y los lenguajes de programación gracias a lo cual es posible usar herramientas como los navegadores y los buscadores de Internet. De hecho, los estándares que usamos, como el HTTP, garantizan que la información sea localizable en Internet, que sea accesible para el mayor número de personas posible y que funcionen bien en cualquier tipo de dispositivo de acceso a Internet.

#### b) La accesibilidad

Otro tipo de funcionalidad de las plataformas que debe ser tomada en consideración y que tiene que ver con la satisfacción del usuario es todo lo relativo a la accesibilidad, término que en el caso del aprendizaje virtual se puede usar con un doble sentido: por un lado, en relación con las personas que poseen algún tipo de discapacidad; por otro, como un aspecto de la «usabilidad» (§ 1.3.3).

Con carácter general, se ha usado la palabra *accesibilidad* para describir cómo se puede facilitar el uso de la informática por parte de personas con algún tipo de discapacidad (visual, auditiva, del habla, motriz o cognitiva), así como por parte de personas con un bajo dominio de la tecnología o de la lengua o de personas mayores. Con este propósito, el consorcio W<sub>3</sub>C fomenta la *Iniciativa de Accesibilidad Web*, que ha desarrollado unas pautas para la realización de un diseño accesible de cualquier tipo de página

web y otorga un certificado de accesibilidad que acredita que una página web sigue las directrices de accesibilidad propuestas por este consorcio. Además, en el caso de alumnos con algún tipo de discapacidad que les limite la movilidad o la comunicación el ordenador puede proporcionar, mediante periféricos especiales, una vía para resolver esas limitaciones (Soto y Fernández, 2003: 3).

Por lo que respecta a la accesibilidad de las plataformas educativas, existen adaptaciones realizadas a partir de plataformas de código libre que tratan de facilitar el acceso a la educación de personas con problemas de accesibilidad, como en el caso de la UNED, que ha diseñado el proyecto *Accessible e-Learning Platform for Europe*. Ello ha propiciado que este sea el centro en el que estudien casi la mitad de los universitarios españoles con discapacidad.

Sin tener que llegar necesariamente a ese extremo, lo ideal es obtener al menos la calificación intermedia de accesibilidad (AA) que otorga este organismo certificador para lo cual puede ser necesario hacer más accesibles o buscar alternativas a algunos materiales: animaciones, gráficos, tablas, audios, vídeos...

Por otra parte, también hay quien ha usado el término «accesibilidad», aunque es más infrecuente, para definir un aspecto técnico referido a la capacidad de respuesta de un «sitio» web (el tiempo de descarga, la velocidad de navegación...). Existen, por ejemplo, páginas que contienen aplicaciones e imágenes de gran tamaño que impiden su descarga inmediata, lo cual puede llegar a ralentizar la navegación. También se puede dar el caso de que si hay un gran número de usuarios conectados de manera simultánea el tiempo de respuesta del servidor se vea afectado.

La mejora de la accesibilidad, en cualquiera de sus acepciones, puede ayudar a captar a un número mayor de usuarios, redundará

en una mejora de la funcionalidad y potenciará la navegabilidad del sitio y la percepción de satisfacción por parte del alumno.

### 3) EL DISEÑO DE LA INTERFAZ

El equipo técnico deberá acordar con el equipo académico algunas cuestiones relativas al diseño de la interfaz, esto es, al diseño de los elementos a través de los cuales los usuarios interactuarán con la plataforma y los contenidos: la delimitación del uso de las diferentes partes de la pantalla, el diseño de los botones y los fondos, la elección de las fuentes y estilos a aplicar, la configuración de los menús según las preferencias de los profesores, la creación de una serie de herramientas de apoyo al aprendizaje virtual y el establecimiento de los mensajes de texto que servirán para la comunicación entre el usuario y la plataforma.

Entre otras cuestiones, a la hora de diseñar la interfaz de usuario es necesario prestar atención a su facilidad de uso por parte de alumnos, profesores y administradores. A propósito de esto, Santo-veña (2004: 3) sugiere que una plataforma de aprendizaje virtual será flexible si permite «adaptarse a las necesidades de los alumnos y profesores (borrar, ocultar, adaptar las distintas herramientas que ofrece); intuitiva, si su interfaz es familiar y presenta una funcionalidad fácilmente reconocible y, por último, amigable, si es fácil de utilizar y ofrece una navegabilidad clara y homogénea en todas sus páginas».

Las ideas de flexibilidad, adaptabilidad y funcionalidad que menciona esta autora aparecen condensadas en el concepto de «usabilidad», que se emplea con bastante frecuencia para referirse a estos aspectos del uso de una plataforma educativa. Este término, adaptación del vocablo inglés *usability*, fue acuñado por personas que comenza-

ron a investigar en el área de la «Interacción Humano-Ordenador» y, aunque su paternidad no está clara, en un principio se asociaba casi exclusivamente a aspectos relativos a la presentación de contenidos en un sistema informático, un programa o una aplicación.

Según la definición de la *ISO 9241-11*, esta cualidad posee tres grandes atributos (eficacia, eficiencia y satisfacción) relacionados tanto con aspectos relativos a la calidad objetiva del software como con la percepción de la calidad del producto por parte del usuario. Anteriormente, Nielsen (1993: 26) había contribuido a enunciar y describir sus características definitorias, que, aplicadas a la realidad de las plataformas educativas, podrían ser descritas de la siguiente manera:

1. Tiempo de aprendizaje: que mide lo fácil que es para el usuario comenzar a navegar por esa plataforma y descubrir dónde se encuentran las herramientas y aplicaciones de que dispone y cómo usarlas.
2. Eficiencia: este aspecto mide lo rápido que se tarda en realizar una tarea (consultar la agenda del grupo, colgar una intervención en un foro...) una vez que los usuarios conocen la plataforma.
3. Retención: o la facilidad para recordar cómo se utiliza la plataforma una vez que se ha aprendido.
4. Claridad: la interfaz no debe ser un obstáculo para el usuario y no debe inducir a confusiones o errores.
5. Satisfacción: que tiene que ver con la actitud subjetiva de los estudiantes hacia la plataforma, por ejemplo, si encuentran la interfaz agradable.

Así pues, podemos fijarnos en el tipo de presentación de contenidos de las diferentes plataformas, en su interfaz gráfica, puesto que puede haber algunas que nos parezcan más atractivas, cuya navegación se realice de forma más intuitiva y, por consiguiente, resulten más fáciles de usar (*user-friendly*) por parte del usuario que otras.

Uno de los aspectos a considerar en este sentido es la densidad de información que se presenta a través de la pantalla, así como la legibilidad de los contenidos. En términos de «usabilidad», consideramos una página muy densa cuando se proporciona demasiada información al usuario a través de cada pantalla, lo cual puede provocar impaciencia y que no se lean por completo los textos, ya que, por una parte, se lee más lento sobre la pantalla que en papel y, por otra, los usuarios no se sienten a gusto leyendo en pantalla. A propósito de la legibilidad de los contenidos, Palazón (2002: 146-147) ha descrito una serie de pautas básicas que facilitan que un contenido web pueda ser leído correctamente: buscar mucho contraste entre el texto y el fondo, usar fondos claros, usar fuentes que faciliten la legibilidad, alinear el texto, evitar el uso de mayúsculas...

Lo más normal es que la mayoría de las plataformas permitan la personalización de la interfaz modificando fuentes, fondos...; mientras que en lo que respecta a la densidad, recomendamos no mostrar demasiado contenido en nuestras páginas y aprovechar su capacidad hipertextual mediante enlaces o hipervínculos. Conviene, asimismo, configurar nuestra plataforma de tal manera que pueda generar una versión optimizada para la impresión, ya que la experiencia ha demostrado que muchos alumnos van a optar por imprimir todos los documentos y leerlos en papel.

Como la interfaz que diseñemos con la ayuda de las plantillas que nos hayan proporcionado los informáticos va a servir para crear un espacio de interacción entre las aplicaciones del programa y los



usuarios, es deseable que esta resulte lo más ágil, dinámica e intuitiva posible. Al mismo tiempo, debe facilitar el acceso a todas las funcionalidades (herramientas de comunicación, blogs, wikis, glosarios...) necesarias para el desarrollo del método de enseñanza-aprendizaje más adecuado en cada momento (fig. 1.12).

The screenshot displays the user interface of the virtual campus. On the left, there are three main navigation panels: 'Navegación' (Navigation) with links to 'Uniovi Virtual', 'Área personal', 'Mi perfil', and 'Mis cursos'; 'Accesos Directos' (Direct Access) with links to 'Blogs', 'Consultas', 'Encuestas', 'Foros', 'Glosarios', 'NanoGongs', 'Recursos', 'SCORMs', 'Tareas', and 'Wikis'; and 'Ajustes' (Settings) with options for 'Administración del curso', 'Activar edición', 'Editar ajustes', 'Usuarios', 'Calificaciones', 'Informe de uso de la asignatura', 'Banco de preguntas', 'Cambiar rol a...', and 'Ajustes de mi perfil'. The central area, titled 'Diagrama de temas' (Topic Diagram), shows a tree structure for the course 'Español de los Negocios' (Programa and Tareas), including 'Novedades' (News) and various resources like 'Instituto Nacional de Estadística', 'Ministerio de Economía', 'Economía (El País)', 'Economía (El Mundo)', 'La Gaceta de los Negocios', 'La Breviatura de la Economía', and 'EconLinks'. Below this, a section titled '1 ¿QUÉ ES UNA EMPRESA?' (1 WHAT IS A COMPANY?) lists 'Unidad 1' (Unit 1) with sub-items: 'Sociedades laborales y cooperativas', '27 Glucos (según Goldman Sachs)', 'Tarea 1 (PYMES)', and 'Cuestionario (La empresa)'. On the right side, there are several utility panels: 'Personas' (Participants) showing 'Participantes', 'Calendario' (Calendar) for May 2014, 'Clave de eventos' (Event Key) with options to hide global, course, group, and user events, 'Novedades' (News) with an 'Agregar un nuevo tema...' button, 'Usuarios en línea' (Users online) showing 'COTO ORDAS VICTOR' (last 5 minutes), and 'Portafolio' (Portfolio) with a link to 'Portafolio' and 'Portafolio en línea'.

Fig. 1.12. Herramientas del espacio del trabajo del estudiante en el Campus Virtual de la Universidad de Oviedo. Fuente: <<http://www.campusvirtual.uniovi.es/>> [consulta 30/04/2014]

Junto a aspectos relativos a la presentación de la información y el diseño gráfico, la «usabilidad» sirve para medir la funcionalidad de las aplicaciones y algunos aspectos relativos a la arquitectura del sistema. De hecho, se han desarrollado modelos de evaluación de la «usabilidad», como el *Modelo de Test Semántico y Sintáctico* (Borges de Barros, 2002: 220), que, aparte de los relativos al diseño gráfico (apa-

riencia, legibilidad, densidad de información...), tienen en cuenta decenas de factores: experiencia, intuición, asociación, funcionamiento, «portabilidad»,<sup>16</sup> gestión del error, tiempo de respuesta...

Resulta, por supuesto, importante que la presentación de los contenidos resulte atractiva, pero no lo es menos la facilidad de uso y la funcionalidad de las herramientas. Así, por ejemplo, si los alumnos necesitan participar con asiduidad en un foro de discusión deberán tener un acceso directo a los foros en el menú principal. Si, por el contrario, han de realizar varias operaciones para poder abrir un foro y otras cuantas gestiones para poder «colgar» una intervención en él estaremos ralentizando la marcha del curso y obstaculizando la realización de una tarea. Si, además, la navegación y el uso de la interfaz no son lo suficientemente intuitivos, eso puede contribuir a que los usuarios no sepan, por ejemplo, qué debe hacer para poder contestar a una entrada del foro o cómo abrir una nueva línea de discusión.

Ocurre frecuentemente que, aunque la mayoría de plataformas compartan un gran número de herramientas y aplicaciones (el correo electrónico, el tablón de anuncios, los foros de discusión, el chat...), estas pueden utilizarse de una manera diferente. Cuestiones similares a las arriba indicadas relativas a la funcionalidad de cada una de las herramientas de la plataforma nos servirán para medir la facilidad de uso y la calidad del producto, no solo su diseño, más o menos atractivo.

Todo ello no significa que no se deba aprovechar toda la potencialidad del diseño gráfico para crear un producto de calidad que incentive su uso, sin embargo hay que lograr un delicado equilibrio entre los aspectos relevantes del uso de la plataforma –por ejemplo, el acceso a los contenidos y la funcionalidad de las diferentes apli-

<sup>16</sup> *Portabilidad* es un término similar al de *compatibilidad* y se refiere a la capacidad para usar una aplicación informática en distintos tipos de soportes: diferentes sistemas operativos, distintos navegadores...

caciones— y la representación gráfica: una plataforma lineal y plana desincentivará la navegación, mientras que un «sitio» gráficamente atractivo en términos de equilibrio visual, iconos, tipografía e imágenes redundará en una percepción de una mayor calidad de la plataforma.

#### **4. La fase de desarrollo**

##### 1) CREACIÓN Y/O ADAPTACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS

Lo primero que conviene señalar es que la utilización de cualquier tipo de material didáctico del propio centro (documentos de texto, audios, vídeos...) significará una reducción de los costes de desarrollo, pues en la mayoría de los casos implicará tan solo la adaptación de estos a un nuevo formato. Para ello bastará con la participación de los profesores, puesto que para generarlos usarán aplicaciones y formatos con cuyo uso ya están familiarizados.

En ocasiones, será posible incorporar contenidos de otros autores —como, por ejemplo, una cita literaria, un artículo periodístico o un extracto de un programa de radio o televisión—, ya que la Ley de Propiedad Intelectual<sup>17</sup> permite usar contenidos y recursos ajenos, siempre y cuando se justifique un fin educativo y se cite claramente la fuente y a los creadores del recurso.<sup>18</sup>

17 LEY 23/2006, de 7 de julio, por la que se modifica el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual: Real Decreto 1/1996 de 12/04/2006.

18 ISO 690-2:1997 para recursos electrónicos; ISO 690:1987 para el resto de recursos.

Como no siempre será posible reutilizar material del propio centro ni conviene «abusar» del material ajeno, una vez que los profesores dispongan de la programación, deberán crear actividades concretas para desarrollar esos contenidos. Así, en la fase de desarrollo se crearán materiales de todo tipo, por ejemplo: documentos en diferentes formatos (.html, pdf, Quark) para la presentación de contenidos, materiales multimedia (animaciones, sonidos y vídeos), actividades de práctica individual para los estudiantes, actividades de evaluación o juegos.

Antes de poder disponer de ese material físicamente, los profesores «proveedores de contenidos» suelen crear un esquema con la información relevante de cada recurso educativo que, posteriormente, será utilizado por los profesores-editores,<sup>19</sup> los informáticos o los diseñadores gráficos para producir ese material; es lo que se denomina «guionización». Para ello, lo habitual es disponer de una plantilla o guion que facilite la adecuación de esos contenidos a un nuevo entorno y a un nuevo soporte (texto en línea, material audiovisual, animaciones...) de la manera más fidedigna posible. Este documento contiene la información técnica que deberá ser posteriormente interpretada por el equipo de producción, instrucciones como: «Cuando el alumno haga clic en continuar, deberá aparecer la animación 1 (Flash\_En casa de Juan)». «Cuando el alumno haga clic sobre la puerta (archivo de sonido AIFF\_timbre), esta se debe abrir (archivo de sonido AIFF\_cerradura puerta)». «Juan dice: “Pasa, Pedro, te estábamos

19 En algunos centros es habitual que a los profesores se les asigne a un determinado rol: unos profesores, generalmente, los docentes con mayor experiencia, concebirán las actividades y los materiales, mientras que otros –habitualmente, los más jóvenes y familiarizados con el uso de la tecnología– se convierten en editores de esos materiales.

esperando”; sonríen los dos; se abrazan». «Juan y Ana en el sofá, Pedro de pie, entablan una conversación sobre el trabajo de Pedro (Conversaciones Juan n.º 23)».

Duque e Hita (2002: 462-463) nos proporcionan un modelo de guion que puede ayudar a que la comunicación entre los miembros del equipo de producción resulte más fluida. Este incluiría:

1. Un código: una etiqueta que identifica la actividad dentro del curso.
2. La instrucción: el enunciado de la actividad tal como lo podrán ver los usuarios de la plataforma.
3. La descripción y la dinámica de la actividad: aquí se detallaría el tipo de actividad (de relacionar, de completar...), la dinámica de uso (pulsar, arrastrar, colorear, subrayar...), además de la disposición y movimiento de los elementos en la página.
4. La descripción de las imágenes: en este apartado se deben describir detalladamente las fotos, imágenes, animaciones a fin de que los dibujantes y fotógrafos o los archivistas y documentalistas sepan qué tipo de imagen necesitaríamos presentar.
5. La descripción de las audiciones: desde el tipo de entonación a todas aquellas características que resulten pertinentes (origen geográfico del hablante, edad, sexo...).
6. La retroalimentación que el sistema proporcione cuando se realice esta actividad.

7. El registro: en este apartado indicaremos qué aspectos del ejercicio se van a evaluar y cómo y dónde se deben registrar los resultados.
8. Los enlaces a otras páginas o recursos.
9. Las herramientas de comunicación: en este apartado señalaríamos qué herramientas necesitan estar disponibles en esta actividad y cómo se han de usar.

## 2) PRODUCCIÓN: EDICIÓN Y MAQUETACIÓN

A continuación, todo lo que se ha diseñado y guionizado se debería plasmar en actividades concretas mediante el uso de todos los medios técnicos a nuestra disposición. La producción es, pues, una actividad de tipo instrumental y tecnológico necesaria para que el material exista físicamente.

La parte más sencilla de la producción suele consistir en la edición y maquetación de contenidos por parte de los profesores-editores, dado que estos ya dispondrán de una serie de plantillas para la creación de materiales didácticos o de «programas de autor» para la creación de páginas web, manipulación de material multimedia y herramientas para «subir» materiales y modificar aspectos de la plataforma.

Hemos de recalcar que tanto las plantillas que haya creado el personal informático como los programas de autor que se usen deberán cumplir escrupulosamente las normas de «usabilidad» y accesibilidad que se hayan determinado. Asimismo, estas plantillas deberán contribuir a la tarea de homogeneización (*look and feel the same*) de la apariencia gráfica de todos los recursos de la plataforma para que en todos ellos se perciba una uniformidad de estilos.

Si se opta por un modelo de plataforma que incluya un repositorio y un módulo de gestión de objetos de aprendizaje, algunos autores recomiendan la utilización de XML o XHTML, dado que estos lenguajes de programación –compatibles con los estándares del W<sub>3</sub>C (§ 1.3.3)– permiten separar fácilmente el contenido de los estilos y volver a estructurarlo posteriormente mediante unas reglas muy simples y unos protocolos informáticos estándar (Barberà, 2006). De este modo, los editores estarían trabajando de forma muy intuitiva a través de plantillas que les permitirían trabajar en su propio equipo sin estar conectados a Internet; generar materiales a través de formatos con los que están familiarizados (doc, pdf) tal como harían en un editor de textos; visualizar y editar esos documentos sin necesidad de usar un navegador...

Para la creación de otro tipo de materiales, como las animaciones *Flash*, hará falta contar con el concurso de personas con conocimientos de programación y diseño gráfico, a fin de garantizar que el producto final reúna las condiciones de calidad deseadas. A este respecto, hay que indicar que el incremento del gasto suele ser mayor cuanto mayor sea la presencia de gráficos, animaciones y demás elementos de virtualización.

Otro problema añadido que presenta el desarrollo de algunos tipos de recursos, como el material multimedia, estriba en la extrema complejidad de su proceso de producción, ya que, en ocasiones, resulta necesaria la participación de más personas que el propio equipo de edición (actores, cámaras...) o la grabación ha de desarrollarse en diferentes escenarios de rodaje. Por ello, suele ser necesario que se segmente el trabajo en unidades más pequeñas que se realizan por separado.

Algunos autores como Cabero Almenara y Romero Tena (2007: 35) distinguen entre las fases de producción y post-producción de materiales. Para ellos, en el caso de la creación de un vídeo, la producción se refiere a la captura de imágenes, la edición de la banda

sonora o la locución, mientras que la post-producción consistiría en el ensamblaje y la edición de todos los elementos mediante el uso de algún programa informático.

### 3) PILOTAJE

Una parte importante de la fase de desarrollo es la parte del «pilotaje» o prueba piloto de los materiales didácticos y de la plataforma en general. En el momento en que se cree una actividad o se ponga en funcionamiento alguna aplicación se harán tests con usuarios independientes para poder obtener datos fiables sobre la «usabilidad» de la misma, así como para detectar posibles errores y realizar una última revisión antes de que la plataforma comience a funcionar. De hecho, no solo en esta fase, sino a lo largo de todo el proceso de creación de una plataforma, es habitual hacer uso de un prototipo para poder probar todos esos aspectos, por ejemplo: antes de tomar una decisión sobre la virtualización de un determinado curso o programa puede resultar útil crear un prototipo de baja fidelidad, esto es, una pseudo-plataforma en la que se utilizan materiales menos elaborados que no reflejan la calidad del producto final, pero que nos dará una idea de su aspecto y funcionamiento (§ 2.1).

Otra actividad que puede llevarse a cabo mientras dure esta fase es la formación de los profesores-tutores que estarán a cargo de gestionar la actividad docente de los módulos. Estas personas no tienen por qué ser los propios docentes que hayan desarrollado los materiales, así que deben familiarizarse con la plataforma, con las particularidades de la instrucción a distancia y con el perfil de los potenciales estudiantes. La ventaja de hacer coincidir su periodo de



formación con la fase de desarrollo estriba en que podrían ser ellos mismos quienes hicieran los tests con la plataforma.

Asimismo, se deberían realizar pruebas con personas con el mismo perfil que el usuario final como, por ejemplo, los propios alumnos del centro. A los estudiantes que participen en la fase de pilotaje se les podrá realizar encuestas de evaluación del material docente para saber si lo consideran útil, atractivo, fácil de usar o interactivo. Además, con vistas a garantizar la validez de la muestra, conviene que estos alumnos sean seleccionados conforme a criterios de representatividad en lo que respecta a su nacionalidad, lengua materna y realidad cultural.

Un hecho contrastado consiste en que el proceso de familiarización con la interfaz puede requerir cierto tiempo en función del grado de competencia digital de los alumnos y de los diferentes estilos de aprendizaje. Por ello, no conviene sacar conclusiones de manera precipitada sin haber tenido tiempo para observar el efecto del uso de la plataforma en la curva de aprendizaje y otros indicadores cuantitativos y cualitativos a lo largo de un periodo razonable de tiempo. A modo de ejemplo, según De Basterrechea (2005), con carácter previo a la implementación del Aula Virtual del Español del Instituto Cervantes se realizó un pilotaje de la plataforma a lo largo de más de un año. Ello nos puede dar una idea aproximada de la complejidad de esta fase.

## **5. La fase de implementación**

Una vez que se disponga de la plataforma con todas sus aplicaciones en uso y con sus materiales didácticos, esta se puede poner en funcionamiento en cuanto todos los actores del proceso (servidores, equipo informático, profesores-tutores...) estén preparados. Esta

fase enlaza, pues, con lo que Cabero y Romero (2007: 35) denominan *post-producción*.

Además de activar todas las funcionalidades de la plataforma (correo electrónico, foros, herramientas de gestión académica...), en esta fase se realiza el ensamblaje de todos los materiales del curso por parte del equipo informático, lo cual en ocasiones requiere de adaptaciones para garantizar su «usabilidad», por ejemplo: a veces será necesario crear hipervínculos o enlaces a otros recursos, ventanas emergentes y capas para integrar algunos objetos de aprendizaje y así mejorar el aspecto visual de los contenidos que se lean en pantalla (Sotto y Atienza, 2003).

Lo más adecuado, una vez que haya concluido la fase de desarrollo, sería poner la plataforma en funcionamiento de forma gradual, ofreciendo el curso a un número limitado de estudiantes, puesto que puede haber deficiencias que hayan pasado desapercibidas en la fase de pilotaje y que se vayan detectando poco a poco durante el curso. En esta fase aún podremos, a partir de la recogida de datos sobre los problemas que se encuentren estos primeros usuarios, rectificar antes de hacer un uso «masivo» de la plataforma.

Según Sáez Ávila y Atienza de Frutos (2004: 9), estos son algunos de los problemas que podrían detectarse en esta fase:

- Puede ocurrir que algunos estudiantes no puedan visualizar alguna de las herramientas o contenidos, que alguna rutina no se ejecute o que no se pueda abrir un documento. La solución pasaría por elaborar una lista con los requisitos mínimos de carácter técnico necesarios para poder seguir el curso, así como por la preparación de un paquete de software que los alumnos se puedan descargar para poder visualizar los contenidos. También sería posible crear un servicio de asistencia técnica.

– Los alumnos pueden tener dificultades para seguir el curso a través de la pantalla, por lo que se les podría proporcionar los materiales en diferentes formatos –por ejemplo, en pdf– para que los puedan imprimir.

– Puede fallar la conexión a Internet o producirse una «caída» del servidor; en este caso sería preciso ampliar los plazos para el envío de las tareas y pedir disculpas.

Si se comienza a trabajar con la plataforma de manera progresiva, los tutores, aún con poca experiencia, podrán adquirirla de manera gradual enfrentándose a casos aún más reales que los utilizados para formarse: resolviendo las dudas de los estudiantes, usando dinámicas de grupos y organizando las interacciones. Conviene, por tanto, comenzar con un número reducido de estudiantes, ya que si los grupos fueran demasiado numerosos, los tutores no tendrían tiempo para atender a los estudiantes de forma individualizada y reflexionar sobre el uso que se está haciendo de las diferentes herramientas. Lo mismo ocurriría si estos tutores con poca experiencia tuvieran que hacerse cargo de muchos grupos, pues se sentirían desbordados.

Junto a la formación de los tutores, recomendamos realizar al comienzo de esta fase una tarea de sensibilización y capacitación del alumnado para el uso de nuevas herramientas (hardware y software) e instruirlo en el uso de las mismas, dado que comenzar a trabajar en este nuevo entorno de aprendizaje les puede provocar algún tipo de ansiedad. Esto se debe, en parte, a la inseguridad que manifiestan algunos estudiantes a la hora de la utilización de un tipo de tecnología con la que no están familiarizados. A este respecto, convendría disponer de un módulo de demostración con el que los estudiantes aprendieran a usar las herramientas de la plataforma antes del comienzo del curso. Así, se evitaría que esa

ansiedad genere un estado de frustración que pueda provocar un abandono del curso o un rechazo al uso de alguna herramienta de la plataforma.

Existen programas como *Robodemo* que nos pueden ayudar a crear animaciones y presentaciones interactivas de las herramientas del curso. Además, junto a las demostraciones, animaciones o la utilización de otras aplicaciones para mostrar las posibilidades de uso de la plataforma, puede existir un módulo que informe a los estudiantes sobre la metodología del curso, la función y el manejo de las distintas herramientas (correo electrónico, foro de discusión, agenda...) y que proporcione información de contacto para la resolución de dudas de carácter técnico.

Aparte del componente tecnológico, también puede existir cierto desconocimiento por parte del alumnado sobre el funcionamiento de este tipo de entornos para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas; de ahí que los tutores necesiten informar a los estudiantes de cómo se trabaja con la plataforma, qué tipo de actividades deberán realizar de manera individual o en grupo y cuál es la «mecánica» de las actividades de tipo colaborativo.

## **6. La fase de evaluación y revisión**

Dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje, utilizamos la palabra *evaluación* para referirnos a algún método para verificar que se han asimilado unos contenidos, aunque cada vez se usa en mayor medida para referirse a un proceso de reflexión sobre el proceso de aprendizaje en sí mismo. Nosotros hablaremos de la evaluación en un sentido parecido a este último: para nosotros, la evaluación consiste en un proceso de recolección de datos e impresiones a través de

los cuales se podrá sostener un juicio de valor sobre algo; en el caso que nos atañe, sobre un proyecto de aprendizaje virtual.

Esta recogida de datos no tiene por qué producirse únicamente una vez concluidas las demás fases que hemos mencionado, sino que se puede desarrollar a lo largo de todo el proceso de creación de una plataforma educativa. Será ahora, no obstante, cuando se realice el análisis conjunto de todas esas variables y cuando estos datos se usen para realizar una recomendación sobre cómo reconducir el proyecto y mejorar los aspectos con los que no se esté satisfecho.

Resuelto el problema de cuándo evaluar, debemos concretar también la cuestión de qué es lo que queremos evaluar, quiénes serán los evaluadores y cómo realizarán la evaluación. A este respecto, Rubio (2003) afirma que, en función de los aspectos que se evalúen, existen varios modelos de evaluación de la calidad referidos al aprendizaje virtual:

— Enfoque parcial, que consiste en un tipo de evaluación centrada en alguno de los elementos «de mayor interés dentro de una solución e-learning»: la actividad formativa; los materiales de la formación; las plataformas tecnológicas; y la relación coste/beneficio.

— Enfoque global, «que tiene presente el conjunto total de elementos que intervienen en una solución e-learning a la hora de establecer líneas y criterios para gestionar o evaluar su calidad». Dentro de este enfoque se distinguen dos tendencias: los sistemas de evaluación centrados en modelos y/o normas de calidad estándar y calidad total; y los sistemas basados en la práctica del *benchmarking*.<sup>20</sup>

(TELLO DÍAZ-MAROTO, 2009: 110)

<sup>20</sup> La práctica del *benchmarking* consiste en realizar un análisis comparativo de nuestro producto y nuestras prácticas con aquellas de las instituciones de mayor prestigio en nuestro ámbito de actuación.

Conviene, por tanto, evaluar la acción formativa y los materiales de formación, tanto de una manera cualitativa –tratando de entender y valorar el proceso educativo que estamos analizando–, como de manera cuantitativa, esto es, clasificando y cuantificando los materiales que se han producido, estableciendo cuánto tiempo dedican los estudiantes a realizar cada ejercicio, analizando cuántas veces han participado en las actividades grupales o entrado en contacto con los tutores, clasificando sus mensajes en función del tipo de ayuda que precisaban y midiendo el grado de satisfacción de los usuarios con los diferentes componentes del programa en términos porcentuales.

También se debe evaluar el componente tecnológico de la plataforma: la respuesta del servidor, los problemas que se han dado (pérdida de datos, «caída» del servidor...) y las quejas relativas a la interfaz del programa, a la ausencia de alguna herramienta o a la navegabilidad de la plataforma. A este respecto, hay autores que han creado modelos de evaluación de plataformas educativas basados en un análisis transversal de ciertas cuestiones relativas al uso y a la interacción con la plataforma. Así, por ejemplo, según McIsaac y Gunawardena (2004), se deben analizar los siguientes aspectos: la transmisión y acceso, el control, la interacción, las «características simbólicas» del medio, la «presencia social» y la interfaz.

Por último, es necesario evaluar también la relación coste-beneficio y calcular el «retorno de la inversión»,<sup>21</sup> aunque siempre con prudencia, puesto que el mayor coste es el de creación de la plataforma y desarrollo de los materiales y eso no se amortizará tan solo en un año, sino a más largo plazo (§ 1.2.4). Conviene disponer de datos

21 El concepto de «retorno de la inversión» se refiere a una modalidad comparativa de análisis de costes. En nuestro campo se ha usado para determinar si una modalidad de formación en línea resulta más o menos costosa que la formación basada en la enseñanza presencial.

objetivos sobre el número de usuarios de la plataforma, la matrícula que han pagado los alumnos, los gastos que genera el mantenimiento de la misma (tutores, equipos, licencias...) a fin de justificar la inversión que se ha hecho ante los órganos rectores del centro.

Aunque más difícil de cuantificar, debemos tener en consideración, junto a su rentabilidad económica, la rentabilidad educativa de las nuevas tecnologías: los logros que se puedan producir en áreas como la familiarización de los alumnos con el uso de las TIC y el desarrollo de nuevas destrezas relacionadas con la utilización de las mismas; la creación de materiales con «valor añadido»; su utilización por parte de alumnos que requieran algún tipo de adaptación o la creación de unos hábitos que propicien un «aprendizaje significativo».

Sobre la cuestión de quién realizará la evaluación, la mayoría de los datos pueden ser recabados y analizados por los propios profesores del centro con la ayuda de los tutores, aunque también puede haber ciertos datos, como las encuestas de satisfacción, que pueden ser recogidos por instancias independientes dentro del ámbito del propio centro. Por otra parte, también es posible realizar una evaluación externa, sobre todo, si pretendemos evaluar esta plataforma a partir de estándares basados en normas de calidad; nos referimos a intentar obtener una certificación de calidad de tipo ISO 9001 o similar<sup>22</sup> que sirva de acicate para el profesorado y de reclamo para potenciales estudiantes.

Aunque acreditarse por medio de los sistemas de homologación que utilizan las agencias de validación para las universidades y

22 Además de las normas ISO 9000, hay otros muchos estándares de calidad, tal es el caso del Modelo EFQM de Excelencia o el ASTD. Dentro de lo que son los estándares internacionales del aprendizaje en línea, podemos encontrar la labor del grupo ISO/IEC JTC1/SC36. Existen otras organizaciones comprometidas en generar «mejores prácticas» en la Gestión de la Calidad en la Formación Virtual, como, por ejemplo, la Asociación Española de Normalización y Certificación (AENOR), que publicó la norma UNE 66181.

los centros de formación puede ser importante comercialmente, al estar respaldados por el aval de un ente independiente que brindará una cierta tranquilidad al usuario potencial de esta plataforma, este tipo de evaluación no ayudará por sí solo a realizar un control de calidad interno; es decir, un control de calidad que sea sincero.

Recomendamos, por tanto, que se realice una evaluación de orden interno que parta en primer lugar de las propias personas que han desarrollado y usado la plataforma. No será necesario, no obstante, que estos profesores-evaluadores desarrollen un modelo de evaluación propio. Si lo consideran necesario, pueden aplicar algún modelo ya existente de evaluación de los procesos formativos (Ciro, Oriol Amat, Bell Systems...), de forma que se puedan utilizar algunos parámetros estándar para medir la satisfacción individual, la satisfacción del grupo, el cálculo del retorno de la inversión, entre otros.

La mayoría de modelos más utilizados hoy en día se han inspirado en el de Kirkpatrick (1994), que describía el proceso de evaluación y proporcionaba una metodología a través de la cual resultara más fácil realizar el proceso de evaluación: protocolos para la recogida de datos, creación de un grupo de control, etc. En la figura 1.13 podemos ver, a modo de ejemplo, la conceptualización del modelo de evaluación de la calidad en la Educación a Distancia propuesto por Valenzuela (2010).

Si, finalmente, la evaluación, fruto de la aplicación de alguno de estos modelos, de las recomendaciones de alguna agencia de certificación o de la propia intuición de los evaluadores –dada su condición de creadores y usuarios de la plataforma–, ha puesto en evidencia algún aspecto mejorable o alguna laguna, no hará falta partir de cero; bastará con retroceder en el proceso de creación de la plataforma para subsanar ese problema específico en la fase apro-



piada y rediseñar algunos materiales, editar un contenido, añadir alguna herramienta nueva o formar a los tutores en algún aspecto que haya resultado problemático.

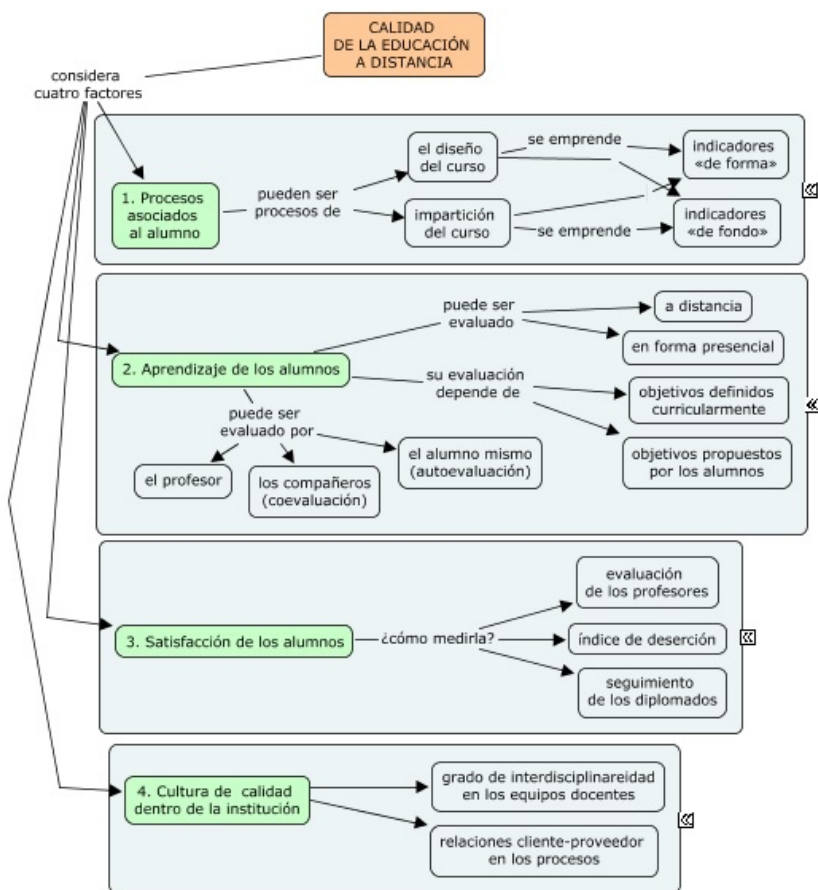


Fig. 1.13. Modelo de Valenzuela (2010: 34) de evaluación de la Calidad en la Educación a Distancia. Fuente: elaboración propia

## II

Utilización del Campus Virtual  
de la Universidad de Oviedo  
para la enseñanza y el aprendizaje  
de una segunda lengua



## **1. Justificación académica y económica**

En el capítulo anterior describimos un modelo de diseño instruccional que puede resultar de utilidad a la hora de concebir de manera holística el proceso de creación de una plataforma educativa para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Ahora bien, para que el lector pueda hacerse una idea aproximada de nuestra propuesta hemos de recurrir a otro modelo de diseño instruccional diferente; me refiero a uno que nos permita disponer lo antes posible de una plataforma propia que podamos evaluar facilitando la toma de decisiones respecto a la virtualización de nuestros cursos. Ello nos ha hecho decantarnos por el modelo de «prototipación rápida», en el cual se desarrolla un prototipo a pequeña escala «dotado de las características clave del sistema completo, en los momentos iniciales del proceso de diseño. Este prototipo se evalúa rigurosamente utilizando alumnos potenciales y, en muchos casos, se descarta antes de que se desarrolle el sistema de manera más completa» (Williams et al., 2006: 31).

El hecho que nos ha permitido contar con una plataforma educativa en tan corto espacio de tiempo está relacionado con la utilización del Campus Virtual de la Universidad de Oviedo por

parte de La Casa de las Lenguas, lo cual nos ha permitido disponer de un excelente banco de pruebas para nuestras teorías al brindarnos la oportunidad de utilizar esta plataforma desde mediados de enero de 2013. Hay que tener en cuenta que hasta entonces su uso estaba reservado, casi en exclusiva, al apoyo a la docencia de las asignaturas de grado y postgrado de esta universidad.

Los motivos de este cambio de actitud tienen que ver tanto con cuestiones de índole académica como con ciertas decisiones con un claro trasfondo económico.

### 1) MAYOR EXIGENCIA ACADÉMICA

Los coordinadores de varias universidades –norteamericanas, principalmente– trasladaron en verano de 2012 a la dirección de los Cursos de Español para Extranjeros algunas sugerencias y peticiones. Entre otros aspectos, señalaban que en los cuestionarios de satisfacción que los alumnos realizaban a su vuelta a sus universidades de origen, algunos de ellos, pese a estar muy satisfechos con lo aprendido y juzgar positivamente la experiencia, afirmaban que les había resultado relativamente fácil aprobar. Según la opinión de los coordinadores, ello no era imputable a la falta de rigor académico o a la dificultad intrínseca de la materia, sino a que los alumnos no disponían de suficiente carga de trabajo extra (tareas, ensayos...) con la que profundizar en los contenidos de la asignatura en cuestión, ya que ese tipo de cuestiones se solían ceñir a la realización de una tarea al final de cada unidad.

Tras hablar con los coordinadores y con los profesores de los Cursos de Español para Extranjeros, se tomó la decisión de que los alumnos debían disponer de más oportunidades de aprendizaje me-

diante la realización de tareas extraescolares que implicaran una dedicación aproximadamente similar a la de la clase presencial, esto es, por cada hora de clase los alumnos deberían realizar una tarea en casa por un periodo de tiempo similar.

Surgida esta necesidad de proporcionar mayor carga de trabajo diaria a nuestros estudiantes, algunos profesores optamos por realizar actividades en línea a través de blogs y de las redes sociales de Internet y planteamos la conveniencia de disponer de acceso al Campus Virtual de la Universidad de Oviedo.

## 2) NIVELACIÓN DE ESTUDIANTES

El año académico 2012-13 se ha producido un hecho que no es infrecuente en los cursos de español de cualquier universidad, pero que en esta ocasión ha supuesto un mayor trastorno a la organización de los Cursos de Español para Extranjeros; me refiero al hecho de que varios alumnos hayan insistido en realizar un curso de un nivel distinto al que les correspondería según la prueba diagnóstica a la que se sometieron a su llegada a nuestra universidad. Estos estudiantes responden, fundamentalmente, a dos tipos de perfiles:

1. Alumnos norteamericanos que ya han superado varios cursos de nivel intermedio y que necesitan hacer un curso de nivel avanzado para que les convaliden estos estudios en sus universidades de origen.

2. Estudiantes de origen chino que comenzaron a estudiar español en verano y que, transcurrido un año, deben acreditar un nivel de competencia lingüística determinado, B2 o C1, para poder matricularse en un programa de máster.

Estos alumnos consideran –erróneamente, a nuestro juicio– que al finalizar un curso se debe promocionar al nivel inmediatamente superior, independientemente de si se han adquirido los conocimientos de ese nivel o no, por ejemplo: Curso Intensivo de Agosto (A1.2) > Curso Intensivo de Septiembre (A2) > Programa Trimestral de Otoño (B1) > Programa Semestral de Primavera (B2).

Dado que estos alumnos, contra el criterio de los profesores y la dirección académica de los Cursos de Español para Extranjeros, insisten en realizar un curso de un nivel que no es el suyo, deben trabajar mucho más que sus compañeros para procurar compensar ese déficit de conocimientos y competencias, tanto por su propio bien como por facilitar el correcto discurrir de las clases. A este respecto, el Campus Virtual nos puede servir como una valiosa herramienta de trabajo, ya que nos permite disponer de mucho material extra con el que trabajar de manera autónoma fuera del aula contribuyendo a paliar –en la medida de lo posible– este tipo de problemas y a ayudar a las personas con diferentes estilos de aprendizaje y distinto nivel de competencia lingüística.

### 3) AHORRO ECONÓMICO

En el año académico 2012-2013, la Universidad de Oviedo, lastrada por la crisis económica, ha recortado en un 30% el presupuesto de centros y departamentos, lo cual ha propiciado que en los Cursos de Español para Extranjeros ya no se proporcione a los estudiantes el material fotocopiado de cada asignatura, tal como se venía haciendo hasta entonces. Desde enero de 2013 los materiales han pasado a estar disponibles a través del Campus Virtual para que

los alumnos puedan consultarlos en formato electrónico y, si lo consideran oportuno, los impriman o los fotocopien.

La conjunción de todos estos factores ha favorecido la decisión de «virtualizar» las asignaturas de los Cursos de Español para Extranjeros y de facilitarnos pleno acceso al Campus Virtual, lo que, en ciertos aspectos, ha significado una indudable ventaja, por ejemplo: puesto que los alumnos han de dedicar una mayor cantidad de tiempo a practicar de forma autónoma los contenidos del curso a través del Campus Virtual, ello nos brinda la oportunidad de concentrar en la clase presencial actividades más comunicativas y participativas (lluvia de ideas, simulaciones, debates...).

## **2. La asignatura de *Lengua Española: Vocabulario***

### **1) DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA Y DEL GRUPO META**

Como muestra del trabajo que realizamos a través del Campus Virtual hemos seleccionado, en primer lugar, una unidad de la asignatura *Lengua Española: Vocabulario* correspondiente al Programa Semestral de Lengua y Cultura Españolas para Extranjeros de la Universidad de Oviedo, cuya docencia se realiza a lo largo de un periodo de cinco meses, de enero a mayo, a razón de 3 horas semanales de carácter presencial; 50 horas, en el cómputo global del curso.

Esta asignatura constituye una parte fundamental del currículo de los Cursos de Español para Extranjeros, puesto que se concibe como un instrumento para la adquisición del vocabulario en su contexto, motivo por el cual implica la utilización de ciertos componentes de los distintos niveles de descripción de la lengua (estructuras



sintácticas, reglas morfológicas...) que se concretan en una serie de actos de habla y permiten que los alumnos desarrollen su competencia comunicativa de manera global. De ahí que entendamos el vocabulario como algo íntimamente relacionado con la actuación en situaciones concretas de comunicación, no tan solo como un simple repertorio léxico.

a) Unidad de muestra

La unidad que hemos escogido, *Me duele todo – La salud y las enfermedades*, es la segunda del programa de esta asignatura. Para la selección de los contenidos funcionales y léxicos de esta unidad se han tenido presentes los inventarios recogidos en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (Vol. 2)*; en concreto, los apartados que detallan las «naciones específicas» que se han de dominar en este nivel –por ejemplo, *seguro – médico/de enfermedad/público/privado*–, así como los «saberes y comportamientos socioculturales», esto es, los conocimientos acerca de nuestro modo de vida y de la organización social que permitirán al alumno desenvolverse con soltura en situaciones cotidianas como a la hora de identificar los distintos tipos de centros de asistencia sanitaria.

Asimismo, se han tenido en cuenta otras cuestiones relacionadas con la programación curricular de centro, lo que obliga a incluir ciertos contenidos de refuerzo que potencian y complementan los de otras asignaturas (*Expresión e Interacción Orales, Expresión e Interacción Escritas...*), y que permiten paliar, en cierta medida, la falta de una asignatura de Gramática.

Metodológicamente, hemos adoptado un enfoque «basado en la acción» que concibe a los alumnos como «agentes sociales» que han de realizar una serie de tareas para las que necesitarán usar un determinado vocabulario –por ejemplo, léxico relativo a enferme-

dades– y ciertas estructuras que les permitirán afrontar situaciones como acudir a las urgencias de un hospital y explicar los síntomas de una enfermedad. De hecho, nuestra propuesta de tareas pretende capacitar al alumno para expresarse con una relativa precisión a la hora de hablar de temas de salud, atendiendo al registro sociolingüístico y estilístico adecuado, y permitiéndole desenvolverse con garantías en el caso de tener cualquier problema médico o de ayudar a una persona en este tipo de situaciones. Estas tareas constituyen, por tanto, una parte fundamental del curso, ya que permiten que los alumnos presten atención no solo a la forma lingüística, sino también a la negociación del significado.

Junto a las tareas capacitadoras presentes a lo largo de toda la unidad, los alumnos deberán realizar una serie de tareas finales que sirven de recopilación de todo lo aprendido: escribir un diálogo entre médico y paciente en el que se describen, con cierto grado de detalle, enfermedades, síntomas y tratamiento; narrar una experiencia personal relacionada con el tema de la salud... Además, los estudiantes realizarán, de manera grupal, una actividad de tipo *webquest* (Coto Ordás, 2013: 134-135) relacionada con este tema.

#### b) Grupo meta

El grupo a que esta unidad está destinada es bastante grande (27 alumnos) para las cifras habituales de este tipo de cursos y relativamente heterogéneo, ya que cuenta con alumnos de 7 nacionalidades distintos situados en una franja de edad comprendida entre los 17 y los 21 años. En lo relativo a su nivel de competencia lingüística, resulta de aplicación lo dicho anteriormente a propósito de la presencia en una clase de nivel avanzado de varios alumnos que habían sido inicialmente adscritos a un grupo de nivel intermedio.

Por lo que respecta a su nivel de competencia digital, se trata de alumnos con un alto grado de familiarización con el uso de las nuevas tecnologías y con todas las herramientas de la Web 2.0 (blogs, wikis, redes sociales...). Cuentan, asimismo, con un gran número de dispositivos electrónicos e informáticos: todos ellos disponen de un ordenador portátil o de una «tableta», de teléfonos móviles de última generación, etc.

## 2) DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO CON EL CAMPUS VIRTUAL

Los alumnos acceden al material del curso a través del Campus Virtual, en el que disponen de toda la información y los recursos necesarios para poder participar activamente en la clase de *Vocabulario* y realizar las tareas complementarias en casa.

### a) El área de trabajo del alumno

La navegación por los contenidos y recursos del Campus Virtual resulta relativamente sencilla e intuitiva y comprobamos que el entorno de trabajo *Moodle* destaca por su gran «usabilidad». Como vemos en la portada del curso, la información se presenta a través de una interfaz dividida en tres columnas, de las cuales las laterales están destinadas a facilitar la organización del curso permitiendo a los alumnos consultar sus calificaciones, el calendario o las novedades; por su parte, la columna central constituye propiamente el área de trabajo del alumno al estar destinada a presentar todo el material didáctico –las unidades y el material multimedia, entre otros–, las actividades de evaluación (cuestionarios y tareas) y otro tipo de recursos como blogs, wikis y glosarios.

Si nos centramos específicamente en la Unidad 2 (*Me duele todo*), observaremos que el alumno dispone de una serie de recursos que hemos agrupado en varios bloques en función de su objetivo y de la importancia relativa que tengan en la jerarquía de contenidos del curso (fig. 2.1).

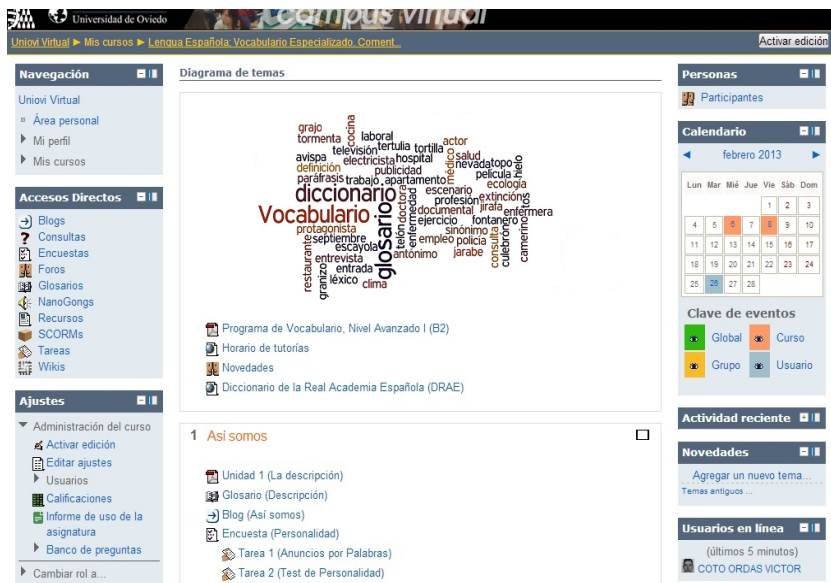


Fig. 2.1. Portada del curso de *Lengua Española: Vocabulario*

## b) Material de apoyo a la docencia presencial

Bajo el título de la unidad, nos encontramos con un primer bloque de recursos que corresponde a los materiales necesarios para la impartición de la clase presencial, tanto las unidades en pdf como cierto material complementario; fundamentalmente, material multimedia. Conviene recordar que desde comienzos de 2013 ya no se

proporciona a los estudiantes ningún tipo material impreso, por lo que el Campus Virtual representa la principal forma de acceso a los materiales del curso. En lo que respecta a este tipo de recursos, la plataforma constituye tan solo el repositorio donde tener depositadas estas unidades y ponerlas a disposición del alumno.

El siguiente bloque de recursos está constituido por una serie de materiales que también sirven de apoyo a la docencia presencial: disponemos, por una parte, de un blog que los alumnos han utilizado como herramienta para formular consultas –publicando entradas relacionadas con el contenido o la organización de curso– o como un «diario de aprendizaje» en el que publicaban por turnos una reflexión sobre lo que habían aprendido en clase y un resumen del léxico y las estructuras que se habían trabajado en el aula presencial. (fig. 2.2)

The image shows a screenshot of a virtual campus interface for Unit 2, titled "2 Me duele todo". The page is organized into four distinct content blocks, each with a callout box on the right side:

- Block 1:** Contains a folder icon for "Unidad 2 (Medicina y enfermedades)", a question mark icon for "¿Cómo te encuentras?", a document icon for "¿Cómo te encuentras? (Transcripción)", and a pill icon for "Pastillas para no soñar (Sabina)". The callout box on the right says "BLOQUE 1: Material para la clase presencial".
- Block 2:** Contains a link icon for "Blog (Medicina y enfermedades)" and a document icon for "Glosario de términos médicos". A yellow "NOVEDAD!" badge is present with the text "Aquí tienes la Unidad 2 en formato virtual. ¡Disfr...". The callout box on the right says "BLOQUE 2: Contribuciones diarias".
- Block 3:** Contains a folder icon for "Me duele todo" and a folder icon for "Tarjetas (Salud y Enfermedades)". The callout box on the right says "BLOQUE 3: Unidad en línea".
- Block 4:** Contains document icons for "Tarea 2.1 (En el médico)", "Tarea 2.1.b (En el médico 2)", "Tarea 2.2 (Mira lo que me pasó)", and "Tarea 2.3. (Historias de la Seguridad Social)". A yellow "NOVEDAD!" badge is present with the text "Aquí tienes el Cuestionario de Auto-Evaluación:". Below this is a document icon for "Encuesta Unidad 2 - Campus Virtual". The callout box on the right says "BLOQUE 4: Actividades de evaluación y auto-evaluación".

Fig. 2.2. Portada de la Unidad 2 (*Me duele todo*)

Habría sido más productivo que también se hubiera empleado el blog para publicar mensajes sustanciales, esto es, sobre la materia del curso. Se propuso a los alumnos que utilizaran esta herramienta para debatir sobre temas de salud o describir los síntomas de una enfermedad para la que los compañeros debían proporcionar un diagnóstico; podrían pedir una segunda opinión si no estaban satisfechos con su médico o, alternativamente, pedir que se les detallara el tratamiento y la medicación. Pese a que se modeló esta actividad en clase y se les invitó a utilizar el blog de esta manera, al no hacer esta tarea obligatoria, los alumnos se mostraron remisos a la hora de publicar este tipo de «entradas»(fig. 2.3).

**Palabras nuevas**  
 Viernes, 1 de marzo de 2013, 08:30  
 por [palabrasnuevas](#)  
 Los miembros de este curso  
 Quiero añadir unas palabras nuevas, es que no entendía bien que teníamos que hacer antes, por eso escribí pocas.  
 ¿Podría decirme cuando puedo hacer esto?  
 Comenta esta noticia

**Entradas del glosario**  
 martes, 5 de marzo de 2013, 10:04  
 por COTO ORDAS VICTOR  
 ¿Qué tal, Gihad?  
 Lo siento, no había visto tu mensaje porque ya teníamos abierto el blog de las siguientes unidades.  
 El número de entradas aproximadas por estudiante es de 20, aunque depende mucho del contenido que hayamos visto ese día en cuestión. Algunos días son más densos y aparecen más palabras nuevas que son realmente importantes y otros aparece demasiado vocabulario técnico de carácter muy específico, como ocurría con el tema de la **salud**.  
 Un **saludo** cordial,  
 Víctor Coto

**18 de febrero**  
 Jueves, 18 de febrero de 2013, 22:59  
 por [\[usuario\]](#)  
 Los miembros de este curso  
 El lunes 18 de febrero, aprendimos sobre remedios, acupuntura y expresiones relacionadas con partes del cuerpo. Hicimos las páginas 7 y 8 en el paquete "¿Qué me pasa, doctor?".  
**Página 7:**  
**Remedios**  
 Un remedio es algo casero que puede ayudarte cuando estás enferma.  
 Por ejemplo:  
 1.) Puede beber agua cuando tenga resaca.  
 2.) Si tiene aguejas, tome proteínas.  
**La acupuntura**  
 Una forma de medicina de origen chino que usa agujas para trabajar con la energía de nuestro cuerpo clavándolas en puntos sensibles de nuestra **anatomía**.  
 Vocabulario del ejercicio "La acupuntura"  
 a. **Jaqueca** dolor de cabeza; migraña  
**Página 8**  
**Expresiones relacionadas con partes del cuerpo y órganos**  
 a. Corazón: bombar la sangre a través del cuerpo.  
 b. Estómago: lugar de la digestión de la comida en el cuerpo.  
 c. Hígado: filtrar la sangre; eliminar toxinas.  
 d. Vejiga: lugar donde se almacena la orina en el cuerpo.  
**La actividad (versión coto).**  
 1. Boca: por la boca muere el pez -> (m) víctima de sus propias palabras  
 2. Ojo: no pegar ojo -> (k) no puedes dormir nada  
 3. Nariz: dar con la puerta en las narices -> (l) un trabajo no quieren recibirte.  
 4. Oreja: planchar la oreja -> (g) dormir  
 5. Pelo: por los pelos -> (d) justo a tiempo  
 6. Brazo: recibir a alguien con los brazos abiertos -> (h) una gran bienvenida  
 7. Mano: echar una mano, ser la mano derecha de alguien -> (c) persona de confianza; (j) una persona que me ayudó  
 8. **Dedo**: poner/nombrar a alguien a alguien a **dedo** -> (b) una persona que lo nombró

Fig. 2.3. Blog de la Unidad 2

Aparte de un blog, disponemos de un glosario con el vocabulario específico de cada unidad que los alumnos van creando día a día. Cada sesión un estudiante se hace cargo de redactar las entradas correspondientes al léxico visto ese día aportando una definición, una imagen y, si resulta necesario para aclarar un concepto, un ejemplo contextualizado. Algunos alumnos han añadido, motu proprio, una traducción de esa palabra a su propia lengua.

Una ventaja de los glosarios en el entorno *Moodle* es su capacidad hipermedia, ya que cada vez que una palabra que aparece en él se utiliza en otro recurso de esa misma unidad o de cualquier otra de ese curso aparece destacada para indicar que se le ha añadido un hipervínculo, de tal manera que al pulsar sobre ella se despliega inmediatamente la entrada correspondiente del glosario. (fig. 2.4).

The screenshot shows a Moodle glossary interface. At the top, there is a navigation bar with links: "añola: Vocabulario Especializado\_Coment..." and "Me duele todo" followed by "Glosario de términos médicos". Below this is a search bar with the text "Buscar" and a checkbox labeled "✓ Buscar en conceptos y definiciones?". A button labeled "Agregar entrada" is positioned below the search bar. Below the button are four tabs: "Vista Normal" (selected), "Vista por Categoría", "Buscar por Fecha", and "Buscar por autor". Under the tabs, a navigation instruction reads "Navegue por el glosario usando este índice." followed by a list of letters: "Especial | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N | Ñ | O | P | Q | R | S | T | U | V | W | X | Y | Z | TODAS". The main content area displays the entry for "Sacamuelas":
 

- Sacamuelas**
- De "sacar" + "muelas"
- Forma cómica de llamar a un dentista.
- En sueco se dice "Tandlåkare" y en inglés "tooth-puller".

 Below the text is a black and white illustration of a dentist in a white coat and cap, holding a dental chair and a mirror, with a patient seated in the chair.

Fig. 2.4. Entrada del *Glosario Médico*

### c) La unidad virtual (Véase Anexo I)

A continuación, en el siguiente bloque de recursos, encontramos una unidad didáctica virtual, aunque no debemos pensar que se trata de los mismos contenidos que trabajamos en el aula presencial que han sido virtualizados y se presentan en otro formato distinto. En ocasiones, ha habido actividades que hemos hecho en clase y que están disponibles en línea con pocas adaptaciones, pero, por lo general, hemos tratado de añadir material y ejercicios que complementen lo visto en el aula y que brinden a los alumnos la oportunidad de profundizar en los contenidos del curso: nuevos vídeos, ejercicios de comprensión auditiva diferentes o expresiones y léxico parcialmente distintos.

Conviene hacer una precisión a propósito de la temporalización y el ritmo de trabajo: aunque los alumnos pueden trabajar con estos materiales a su ritmo, lo recomendable es que se acompañe el trabajo del aula presencial con la práctica en el Campus Virtual para facilitar el ritmo de la clase y que todo el mundo sea capaz de participar en la misma medida, por ejemplo, si algún estudiante no ha realizado previamente las actividades de la Sesión 1 que describen el sistema sanitario español, difícilmente podrá participar en un debate en clase sobre la conveniencia de privatizar o no el sistema de salud, la universalidad de la asistencia sanitaria o el funcionamiento de la Seguridad Social en España y sus respectivos países.

En la portada de esta unidad virtual aparecen los contenidos del programa enunciados en forma de objetivos, es decir, presentados como capacidades que los alumnos van a desarrollar a lo largo de cada una de las sesiones y las unidades del curso, por ejemplo: «al finalizar esta unidad serás capaz de... conocer por su nombre los principales órganos internos del cuerpo humano». Lo mismo ocurre al comienzo de cada sesión (fig. 2.5).



Como podemos observar, esta unidad dispone de un menú en la parte izquierda que nos permite acceder directamente al contenido de cualquier sesión y de una barra de navegación que nos permitirá desplazarnos por los materiales del curso y que podemos reubicar en el lugar de la pantalla donde menos nos moleste (fig. 2.6). El menú nos facilitará información respecto a la parte de la unidad que hemos completado satisfactoriamente (☑) y a aquellas otras en las que hemos cometido errores y debemos revisar (🔍).

La primera actividad de la Sesión 1 consiste en un cuestionario sobre salud que, en este caso, se corresponde con una actividad que realizamos también en el aula presencial. Esta actividad consiste en un ejercicio de tipo «lluvia de ideas» que pretende activar conocimientos previos y permite que los estudiantes compartan sus propias ideas y aporten su conocimiento del tema.

- Profesor: *¿Hay algún dentista en clase? (...) ¿Quién ha ido alguna vez al dentista?*
- Alumno A: *Yo, muchas veces. Una vez me quitaron? (pull out) un molar.*
- Profesor: *¡Ah!, ¿te sacaron una muela? ¿te dolió?*
- Alumno A: *No, no... porque te dan... ¿?*
- Profesor: *¿Quién sabe cómo se llama el tipo de medicamento que te dan o te ponen para que no sientas nada durante una operación o en el dentista? ¿Alguien lo sabe?*
- Clase: [silencio]
- Profesor: *Vamos, seguro que lo sabéis. Empieza por la «A».*
- Alumno B: *¿Anesthesia?*
- Profesor: *Sí, muy bien. La anestesia.*

Al realizar esta actividad también en el Campus Virtual, forzamos a todos los alumnos a que participen, lo pongan por escrito y confronten, posteriormente, los conocimientos de que

disponían al comienzo de la unidad con los que han adquirido (fig. 2.7).

Conviene precisar un par de cuestiones técnicas acerca de esta encuesta: por una parte, podemos observar en azul una serie de «palabras activas» que enlazan con el *Glosario de Términos Médicos* creado por los propios alumnos; por otra parte, para que los datos de esta encuesta y de todos los cuestionarios de esta unidad puedan quedar registrados en el servidor del Campus Virtual deben estar basados en determinados estándares de compatibilidad como el formato SCORM.

La segunda pantalla de la Sesión 1 (fig. 2.8) se titula *El Centro de Salud* y está destinada a presentar cierto vocabulario relativo al sistema de salud y a reflexionar sobre algunos aspectos de la lengua. Es preciso recordar, en este momento, la importancia de la modularidad de las plataformas educativas y la reutilización de los objetos de aprendizaje (§ 1.3.1), ya que esta actividad había sido concebida para la asignatura de *Expresión e Interacción Orales (BI)*, pero, con una mínima adaptación, puede ser utilizada y, de hecho, resulta muy pertinente en una unidad de Vocabulario sobre la salud y las enfermedades.

La actividad comienza con un cómic que sirve para mostrar el léxico y la lengua en uso y, para ello, hemos escogido un formato de ejercicio llamado «imagen ampliada», que permite a los alumnos navegar por las distintas viñetas mediante una «lupa»; no obstante, pese a que la novedad del formato tal vez haga que estos le presten una mayor atención a esta actividad, hemos de asegurarnos también de que sea «accesible» y claramente legible, por lo cual facilitamos el enlace a una página web en la que esta historia gráfica está disponible en gran formato y sin ningún tipo de animación.

Una vez que los alumnos hayan leído el diálogo, se les invita a reflexionar sobre ciertas funciones lingüísticas utilizadas en esa

conversación: pedir confirmación, solicitar información adicional, reformular el discurso, retomar un tema o proporcionar una aclaración sobre algún aspecto de lo ya dicho. Esta reflexión se realiza, en primer lugar, de forma bastante pautada mediante preguntas que se refieren a algunos exponentes de esas funciones lingüísticas presentes en el texto (*bueno; ¿sabes?; ¿no crees?; ¿y qué pasa si...?*) y, posteriormente, a través de una actividad en la que los alumnos han de relacionar estas funciones con otras estructuras similares de la lengua, lo que les hace reflexionar sobre la importancia de los aspectos pragmático-discursivos y activar sus conocimientos previos.

Cada vez que los alumnos pulsan el botón de «Enviar», «Comprobar respuesta» o «Pulse aquí», sus respuestas son enviadas al Campus Virtual o a una dirección de correo electrónico y, aunque estas actividades son de auto-evaluación –por lo que no tienen reflejo en las calificaciones del curso–, ello no significa que no reciban retroalimentación; en el caso de las preguntas de respuesta automática (opción múltiple, selección múltiple, verdadero-falso...), se les facilita la puntuación, que queda, además, registrada en el servidor. En el caso de las preguntas de respuesta libre, cuando los alumnos pulsan ese botón, reciben información adicional sobre esa cuestión (fig. 2.9).

Lo ideal, según nuestro punto de vista, consistiría en enviar todas las respuestas al portafolio de cada alumno en vez de «volcarlas» en una base de datos, aunque ello podría acarrear ciertos problemas técnicos, ya que requiere que todos los alumnos creen las carpetas correspondientes en su portafolio y que las llamen exactamente igual; de otra forma, el programa sería incapaz de encontrar el destinatario de esos datos y nos «devolvería» un mensaje de error.

La siguiente pantalla de la Sesión 1 sirve para presentar el sistema sanitario español y para reflexionar sobre el funcionamiento de

los sistemas de salud, para lo cual nos hemos fijado en las nociones descritas por la sección de «saberes y conocimientos socioculturales» del *Plan Curricular del Español del Instituto Cervantes*. En primer lugar, los alumnos disponen de un organizador gráfico que les ayuda a establecer relaciones entre conceptos y a presentar vocabulario nuevo, seguido de una actividad de reflexión sobre el funcionamiento del sistema sanitario con su correspondiente retroalimentación (fig. 2.10).

A continuación, se les presenta un artículo acerca del sistema sanitario asturiano –la aplicación *eXeLearning* nos permite «incrustar» entradas de la *Wikipedia* en nuestra web y editarlas–, seguido de una serie de preguntas de comprensión de lectura (fig. 2.11).

Como hemos dicho, la presencia de este tipo de contenidos en el Campus Virtual puede facilitar que en clase se disponga de más tiempo para la realización de actividades comunicativas –por ejemplo, un debate sobre la universalidad de la asistencia sanitaria o sobre la conveniencia o no de privatizar la gestión de un hospital– y sirve para revisar vocabulario conocido y presentar nuevo léxico de manera contextualizada. Con esta actividad se da por concluido el trabajo de la primera sesión.

A partir de la Sesión 2 (fig. 2.12) comenzamos a tratar más detenidamente los contenidos relativos a la salud (enfermedades, síntomas y tratamientos). La primera actividad está basada en la explotación de un vídeo que hemos creado con el programa *XtraNormal* y que hemos enriquecido añadiéndole subtítulos, aunque, para poder consultarlos, el alumno ha de activar previamente la opción correspondiente. El hecho de haberle añadido subtítulos facilita, además, que el diálogo se pueda traducir automáticamente a sus respectivas lenguas (inglés, chino...). Al vídeo le sigue un ejercicio que pretende comprobar si los alumnos han entendido el vocabulario y las expresiones de un diálogo entre una paciente y su médico (fig. 2.13).

Conforme a criterios de accesibilidad, hemos añadido un enlace al portal web en el que hemos almacenado el vídeo, ya que, aunque esta aplicación se ejecuta sin problemas en la mayor parte de ordenadores, en función del sistema operativo o del software que se tenga instalado, puede no ejecutarse correctamente.

La siguiente actividad también está relacionada con el contenido del vídeo anterior, pero en ella los alumnos han de reflexionar sobre el uso de «tú» y «usted», y sobre el tipo de recomendaciones, órdenes, prohibiciones que realizan los médicos. En esta actividad los estudiantes deben asumir el papel de un médico y darnos consejos usando la forma de cortesía y empleando el subjuntivo, perífrasis de obligación o verbos de «influencia». Una vez que los alumnos envían su respuesta, reciben como retroalimentación una serie de ejemplos del uso de esas estructuras (fig. 2.14).

En la siguiente pantalla (fig. 2.15) volvemos a incidir en la interacción entre médico y paciente a través de una serie de fragmentos de diálogos que los alumnos han de emparejar y profundizamos en la descripción de enfermedades, dolencias y percances mediante un ejercicio de opción múltiple que sirve para practicar cierto vocabulario de carácter bastante específico (*esguince, vendar, escayola...*) y, sin embargo, relativamente frecuente.

La actividad «Pepe va al médico» (fig. 2.16) se centra de nuevo en la explotación de material multimedia, puesto que incluye una actividad de comprensión auditiva basada en un diálogo entre un paciente y su doctora en el que, como en el vídeo anterior, se describen los síntomas de una enfermedad, se realiza un diagnóstico y se prescribe un tratamiento. Los alumnos disponen de un enlace al archivo de audio y a su transcripción, que hemos depositado previamente en el Campus Virtual.

Junto a la interacción entre médico y paciente, y las estructuras y el léxico propio de estas situaciones, trabajamos de manera más específica la expresión de la frecuencia con que se debe hacer algo (fig. 2.17); en concreto, el uso en este tipo de contextos de adverbios y locuciones adverbiales de frecuencia.

A lo largo de la Sesión 3 (fig. 2.18) trabajaremos con más detalle el léxico relativo a enfermedades, medicamentos, partes del cuerpo y especialidades médicas. Exploraremos, asimismo, los procedimientos de formación de palabras –en concreto, la composición– y ciertas diferencias de registro a la hora de referirse a enfermedades y partes del cuerpo. La primera actividad de esta sesión, de carácter introductorio, consiste en identificar algunas palabras de uso frecuente relativas a la salud y las enfermedades (fig. 2.19).

La actividad «En la farmacia» tiene que ver con el léxico relativo a los medicamentos. En ella, los alumnos disponen de varias imágenes que les presentan una serie de medicamentos en distintos formatos; al pulsar sobre ellas, estas se les presentarán como una galería de imágenes que les proporcionará el nombre del tipo de medicamento correspondiente (*pomada, pastilla, supositorio, inhalador...*). Tras esto, los alumnos deberán describir con sus propias palabras cómo se utiliza y en qué consiste cada uno de ellos (fig. 2.20).

A continuación, se les presenta una actividad de comprensión de lectura que pretende que los alumnos se familiaricen con el vocabulario y la estructura de los prospectos de los medicamentos, ya que tanto el *MCER* como el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* señalan la importancia de tratar de manera específica los diferentes géneros discursivos y productos textuales (fig. 2.21).

En «Habla como un médico» prestamos atención a las diferencias de registro –esto es, a las variedades de la lengua utilizadas en distintas situaciones– a la hora de hablar de partes del cuerpo y en-

fermedades, ya que de las recomendaciones del Consejo de Europa (2001: 117-118) para el desarrollo de la competencia sociolingüística se infiere que, a partir del nivel B1, los alumnos deben comenzar a familiarizarse con el uso de los diferentes registros de la lengua en una variedad de contextos (fig. 2.22). Nos centramos, por una parte, en la «jerga médica» y, por otra, en el uso de algunas expresiones del habla coloquial, e incluso vulgar, en este tipo de contextos.

La siguiente pantalla (fig. 2.23) presenta una actividad que invita a los alumnos a reflexionar sobre la productividad de lo que la Real Academia Española (2010: 203) denomina «bases compositivas cultas», ya que consideramos que, en ocasiones, se presta poca importancia a los fenómenos de derivación y composición en la asignatura de Vocabulario, pese a que resulta mucho más rentable conocer el significado de un sufijo o de un prefijo que el de una palabra, por importante que esta sea.

En el último ejercicio de esta sesión (fig. 2.24), seguimos insistiendo en la importancia de conocer las bases compositivas cultas más productivas de este campo léxico y retamos a los alumnos a que descubran a qué especialista hemos de ir a ver en ciertas situaciones hipotéticas. Para ello, deberán deducir el significado de cada una de esas palabras (*pediatra, psicólogo, cardiólogo...*) a partir del significado de sus componentes léxicos y emparejar a cada especialista con su paciente.

En la última sesión de esta unidad (fig. 2.25) nos centramos en algunos aspectos menos técnicos, pero de una gran utilidad intrínseca: debatimos las ventajas e inconvenientes de las medicinas alternativas, planteamos situaciones futuras o hipotéticas (*cuando te entre el hipo...*), revisamos ciertos modismos relacionados con partes del cuerpo, así como el uso de las onomatopeyas en español, entre otras cuestiones.

Para comenzar esta sesión, tenemos una actividad acerca de los remedios caseros que nos servirá de excusa para presentar vocabulario relativo a pequeños problemas de salud, así como ciertas estructuras que pueden resultar útiles a los estudiantes a la hora de dar consejos (fig. 2.26).

Al hilo de la presentación de este tipo de remedios caseros, proponemos una reflexión acerca del uso de oraciones subordinadas temporales y condicionales para hablar de circunstancias futuras o hipotéticas (fig. 2.27). Los alumnos envían su reflexión y reciben la explicación correspondiente, aunque también podría incluirse aquí algún objeto de aprendizaje de la asignatura de Gramática Española, si se juzgara necesario.

Con «La acupuntura» (fig. 2.28), nos adentramos en el mundo de las medicinas alternativas, lo que nos servirá de pretexto para hablar, en el aula presencial, de los distintos tipos de terapias y medicinas que conocen (osteopatía, homeopatía, talasoterapia, risoterapia, curanderos, sanadores), de sus técnicas y de su efectividad, así como para que los alumnos hablen sobre sus experiencias personales. Aparte de eso, esta actividad también resulta adecuada para presentar con un poco más de detalle el léxico relativo a los órganos del cuerpo humano.

En este momento consideramos oportuno trabajar algún aspecto léxico relacionado con los órganos del cuerpo humano, pero abordándolo, no desde el punto de vista de la medicina, sino de la fraseología, ya que existen multitud de expresiones idiomáticas que hacen referencia a este tipo de léxico (*hablar por los codos, dejarse las cejas, no tener pelos en la lengua...*). Hemos seleccionado varios modismos cuyo significado deben intentar deducir a partir del conocimiento del léxico relativo a los órganos y partes del cuerpo humano, y a sus conocimientos como «hablantes interculturales».



Inmediatamente después, presentamos otro aspecto muy coloquial que tiene mucho que ver con la oralidad y con la expresividad del lenguaje; nos referimos a las interjecciones y las onomatopeyas (fig. 2.29). Se trata de un tipo de contenidos que tradicionalmente no se solía enseñar en clase, pero que en los últimos años se ha comenzado a tratar de una manera específica, al igual que otros paralenguajes (sonidos, posturas, gestos y demás tipos de lenguaje no verbal).

En este caso particular, hay una serie de «interjecciones propias» (Real Academia de la Lengua, 2010: 625) y onomatopeyas relacionadas con el ámbito de la salud y las enfermedades (*ay, gof-gof, achís...*), por lo que resulta pertinente presentar esta clase de contenidos en este momento (fig. 2.30).

Para concluir esta unidad en un tono distendido, a los alumnos se les presenta una serie de chistes de médicos –un lugar común del humor en muchas culturas– y se les pide que piensen en algún chiste similar para contarlo en clase (fig. 2.31).

Conviene, mencionar, antes de dar por concluido este apartado dedicado a la unidad virtual, que hemos creado una serie de materiales interactivos –por ejemplo, un puzle para la tarea de la acupuntura, así como varias actividades de «arrastrar y soltar»–, pero que estos no se ejecutaban correctamente en el navegador por alguna cuestión técnica. Descartamos, pues, estas actividades salvo una que consistía en el uso de unas tarjetas de tipo *flashcard* (fig. 2.32), ya que consideramos que podía resultar de ayuda para la revisión del contenido de esta unidad y que no necesitaba estar vinculada a ninguna sesión en concreto.

En esta actividad se muestra a través de una serie de tarjetas el uso de los exponentes lingüísticos relativos a salud, enfermedades y la sanidad presentes en el inventario de nociones específicas del

*Plan Curricular del Instituto Cervantes*; en concreto, los del nivel B2 (*estar en coma, perder el apetito...*). La dinámica resulta muy simple: a los alumnos se les muestran sucesivamente las distintas tarjetas y pueden descubrir la respuesta a cada una de ellas con tan solo pulsar un botón.

### 3) LA EVALUACIÓN

Todo el material que hemos visto pretende facilitar mayores oportunidades de aprendizaje y constituye, en principio, material de auto-evaluación. Los alumnos conocen el resultado de las pruebas de evaluación objetiva, que, además, queda registrado en el Campus Virtual junto con las respuestas de las actividades de respuesta libre o de «caja de texto». En principio, nosotros no hemos tenido en cuenta esos resultados para la consideración de la nota final, aunque lo habitual consiste en otorgar a los alumnos algún tipo de reconocimiento en forma de «puntos extra» o exigir que se completen todas las actividades de una unidad para poder ser evaluable.

Las actividades que van a ayudarnos a realizar una evaluación sumativa, esto es, que van a ser calificadas y tendrán una repercusión en la nota final, reciben un tratamiento diferenciado: aparecen destacadas en la última pantalla de la unidad virtual y disponen de un acceso directo en la columna central de la interfaz de *Moodle*, dentro del área de trabajo del alumno (fig. 2.33).

Estas tareas, aunque pueden presentar una mayor relación con el contenido de alguna sesión en concreto, sirven de repaso de lo visto a lo largo de toda esta unidad y, a través de ellas, los alumnos deben demostrar que han logrado alcanzar los objetivos propuestos al comienzo de la misma y que son capaces de describir síntomas y

## 5. Tareas

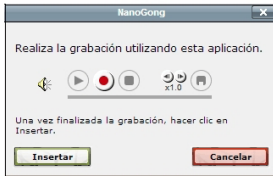
1) Imagina una situación en la que se muestre el diálogo entre el médico y el paciente. Debes incluir los saludos, la descripción de los síntomas, un diagnóstico, un tratamiento o la consulta con un especialista, etc.

Si no se te ocurre nada: puedes escoger alguna de estas situaciones:

- a) Congestión nasal, dolor de cabeza, mocos, estornudos, tos.
- b) Dolor de barriga. Retortijones (=espasmos en la barriga). Diarrea. Debilidad.
- c) Rigidez de cuello.

■ [Enviar Tarea 2.1](#)

A continuación, debes grabar ese diálogo con el compañero que se te haya asignado, para lo cual necesitáis utilizar la aplicación NanoGong; podéis usar, si queréis, los ordenadores del Club de las Lenguas.



■ [Grabar Tarea 2.1](#)

2) Escribe sobre tus experiencias con el médico: si estuviste realmente enfermo alguna vez, si te tuvieron que operar, si tienes fobia a los médicos...

Cuando era pequeño.....  
 Recuerdo que una vez.....

■ [Enviar Tarea 2.2](#)

3) Como es posible que alguien se sienta incómodo hablando tanto de médicos también puedes hablar del Sistema Sanitario de tu país o de alguna serie de TV de médicos.

■ [Enviar Tarea 2.3](#)

Fig. 2.33. Tareas de la Unidad 2

enfermedades; identificar órganos y partes del cuerpo con relativa precisión; hablar de la frecuencia con que se debe hacer algo, dar órdenes, recomendaciones y prohibiciones; etc.

Las tareas propuestas pretenden facilitar que se practiquen los contenidos de esta unidad y se centran en diferentes aspectos de la lengua (la interacción oral, anécdotas personales, textos descripti-

vos...). Por ello, a la hora de evaluar el desempeño de los alumnos se ha utilizado una serie de criterios que prestaban mayor atención a un aspecto u otro de la lengua según el tipo de texto, por ejemplo: en el caso del diálogo entre médico y paciente se concedía una mayor importancia a cuestiones como la adecuación pragmática; sin embargo, en el caso de los textos descriptivos nos fijamos, en mayor medida, en aspectos como el uso de oraciones complejas y la subordinación.

Para facilitar su corrección, hemos procedido a la elaboración de diferentes «rúbricas» (fig. 2.34) que nos han permitido homogeneizar esta labor y proporcionar unos criterios claros de evaluación basados en estándares.

Además de los criterios de evaluación, disponemos también de una «caja de texto» que nos permite proporcionar una retroalimentación más detallada y la corrección a los errores que hayan cometido los alumnos (fig. 2.35). De manera complementaria, cuando se aprecia que un error está muy generalizado, o incluso fosilizado, conviene dedicarle un poco de tiempo en clase, aunque para ello es necesario que todos los estudiantes hayan hecho previamente la tarea y, para lograrlo, se han de fijar unos plazos de entrega estrictos.

Más adelante en el curso, también se puede proponer a los estudiantes la realización de una actividad de práctica adicional de carácter recopilatorio que sirva para revisar lo visto a lo largo de varias unidades. En concreto, para esta asignatura hemos propuesto la realización de una tarea de tipo *webquest*, que permitirá la práctica de los contenidos vistos en la Unidad 1 (*Así somos*), Unidad 2 (*Me duele todo*), Unidad 5 (*Que empiece el espectáculo*) y Unidad 6 (*La llama que llama*), que tratan de la descripción; la salud y las enfermedades; la televisión, el cine y el teatro; y la prensa y la publicidad, respectivamente.

<b>A tiempo</b>	Tarde <b>0 puntos</b>		A tiempo <b>1 puntos</b>	
<b>Extensión</b>	Muy corto <b>0,25 puntos</b>	Corto <b>0,5 puntos</b>	Normal <b>1 puntos</b>	Largo <b>1,5 puntos</b>
<b>Adecuación</b>	No corresponde a la tarea pedida o no responde a convenciones <b>0,25 puntos</b>	Corresponde parcialmente a la tarea Responde parcialmente a las convenciones <b>0,75 puntos</b>	Adecuado a la tarea Responde a convenciones <b>1,25 puntos</b>	Muy adecuado Muy acorde a las convenciones Parece auténtico <b>1,5 puntos</b>
<b>Gramática (&gt;B2): ser/estar, tiempos del pasado, artículos...</b>	Varios errores en aspectos básicos: ser/estar, artículos, tiempos... <b>0,25 puntos</b>	Algunos errores <b>0,5 puntos</b>	Errores esporádicos en algunos aspectos <b>1 puntos</b>	Algún error muy esporádico en aspectos complejos o poco frecuentes <b>1,25 puntos</b>
<b>Gramática (B2&gt;): subjuntivo, oraciones complejas...</b>	Aún no utiliza oraciones complejas ni usa correctamente el subjuntivo <b>0,25 puntos</b>	Errores frecuentes en estructuras complejas <b>0,5 puntos</b>	Errores esporádicos en estructuras complejas, subjuntivo... <b>0,75 puntos</b>	Buen uso de la gramática a este nivel <b>1 puntos</b>
<b>Vocabulario general</b>	Vocabulario muy pobre <b>0,25 puntos</b>	Vocabulario un poco escaso <b>0,75 puntos</b>	Conoce bien el vocabulario básico pero le falta vocabulario más específico <b>1 puntos</b>	dominio del léxico general y de algunas palabras técnicas, específicas <b>1,5 puntos</b>
<b>Vocabulario visto en clase</b>	Apenas lo ha utilizado <b>0,5 puntos</b>	Ha utilizado algunas palabras vistas en clase aunque no mucho o con algún error <b>1 puntos</b>	Ha utilizado, en general, el léxico visto en clase sin apenas errores. <b>1,5 puntos</b>	
<b>Bonus</b>	No ha hecho un esfuerzo superior a la media ni un trabajo de gran longitud y/o complejidad <b>0 puntos</b>		Ha hecho un esfuerzo muy superior a la media, un trabajo de gran longitud y/o complejidad <b>0,5 puntos</b>	

Fig. 2.34. Criterios de evaluación de la tarea 2.2



#### 4) LA OPINIÓN DE LOS ALUMNOS (VÉASE ANEXO II)

Otro aspecto que nos interesa especialmente es conocer la opinión de los alumnos a propósito del cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, así como acerca de la utilización del Campus Virtual y la calidad de los materiales del curso. Con el fin de obtener esta información, pedimos la colaboración de los alumnos de esta asignatura que, tras trabajar con el material de la unidad en línea, contestaron a una encuesta publicada en el propio Campus Virtual (fig. 2.36).

De los resultados –que se pueden consultar en el *Anexo II*– se desprende un tono de satisfacción general con la calidad de los contenidos del Campus Virtual y con los criterios de evaluación. De hecho, hemos podido comprobar como, en general, los objetivos propuestos al principio de la unidad se han cumplido y que los alumnos se muestran satisfechos con lo que han aprendido y conformes con los criterios de evaluación. Asimismo, opinan que la «unidad virtual» les ha sido de ayuda y les parece divertida y de buena calidad.

Una de las cosas que nos ha llamado la atención ha sido el hecho de que el tipo de material más valorado por los estudiantes haya sido la unidad en pdf, ya que no deja de ser el material que llevamos años usando en papel, aunque presentado en otro formato. También nos ha sorprendido mucho –por no esperada– la gran aceptación de las tarjetas de tipo *flashcard*, que a los alumnos les han resultado de más ayuda que los cuestionarios o el material multimedia.

Por el lado negativo, llama la atención el hecho de que tanto el blog como el glosario sean los elementos peor valorados por los estudiantes; ello se puede deber a que no todos los alumnos hayan colgado «entradas» de calidad o a que interpreten que represente una especie de «castigo» tener que contribuir al blog y al glosario.





Las actividades de reflexión o de «texto libre» tampoco parecen haber tenido una gran aceptación, aunque estas actividades están concebidas para que pasen a formar parte del portafolio del alumno y se revisen de manera individualizada con cada uno de ellos. Para ello, habría que implementar una serie de medidas que aún no están en marcha; entre otras cuestiones, se debería asignar carga docente a esas tutorías o bien «detracer» horas de la clase presencial para revisar el portafolio de los alumnos.

### **3. La asignatura de *Gramática en el Contexto Comunicativo***

#### 1) DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA Y DEL GRUPO META

La asignatura de *Gramática en el Contexto Comunicativo* constituyó durante mucho tiempo la asignatura de referencia de los Cursos de Español para Extranjeros de La Casa de las Lenguas hasta que dejó de impartirse en el curso 2011-12. En torno suyo giraban hasta ese momento las demás del área de lengua española y, de hecho, la programación curricular partía de los contenidos de *Gramática* para seleccionar y secuenciar el resto de contenidos de todos nuestros programas. Asimismo, se trataba de la asignatura con una cifra de matrícula más elevada.

Pese a que se haya dejado de impartir, hemos querido mostrar cómo se pueden trabajar estos contenidos, puesto que continúan siendo la base de los cursos generales de lengua que impartimos –por ejemplo, los cursos intensivos– y porque se trata de una asignatura que ofrece la inmensa mayoría de centros de enseñanza de Español para Extranjeros. Ahora bien, un inconveniente derivado del hecho

de que no tenga actualmente docencia es que no hemos podido disponer de un grupo con el que evaluar los materiales del curso, tal como hemos hecho con la asignatura de *Vocabulario*.

a) El enfoque metodológico

El propio nombre de esta asignatura nos da a entender que no nos limitamos a trabajar el componente gramatical –fundamentalmente, al estudio de la sintaxis–, sino que pretendemos desarrollar la competencia comunicativa del alumno al considerar que, para la enseñanza y el aprendizaje de cualquier lengua, se ha de encontrar un punto de equilibrio entre el desarrollo de la competencia gramatical y el uso de las destrezas lingüísticas. Por otra parte, nuestra concepción «instrumental» de la lengua implica que no pondremos el énfasis únicamente en el desarrollo de la competencia gramatical, sino también de otro tipo de competencias lingüísticas y generales.

Con el fin de desarrollar la competencia lingüística y comunicativa de nuestros alumnos, proponemos trabajar de forma altamente interactiva a partir de materiales bien contextualizados y adecuados a su nivel; en particular, a través una serie de actividades que potencien la práctica integrada de las destrezas y que impliquen el uso de la lengua en su contexto. Se trata de actividades que permitan familiarizarse con la forma lingüística, pero que estén abiertas a las aportaciones de los alumnos y favorezcan su participación activa y cierto grado de creatividad lingüística, ya que la práctica activa constituye un aspecto fundamental del curso.

b) La unidad de muestra

La unidad que hemos escogido, Unidad 7 (*¿Subjuntivo?*), constituía la última del Programa Trimestral de Lengua y Cultura Española para Extranjeros en el Nivel Intermedio (A2-B1).

El tratamiento de los contenidos de esta unidad se realiza de manera diferenciada en los distintos sub-niveles, ya que en el caso de los «usuarios básicos» (A2) debemos prestar una mayor atención a ciertas cuestiones de morfología verbal y presentar los contenidos de manera más pautada, mientras que con los «usuarios independientes» (B1) es posible concentrarse en la práctica activa de estos contenidos y realizar un mayor número de actividades basadas en el uso de las destrezas lingüísticas. Pese a ello, hemos concebido un tipo de material que podría adecuarse a cualquiera de esos niveles con tan solo unas mínimas adaptaciones.

En esta unidad revisamos la forma del subjuntivo, que ya se ha presentado con anterioridad, y reflexionamos sobre el significado y el uso de este modo verbal. Para ello, comenzamos por su utilización en oraciones simples e introducimos, posteriormente, el uso del subjuntivo en oraciones compuestas por subordinación a la vez que trabajamos de manera activa una serie de funciones de la lengua (*expresar posibilidad y falta de certeza o evidencia, formular deseos...*).

c) El grupo meta

Si extrapolamos las cifras de alumnos matriculados en esta asignatura a lo largo de varios años, podemos hablar de un grupo de en torno a 17 alumnos; en los niveles Intermedio I y II, el número de alumnos tendía a ser ligeramente inferior a esa cifra y en el Intermedio III un poco superior.

De esos 18 alumnos, en torno a un 45% serían alumnos norteamericanos que han estudiado español de uno a tres años –la mayor parte de ellos en la escuela o el instituto– y que tienen un mayor nivel de competencia comunicativa que gramatical; aproximadamente un 20-25% de los alumnos serían alumnos europeos, fundamentalmente de Escandinavia y Europa Central y del Este, que

han estudiado español de 6 meses a un año y que tienden a tener un mayor dominio de cuestiones estrictamente gramaticales (sintaxis, morfología verbal...) que de cuestiones funcionales y socio-pragmáticas; por último, siempre hemos tenido alumnos de otras nacionalidades, mayoritariamente japoneses y chinos, que, aunque dominan relativamente bien algunos conceptos gramaticales, se muestran más remisos a participar en actividades de tipo comunicativo y a interactuar con sus compañeros o participar en clase.

Habitualmente, todos ellos son estudiantes universitarios relativamente jóvenes con conocimiento de otra segunda lengua –inglés, en el caso de que no sea su lengua materna– y, en algunos casos, con conocimientos de tipo filológico.

## 2) MATERIAL DE MUESTRA (VÉASE ANEXO III)

En esta unidad hemos adoptado un enfoque por tareas, lo que nos lleva a presentar conjuntamente todos los aspectos de la unidad –los materiales; la descripción de las tareas; los medios para poder realizarlas (blog, wiki, foro y consulta), así como la evaluación–, ya que todas estas cuestiones se encuentran profundamente interrelacionadas y adquieren su sentido en la imbricación con los demás elementos (fig. 2.37).

Como en la asignatura de *Vocabulario*, a través del Campus Virtual los alumnos disponen de acceso inmediato a una gran variedad de recursos:

- En primer lugar, a los materiales necesarios para la impartición de la clase presencial: la unidad en pdf y el vídeo de una canción que se trabajará en clase.

- A continuación, los alumnos cuentan con un acceso directo a la «unidad virtual» (*¡Que te vaya bonito!*), que, además de proporcionar oportunidades de práctica extra y explicaciones adicionales con respecto al material de la clase presencial, sirve de elemento aglutinante que integra y presenta todas las tareas.

- Por último, los estudiantes disponen de varios accesos directos a las herramientas que van a utilizar para poder completar satisfactoriamente las tareas: discutir el significado del subjuntivo, publicar los textos que escriban, votar los textos más originales, enviarse tarjetas de felicitación, grabar una canción, etc. La unidad virtual no resulta, por tanto, algo accesorio, sino que constituye el verdadero eje vertebrador de esta unidad, en mayor medida, si cabe, que el material en pdf.

Los contenidos se organizan en tres sesiones de una duración desigual, pues están organizadas en función de los contenidos en que se centran, no del tiempo estimado de trabajo en línea. De hecho, dado que hay una serie de tareas asociadas a cada una de estas sesiones, pueden ser necesarias varias horas de trabajo para completar alguna de ellas (fig. 2.38).

Para comenzar, los alumnos disponen de un mapa conceptual que les sirve para sistematizar lo dicho a propósito de la conjugación del Presente de Subjuntivo en la unidad anterior (*A sus órdenes*), ya que esta se les ha presentado a través de una serie de actividades prácticas relacionándolo con la forma del imperativo (*¡estudia!* > *¡estudie!*). A continuación, aquellos alumnos que aún tengan problemas con la conjugación del subjuntivo cuentan con varias actividades de práctica adicional. Esto les ayudará a formular órdenes negativas y formales y nos servirá para presentar la idea de que el uso del subjuntivo en oraciones simples es un hecho infrecuente en español.

La primera actividad consiste en un ejercicio de autoevaluación para que los alumnos puedan disponer de retroalimentación. Disponen, asimismo, de otra actividad de refuerzo, más centrada en el uso de la lengua, que aprovecha la práctica de estos contenidos gramaticales para presentar una receta de cocina (fig. 2.39).

Tras revisar estas cuestiones, presentamos una actividad que nos sirve para enlazar el contenido de la unidad anterior con ciertos usos del subjuntivo. En concreto, practicamos cómo mostrar insistencia, impaciencia e irritación mediante el uso del subjuntivo (*¡Cállate!* > *¡Que te calles!*); lo cual les permitirá entender mejor el funcionamiento de los verbos de influencia (*Te ordeno que te calles*). Los alumnos deben utilizar este tipo de estructuras en varias situaciones concretas: una chica diciéndole reiteradamente a un chico que la deje en paz y un hombre pidiéndole insistentemente a una mujer que se case con él (fig. 2.40).

Una vez que los estudiantes dominan la forma del subjuntivo y son capaces de formular órdenes, recomendaciones y prohibiciones, podemos proceder a presentar de manera progresiva el uso del subjuntivo en oraciones compuestas por subordinación. Para ello, comenzamos por que los alumnos traten de descubrir qué palabra aparece muy frecuentemente vinculada a este modo verbal, hasta tal punto –les hemos de decir en algún momento– que en la conjugación verbal a veces se presentan juntos (*que ame, que ames, que ame...*). En primer lugar, escucharán una canción de Silvio Rodríguez (fig. 2.41) en la que deberán prestar atención a las palabras que acompañan al subjuntivo. Disponemos, además, de un cómic que presenta este aspecto de manera tan sencilla que es imposible que no averigüen de qué palabra se trata. Entonces, corresponde explicar de manera muy sencilla qué tipo de palabra es ese «que» y la relación entre subjuntivo y subordinación (fig. 2.42).

Inmediatamente después, se invita a los alumnos a reflexionar acerca del significado del subjuntivo a través de una serie de oraciones muy sencillas (fig. 2.43). La reflexión sobre el uso del subjuntivo no consiste solo en una actividad individual, sino que hemos pretendido que se trate de una reflexión grupal y basada en muestras de lengua que proporcionen los propios alumnos. Para ello, hemos creado un foro de discusión en el que los alumnos participen aportando ejemplos de usos del subjuntivo extraídos de la prensa y explicados por ellos mismos. Además de aportar sus propios ejemplos, deberán comentar los de sus compañeros (fig. 2.44).

Con esta actividad damos por concluido el primer bloque de contenidos de esta unidad, en el que hemos revisado la forma del Presente de Subjuntivo; su utilización en órdenes, mandatos y prohibiciones; el significado del subjuntivo y su relación con la conjunción «que». En la siguiente sesión presentaremos el uso del subjuntivo para transmitir falta de certeza o probabilidad (*tal vez, quizá...*) y formular deseos para uno mismo y para los demás; además, en ella los alumnos deberán realizar una serie de tareas de escritura, como escribir un horóscopo o una tarjeta de felicitación (fig. 2.45).

En primer lugar, presentamos una serie de actividades que nos permitirán focalizar la atención del alumno hacia distintas formas de expresar certeza y probabilidad (fig. 2.46). A estas alturas del curso, ya habremos visto en clase el uso del futuro y condicional de probabilidad (*¿Qué le habrá pasado a Santiago?*).

Una vez que hayamos presentado todos estos ejemplos, podemos sistematizar su uso e invitar a los alumnos a expresar falta de certeza o evidencia; primero, de manera más dirigida –a través de una serie de preguntas muy concretas– y, posteriormente, mediante una tarea en la que han de crear un horóscopo (fig. 2.47). Para completar esta tarea los alumnos tendrán que hacer uso de su imagi-

nación, buscar recursos en Internet, publicar sus predicciones en el blog del curso y votar por su «entrada» favorita (fig. 2.48).

A continuación, analizamos el uso del subjuntivo para formular deseos para uno mismo y los demás; en primer lugar, de una manera más pautada y, luego, con mayor libertad creativa (fig. 2.49).

Con el fin de motivar a los estudiantes, les propondremos escribir una serie de felicitaciones dedicadas a sus amigos –reales o imaginarios– que publicarán de nuevo en el blog del curso. Para que los alumnos solamente tengan que preocuparse de redactar su mensaje, se les proporcionará una serie de enlaces a páginas web en las que podrán crear *memes* y tarjetas de felicitación muy rápidamente (fig. 2.50).

Otra posible actividad, igual de motivadora, consiste en hacer que los alumnos hagan una versión de una canción en español, modificando la letra y grabándola para ponerla a disposición de sus compañeros. Se trata de una actividad que se basa en el contenido de un taller que realizamos en el transcurso de las *Jornadas de Lengua y Cultura Españolas para Extranjeros* que podemos aprovechar para trabajar cuestiones como *ojalá* + subjuntivo; *para que* + subjuntivo... Para realizar esta actividad hemos propuesto que se utilice nuestro wiki (fig. 2.51), aunque esta herramienta solo sería necesaria en el caso de que el curso fuera de carácter semipresencial o completamente en línea. En un curso de carácter presencial como el nuestro resulta más práctico que los alumnos se reúnan para escribir la letra de esta canción y posteriormente grabarla, por lo que podemos prescindir del wiki.

La Sesión 3 (fig. 2.52) tiene como objetivo principal mostrar el funcionamiento del subjuntivo asociado a ciertos tipos de oraciones compuestas por subordinación (*no creo que venga; me interesa que se sepa...*). Comenzamos, como siempre, enunciando sus objetivos.



La sesión empieza con un vídeo (fig. 2.53) que contiene muestras de una serie de nociones funcionales a partir de las cuales sistematizaremos algunos usos frecuentes del subjuntivo.

A lo largo de las siguientes pantallas presentaremos con más detalle el uso de dos de esos tipos de verbos, dejando para más adelante la práctica con las oraciones impersonales y los verbos de influencia. Comenzamos, pues, por una de las categorías más sencillas, los verbos de entendimiento y percepción.

Para presentar este tipo de verbos partimos de un texto creado por nosotros a partir del cual se les invita a deducir la norma de uso del subjuntivo (fig. 2.55). Una vez realizada esa reflexión personal, se les presenta esta cuestión de manera más detallada. Además de las explicaciones gramaticales, proporcionamos a los alumnos oportunidades de aprendizaje a partir de actividades de práctica controlada en las que disponen de corrección automática (fig. 2.56).

Tras realizar estas actividades, los alumnos ya serán capaces de utilizar este tipo de estructuras de una manera más creativa. A este respecto, nosotros comenzamos proponiéndoles utilizar estas estructuras para comentar una serie de imágenes (fig. 2.57) un tanto surrealistas (*no creo que pueda comerse las 20 salchichas en 45 segundos; me parece que es un conejo de peluche, no uno de verdad...*).

Por último, les proporcionamos un texto real –ya hemos hablado de la importancia del uso de *realia* (§ 1.3.1) en clase de E/LE– acerca de los peligros de las redes sociales de Internet para que aporten sus opiniones, comentarios y experiencias a través del blog del curso (fig. 2.58).

Inmediatamente después, presentamos mediante un texto de creación propia y una serie de preguntas de reflexión personal otro tipo de verbos, los verbos de gustos y preferencias (fig. 2.59). De nuevo, una vez que han reflexionado sobre los aspectos formales les

proporcionamos la explicación detallada del uso de este tipo de verbos y varias actividades de práctica controlada (fig. 2.60).

Asimismo, pueden utilizar una serie de tarjetas de tipo *flashcard* para jugar a una especie de *Pictionary*, un juego en el que las personas dibujan un objeto y gesticulan para tratar de que sus compañeros de equipo averigüen una frase o el título de una película. Esta actividad se realiza normalmente en la pizarra, pero la encontramos útil también para que los alumnos puedan practicar a través de estas tarjetas en el Campus Virtual (fig. 2.61).

Por último, presentamos una actividad de práctica libre en la que los alumnos tienen la posibilidad de usar estas estructuras de manera un tanto más creativa. Con este propósito, hemos concebido una actividad llamada «Mi fiesta favorita», en la que deben manifestar sus gustos y preferencias, lo que más les gusta o lo que odian de alguna celebración (fig. 2.62).

Para concluir esta unidad, los alumnos necesitan realizar una tarea final de carácter recopilatorio en la que deberán poner en práctica multitud de aspectos vistos a lo largo de todas estas sesiones (formular deseos, expresar opiniones, hablar de gustos y preferencias...) para lo cual deberán realizar búsquedas en Internet, consultar material real y redactar un folleto turístico (fig. 2.63).



## Conclusiones

Nuestro propósito a la hora de abordar esta línea de investigación ha sido describir un modelo que nos permita crear una plataforma educativa de calidad para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Esperamos haber podido corroborar esa hipótesis y que el lector tenga claro que nuestra propuesta es acorde con los paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas y con el uso que a día de hoy se está haciendo de la tecnología educativa.

Sin embargo, nos gustaría dejar claro que no nos hemos propuesto dar respuestas cerradas: no nos hemos ceñido a un único modelo pedagógico ni hemos decidido qué tipo de plataforma se debe implantar en cada centro, ni tan siquiera hemos concretado la modalidad de explotación (aprendizaje virtual o aprendizaje mixto), pese a que hayamos mostrado un ejemplo de explotación de una plataforma educativa –en concreto, un «entorno» de tipo *Moodle*– por parte de un centro de enseñanza de Español para Extranjeros.

A través de las unidades de muestra ha quedado patente que, incluso con pocos medios y recursos –todos los programas que hemos utilizado son de carácter gratuito–, cualquier centro puede ser capaz de crear material en línea que se adapte a su enfoque metodológico y a las demandas y necesidades de sus estudiantes, brindándoles a estos mayores oportunidades de aprendizaje.

De cualquier manera, estas unidades –apenas un «prototipo de baja fidelidad»– nos han servido para demostrar el tipo de uso que se le puede dar a una plataforma educativa. Su importancia viene dada,

además, por el hecho de que se han podido probar con un grupo de alumnos de La Casa de las Lenguas de la Universidad de Oviedo, lo que nos ha permitido llegar a ciertas conclusiones que nos permitirán mejorar nuestro modelo y tomar decisiones respecto a ciertas cuestiones metodológicas y técnicas (replantearnos el uso que hacemos de blog; el formato de las preguntas de reflexión personal...).

Por otro lado, nos satisface que la acogida de estos materiales por parte de los estudiantes haya sido relativamente favorable, ya que el 80% de ellos opinaba que se trataba de material útil, divertido (80%) y de buena calidad (100%).

Asimismo, creemos que hemos podido demostrar que es factible crear una plataforma de aprendizaje virtual: puede ser relativamente económico si se usa una plataforma basada en software «libre», aunque hay otras posibilidades tecnológicas relativamente fáciles de implementar y que no conllevarían, necesariamente, la implicación de muchísimas personas ni grandes conocimientos de informática.

Este trabajo ha pretendido ser innovador en el siguiente aspecto: al proporcionar un apoyo metodológico a la creación de un modelo de aprendizaje virtual, lograremos crear un producto de una mayor calidad pedagógica mediante la utilización de las «mejores prácticas» a lo largo de todo el proceso que ello conlleva (análisis de necesidades, diseño, desarrollo, implementación, evaluación y revisión). Ello nos permitirá disponer de una plataforma educativa de calidad que se adapte a las características de los usuarios, que resulte apropiada para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas a través de Internet, coherente con la filosofía de nuestro centro y acorde con la metodología que pretendamos usar.

## Bibliografía



AGUIRRE BELTRÁN, Blanca: «Análisis de necesidades y diseño curricular», *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 2004, pp. 643-665.

BARBERÀ GREGORI, Elena (coord.) et al.: *Educación abierta y a distancia*, Barcelona: UOC, 2006.

BARRO AMENEIRO, Senén y BURILLO LÓPEZ, Pedro (dirs.): *Las TIC en el Sistema Universitario Español 2006*, Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, 2006.

BORGES DE BARROS PEREIRA, Hernane: *Análisis experimental de los criterios de evaluación de usabilidad de aplicaciones multimedia en entornos de educación y formación a distancia* [tesis doctoral], Barcelona: Universitat Politècnica de Catalunya, 2002.



- BREEN, Michael: «Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas», *Comunicación, lenguaje y educación*, núm. 7-8, 1990, pp. 7-32.
- CANALE, Michael: «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje», *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*: Madrid: Edelsa, 1983, pp. 63-81.
- COLÁS BRAVO, Pilar y DE PABLOS PONS, Juan: «La formación del profesorado basada en redes de aprendizaje virtual: aplicación de la técnica DAFO», *Teoría de la Educación (Educación y Cultura en la Sociedad de la Información)*, núm. 5, 2004, pp. 1-15.
- COMISIÓN EUROPEA: *Plan de acción eLearning. Concebir la educación del futuro*, Bruselas: Comisión Europea, 2001.
- CONSEJO DE EUROPA: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid (2002): MECED – Anaya, 2001.
- COTO ORDÁS, VÍCTOR: *Plataformas educativas para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas* [tesis doctoral inédita], Oviedo: Departamento de Filología Española, Universidad de Oviedo, 2013.
- «El alumno de L2: autonomía y colaboración en el marco de un nuevo paradigma educativo y tecnológico», *Cauce: Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, núm. 36-37, 2013-2014.

— «El Aula Virtual del Español: modelo de “buenas prácticas” para la enseñanza de segundas lenguas a través de Internet», *REDELE: Revista Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera*, núm. 26, 2014.

DE BASTERRECHEA MORENO, Juan Pedro: «El Aula Virtual del Español, AVE», *Anuario del Español 2005* [en línea]: Madrid: Centro Virtual Cervantes, 2005. Disponible en: <[http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_05/basterrechea/](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_05/basterrechea/)> [consulta 22/07/2012]

DUQUE DE LA TORRE, Aurora e HITA BARRENECHEA, Germán: «La creación de materiales para la enseñanza de lenguas extranjeras en internet», *Actas del XII Congreso de ASELE: Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones en la Enseñanza de ELE*: Valencia: UPV, 2002, pp. 459-468.

GARCÍA SANTA-CECILIA, Álvaro: «Bases comunes para una Europa plurilingüe: Marco común europeo de referencia para las lenguas», *El español en el Mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2002*, Madrid: Instituto Cervantes – Círculo de Lectores – Plaza & Janés, 2002, pp. 13-34. Disponible en: <[http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_02/garcia/p03.htm](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_02/garcia/p03.htm)> [consulta 15/08/2010]

GIERING, Judith: *Use of evaluation to design quality online learning: understanding the shared experience* [tesis doctoral], Drexel: Universidad de Drexel, 2012.

- HORTON, William: «Instructional Design for Online Learning», *Getting started with online learning* [monográfico en línea], 2000. Disponible en: <<http://www.macromedia.com/resources/elearning/guide/>> [consulta 01/12/2011]
- INSTITUTO CERVANTES: *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2006.
- KIRKPATRICK, Donald: *Evaluating Training Programs: the Four Levels*, San Francisco: Berrett-Koehler, 1994.
- LATORRE BELTRÁN, Antonio: *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*, Barcelona: Graó, 2003.
- LEWIN, Kurt: *Resolving social conflicts; selected papers on group dynamics*, Nueva York: Harper & Row, 1948.
- LÓPEZ GUZMÁN, Clara: *Los repositorios de objetos de aprendizaje como soporte a un entorno e-learning* [tesis doctoral], Salamanca: Universidad de Salamanca, 2005. Disponible en: <[http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/56649/1/DIA\\_Repositoriosobjetos.pdf.pdf](http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/56649/1/DIA_Repositoriosobjetos.pdf.pdf)> [consulta 24/01/2011]
- MARTÍNEZ DE SOUSA, José Manuel: *Ortografía y ortotipografía del español actual*, Gijón: Trea, 2004.

- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, Francisco: «Alicia en el país de las tecnologías». En Francisco MARTÍNEZ SÁNCHEZ y Mari Paz PRENDES ESPINOSA (coords.): *Nuevas tecnologías y educación*. Madrid: Pearson Educación, 2007, pp. 195-214.
- MCISAAC, Marina Stock y GUNAWARDENA, Charlotte Nirmalani: «Distance Education», *Handbook of research for educational communications and technology: a project of the Association for Educational Communications and Technology*, Nueva York: Simon & Schuster – Macmillan, 1996, pp. 403-437.
- MENGÍBAR JIMÉNEZ, Javier: «Apoyos telemáticos en la educación a distancia. ¿Son todo ventajas y facilidades?» [documento en línea], Madrid: Instituto Cervantes, 2000. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/formacion\\_virtual/formacion\\_continua/mengibar.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/formacion_virtual/formacion_continua/mengibar.htm) [consulta: 03/10/2010]
- MOLINA AVILÉS, Margarita y MOLINA AVILÉS, Jorge: «Diseño instruccional para la educación a distancia», *Universidades: Revista de la Unión de Universidades de América Latina*, núm. 24, 2002, pp. 53-58.
- MORENO, Fernando y BAILLY-BAILLIERE, Mariano: *Diseño instructivo de la formación on-line*, Barcelona: Ariel Educación, 2002.
- MUNBY, Hugh: «The place of teachers' beliefs in research on teacher thinking and decision making, and an alternative methodology», *Instructional Science*, 11, 1982, pp. 201-225.

NIELSEN, Jakob: *Usability Engineering*, San Francisco: Morgan Kaufmann, 1993.

PALAZÓN MESSEGUER, Alfonso: «Indicadores y criterios de calidad en el diseño de la teleformación». En Carlos MARCELO GARCÍA (coord.) et al.: *E-Learning – Teleformación. Diseño, desarrollo y evaluación de la formación a través de Internet*, Barcelona: Gestión 2000, 2002, pp. 135-158.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Nueva gramática de la lengua española: manual*. Madrid: Real Academia Española – Asociación de Academias de la Lengua Española – Espasa Libro, 2010.

REIGELUTH, Charles (ed.): *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory (Vol. II)*. Mahwah (Nueva Jersey), Lawrence Erlbaum Associates, 1999.

ROMISZWOSKI, Alexander: «Sistemas de educación abierta y a distancia», *Educación abierta y a distancia*, Barcelona: UOC, 2006, pp. 101-180.

SÁEZ ÁVILA, David y ATIENZA DE FRUTOS, David: «La prevención de la ansiedad virtual en los cursos para la formación de profesores de ELE online de la Universidad Antonio de Nebrija» [comunicación], *V Encuentro Internacional Virtual Educa*, Barcelona, 2004. Disponible en:  
<[http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:19717&dsID=n08\\_saezavi04.doc](http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:19717&dsID=n08_saezavi04.doc)> [consulta 08/02/2009]

SALINAS IBÁÑEZ, Jesús: «¿Qué se entiende por una institución de educación superior flexible?», *Eduotec '99*, Sevilla, 1999. Disponible en: <<http://www.uib.es/depart/gte/edutec99.html>> [consulta 09/04/2011]

— et al.: *Metodologías centradas en el alumno para el aprendizaje en red*, Madrid: Síntesis, 2008.

SANTACRUZ VALENCIA, Liliana Patricia et al.: «Objetos de aprendizaje: tendencias dentro de la web semántica», *Boletín de RedI-RIS*, núm. 66-67, 2004, pp. 76-79.

SANTOVEÑA CASAL, Sonia María, «Metodología didáctica en entornos virtuales de aprendizaje», *Ética@net*, Año II [segunda época], núm. 3, 2004. Disponible en: <[http://www.educarecuador.ec/\\_upload/metodologia20didactica.pdf](http://www.educarecuador.ec/_upload/metodologia20didactica.pdf)> [consulta 18/03/2011]

SELF, Richard J.: «Derby learning resources and activities (MSc Strategic Management) case study» [documento en línea], *PB Works.com*, 2007. Disponible en: <[http://camelbelt.pbworks.com/w/page/11544928/Derby%20learning%20resources%20and%20activities%20\(MSc\)%20case%20study](http://camelbelt.pbworks.com/w/page/11544928/Derby%20learning%20resources%20and%20activities%20(MSc)%20case%20study)> [consulta 02/06/2012]

SMITH, Patricia Lucille y RAGAN, Tillman: *Instructional Design*, Upper Saddle River (Nueva Jersey), Merrill, 1999.

SOTO PÉREZ, Francisco Javier y FERNÁNDEZ GARCÍA, Juan José: «Los retos de la educación ante la exclusión digital». En Francisco Javier SOTO PÉREZ y José RODRÍGUEZ VÁZQUEZ (coords.): *Tecnología. Educación y Diversidad: Retos y Realidades de la Inclusión Digital*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura, 2004.

STENHOUSE, Lawrence: *An introduction to Curriculum Research and Development*, Londres: Heinemann, 1975.

TELLO DÍAZ-MAROTO, Inmaculada: *Formación a través de Internet: evaluación de la calidad*, Barcelona: UOC, 2009.

VALENZUELA GONZÁLEZ, Jaime Ricardo: «La evaluación de la calidad en la educación a distancia», *Didascalía: Didáctica y Educación*, núm. 3, 2010, pp. 29-45.

WILLIAMS, Peter et al.: «Modelos de diseño instruccional». En *Fundamentos del diseño técnico-pedagógico en e-learning* [monográfico en línea], Barcelona: FUOC, 2006.

## Anexo I

Unidad de Vocabulario:

*Me duele todo*





**Unidad 2 - Me duele todo**

**Objetivos**

Al final de esta unidad serás capaz de:

- identificar al detalle los nombres de las partes del cuerpo humano y utilizar sinónimos aplicándolos en el registro adecuado
- conocer por su nombre los principales órganos internos
- utilizar expresiones relacionadas con el cuerpo humano de manera adecuada
- describir y deducir los síntomas de las enfermedades más frecuentes
- usar cierto léxico específico relativo a los medicamentos
- relacionar una enfermedad con la parte del cuerpo afectada
- identificar las distintas especialidades médicas
- conocer remedios para enfermedades comunes
- sopesar las ventajas e inconvenientes de la medicina alternativa y tradicional
- hacer uso de oraciones temporales y concesivas para referirse a situaciones hipotéticas/futuras
- entender modismos relacionados con partes/órganos del cuerpo humano
- utilizar interjecciones y onomatopeyas con un valor expresivo

Fig. 2.5. Objetivos específicos de la Unidad 2

**1. ¿Tienes buena salud?**

**Objetivos de la Sesión 1:**

- Activar los conocimientos previos relativos a la salud y las enfermedades
- Hablar de experiencias personales a propósito de problemas de salud
- Describir el funcionamiento del sistema de salud de nuestro país
- Describir enfermedades, síntomas y medicamentos.

**Recordatorio**

Debes consultar el calendario del curso para saber qué día te corresponde contribuir al glosario con las definiciones del vocabulario visto en clase o al blog con el resumen de lo que hemos hecho y de lo que has aprendido.

Fig. 2.6. Objetivos específicos de la Sesión 1

### Cuestionario

Lo siento, pero el año pasado los alumnos de este grupo faltaron muchísimo a clase debido a diversos problemas de salud y este año he decidido que solamente la gente sana podrá asistir a clase de Vocabulario, así que te pido que, por favor, completes el siguiente cuestionario antes de que pongas en riesgo la salud de todos tus compañeros.

Muchas gracias,

#### Pregunta 1

Normalmente, voy al médico...

#### Pregunta 2

En tu país, ¿qué tipo de trámites es necesario hacer para poder ir al médico? ¿Es gratis?

#### Pregunta 3

Un empaste, una endodoncia, llevar aparato, sacarte una muela, blanquearte los dientes...

¿Alguna vez has tenido que ir al dentista? ¿Qué te tuvo que hacer?

#### Pregunta 4

¿Llevas gafas o lentillas? ¿A quién debes ir a ver si quieres graduarte la vista o comprarte unas gafas? ¿Y si necesitas que te operen de los ojos? ¿Sabes quiénes son los especialistas en todo lo relativo a la vista?

- oculista
- pediatra
- oftalmólogo
- reumatólogo
- filólogo

#### Pregunta 5

Polio(melittis), meningitis, hepatitis, sarampión, tétanos...

¿Te has tenido que poner alguna vacuna antes de venir a España? ¿Cuáles son obligatorias en tu país?

#### Pregunta 6

¿Practicas deporte? ¿Has tenido alguna fractura, esguince, torcedura...?

#### Pregunta 7

¿Eres alérgico a algo? Si es así, ¿a qué?

#### Pregunta 8

¿Conoces algún remedio para las quemaduras? Nosotros, en España, les echamos aceite de oliva y en otros países les echan yogur.

¿Qué haces tú? ¿Conoces algún remedio para las picaduras (de insectos)?

Fig. 2.7. Encuesta sobre la salud de los alumnos (Sesión 1)

**El centro de salud**

Pues, en cada barrio hay uno. Es el centro público para los pequeños problemas de salud o para pequeñas urgencias, como un niño que se corta un dedo.

¿Dónde está el ambulatorio?

Está en el centro del barrio, en el centro comunitario.

¿Cómo se llama?

Se llama 'Centro de Salud'.

¿A qué hora abre?

Abre de 9 de la mañana a las 5 de la tarde.

¿Cuál es la dirección?

Está en la Calle de la Salud 123.

¿Cuál es el número de teléfono?

El número de teléfono es 911 123 456.

¿Cuál es la página web?

La página web es www.centrodesalud.es.

¿Cuál es el correo electrónico?

El correo electrónico es info@centrodesalud.es.

¿Cuál es el fax?

El fax es 911 123 456.

¿Cuál es el perfil de redes sociales?

El perfil de redes sociales es Facebook: Centro de Salud.

1x  
2x  
3x  
2,2x

Comprobar respuesta

**Funciones lingüísticas**

En este diálogo podemos observar el uso de ciertas funciones lingüísticas de gran utilidad para nosotros. Marca la expresión que corresponde a cada una de esas funciones:

- Confirmar que nuestro interlocutor nos ha entendido
- Pedir información adicional sobre algún aspecto concreto de lo que nos han dicho
- Señalar que se toma la palabra y se va a reformular algo, retomar un tema o proponer un cambio de tema

Bueno, ...  
Oye, ¿y qué pasa si...?  
¿Sabes? / No crees?

**Reflexión sobre la lengua**

¿Conoces otras expresiones similares a esas?

Pulse aquí

Fig. 2.8. «El Centro de Salud» (Sesión 1)

**Ocultar**

**Fijate en las expresiones que utilizamos a la hora de...**

<p><b>PEDIR INFORMACIÓN</b></p> <p>¡A ver si me puedes ayudar! Necesitaba saber... ¿Puede decirme...?</p>	<p><b>PEDIR QUE SE REPITA LO QUE SE HA DICHO</b></p> <p>Lo siento, me he perdido. ¿Qué decías...? *Me lo repita. *¿Lo qué?</p>	<p><b>INDICAR QUE SE VA A REPETIR LO YA DICHO</b></p> <p>Entre nosotros, ... Para que me comprendas...</p>
<p><b>COMPROBAR QUE ALGUIEN HA COMPRENDIDO</b></p> <p>¿Me sigues? No sé si me sigues...</p>	<p><b>CONFIRMAR QUE SE HA COMPRENDIDO</b></p> <p>¡Vamos! ¡Que entonces...! (Ya) lo tengo.</p>	<p><b>INDICAR QUE YA SE CONOCE LA INFORMACIÓN</b></p> <p>Sí, algo de eso he oído... Sí, ya lo sé.</p>

**Aquí tienes otras expresiones para añadir a las listas de arriba. ¿Sabrías clasificarlas?**

- En otras palabras...
- Perdona, ¿por casualidad sabría usted...?
- A ver si me aclaro: entonces dice usted que...
- No sé si me explico/¿Me explico?...?
- (o) dicho de otro modo/de otra manera...
- No sé si me comprendes...
- ¿Ves por dónde voy?
- ¿Podría hacerme el favor de repetirlo, por favor?
- A ver, para que me comprendas...
- ¡Ah! ¡Ya caigo!
- ¿Te das cuenta?
- ¿Podría explicarlo de una manera más simple, que no lo entiendo...?
- Sí, sí, ya estamos sobre aviso, gracias...
- ¿Cómo dice? (a veces indicando incredulidad)
- A ver si lo he entendido: usted quiere decir que...
- ¿Lo ves?
- Vale, le repito el número...
- Para que lo entiendas, esto equivale/viene a decir que...
- Como ya he dicho/Como acabo de decir...

Fig. 2.9. Retroalimentación de una actividad de reflexión sobre el uso de las funciones lingüísticas

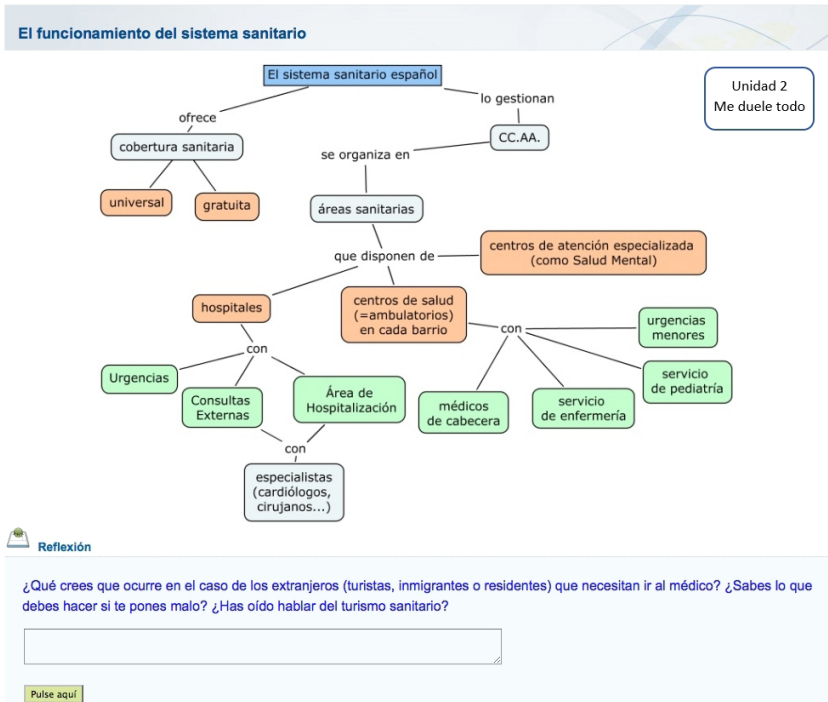
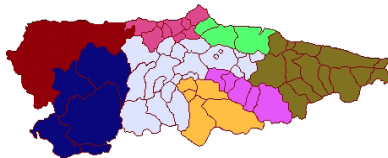


Fig. 2.10. «El funcionamiento del sistema sanitario», Mapa Conceptual (Sesión 1)

## Servicio de Salud del Principado de Asturias

El **Servicio de Salud del Principado de Asturias (SESPA)** es el organismo encargado de gestionar todo lo relativo a los servicios médicos en Asturias desde que fueron transferidas las competencias en sanidad desde el gobierno central al Principado en 2002. Depende de la Consejería de Salud y Servicios Sanitarios. Los Servicios Médicos gestionados por el SESPA se organizan en un modelo de Atención Primaria y Atención Especializada.

Asturias está dividida en 8 áreas sanitarias, según se ve en el siguiente mapa:



En cada área sanitaria existe una red de centros de salud y consultorios organizada en torno a las zonas básicas de salud de cada área que dan cobertura a la Atención Primaria de Salud. Cada área sanitaria dispone además de un hospital de referencia para área:

Número	Cabecera	Hospital
I	Jarrio	Hospital de Jarrio
II	Cangas del Narcea	Hospital Carmen y Severo Ochoa
III	Avilés	Hospital San Agustín
IV	Oviedo	Hospital Universitario Central de Asturias
V	Gijón	Hospital de Cabueñes
VI	Arriandás	Hospital del Oriente de Asturias
VII	Mieres	Hospital Álvarez Buylla
VIII	Riaño	Hospital Valle del Nalón

Existen otros centros privados de Atención Especializada integrados en el SESPA a través de conciertos: Sanatorio Adaro, Hospital de Jove, Hospital de la Cruz Roja de Gijón, Hospital Monte Naranco y Hospital de Avilés. Depende del SESPA, además, el Servicio de Asistencia Médica Urgente (SAMU) de Asturias.

### Historia

El 1 de enero de 2002 Asturias asumió las competencias sanitarias, por lo que pasó a gestionar por completo 7 hospitales públicos, 6 concertados, 78 centros de salud y una plantilla cercana a los 13.000 trabajadores. En total una gestión que se calculaba en unos 939 millones de euros, casi el 40% del presupuesto autonómico.

En junio de ese mismo año, se produjo la primera huelga en el SESPA, que duraría tres semanas, cosa inusual en aquel momento ya que ninguna de las otras comunidades que habían recibido las mismas transferencias la había sufrido. Para poder financiar las peticiones salariales de los sanitarios el gobierno del Principado se vio forzado a crear el llamado *céntimo sanitario*, un impuesto sobre los carburantes.

### Véase también

- Sistema Nacional de Salud (España)

### Enlaces externos

- Portal de Salud del Principado de Asturias
- Servicio de Salud del Principado de Asturias

Obtenido de «[http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Servicio\\_de\\_Salud\\_del\\_Principado\\_de\\_Asturias&oldid=65822653](http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Servicio_de_Salud_del_Principado_de_Asturias&oldid=65822653)»

This article is licensed under the [GNU Free Documentation License](#). It uses material from the article ["Servicio de Salud del Principado de Asturias"](#).



### Reflexión

Si has leído con atención el artículo, sabrás contestar a las siguientes preguntas:

¿En qué consiste el céntimo sanitario? ¿Sabes lo que es un hospital concertado? ¿Qué porcentaje del presupuesto regional se destina a la atención sanitaria? ¿Cuánta gente trabaja para el SESPA, según este artículo?

**Pulse aquí**

Fig. 2.11. «El funcionamiento del sistema sanitario», Comprensión de Lectura (Sesión 1)

## 2. En la consulta del médico



### Objetivos de la Sesión 2:

- describir los síntomas de una enfermedad
- saber a qué especialista médico se tiene que acudir en caso de enfermedad
- dar soluciones a enfermedades comunes, recetar medicamentos y prescribir un tratamiento
- expresar la frecuencia con que se ha de hacer una determinada cosa
- dar órdenes, recomendaciones y consejos

Fig. 2.12. Objetivos de la Sesión 2 (*En la consulta del médico*)

### María va al médico

Presta atención al vídeo y contesta a las preguntas que hay justo a continuación. Dispones de la opción de añadirle subtítulos si lo consideras necesario, aunque te recomiendo que, de primeras, intentes entenderlo todo sin ayuda.



Si tienes problemas para ver el vídeo en tu Mac, pulsa [aquí](#) para verlo directamente en YouTube.

### ? En la consulta del médico

Lee el siguiente diálogo extraído de la conversación entre María y su médico, y completa las palabras que faltan:

- La verdad es que me encuentro **fatal** .
- ¿Podrías describirme los **síntomas** ?
- Me levanto con dolor de **cabeza** . Intento tomar algún **analgésico** pero nada. Además, necesito **sonarme** la nariz a todas horas y estornudo y toso mucho. Creo que mi cabeza va a **explotar** .
- Tranquila, te voy a recetar unos **anti-histaminicos** . Tómate una **pastilla** por la mañana y otra por la noche.

Su puntuación es 8/8.

Fig. 2.13. «María en el médico» (Sesión 2)





### Reflexión sobre la lengua

¿Te has fijado en que María trataba a su médico de "Usted" y él la trataba de "tú"?

Lo más normal, sin embargo, suele ser que ambas personas se traten de "Usted". De hecho, los médicos lo suelen hacer salvo que tengan mucha confianza con el paciente o se trate de persona muy joven o un niño. Así, si mi médico me reprocha que no me lave los dientes, me dirá: "Lávese los dientes tras cada comida".



¿Puedes pensar en los consejos que tu médico le daría a las siguientes personas?

- A un chico hipertenso que sólo come patatas fritas y tiene problemas de sobrepeso.
- A una chica embarazada de gemelos.
- A un hombre que bebe, fuma y trasnocha.

Puedes usar el subjuntivo o, alternativamente, algún verbo de influencia (*prohibir, quitar, mandar...*) o una perífrasis de obligación (*deber, tener que, hay que*).

Pulse aquí

Ocultar

Ejemplos:

**Órdenes, recomendaciones, prohibiciones... formales (en subjuntivo):**

Cuidese o su corazón le dará un susto.

Salga a pasear todos los días.

No coma entre horas.

Haga varias comidas ligeras a lo largo del día y beba mucha agua.

**Perífrasis de obligación:**

Tiene que empezar a comer sin sal.

Debe empezar a comer sano.

Hay que tomar cinco piezas de fruta al día.

Necesita adelgazar 20 kg. de aquí al verano.

**Hablando de obligaciones, órdenes... (estilo indirecto):**

El médico me prohibió comer patatas y también me quitó el ketchup (=me prohibió que comiera...).

El doctor me mandó comer más ensaladas y frutas (=me mandó que comiera...).

Mi médico me dice que haga algo de deporte.

Fig. 2.14. «Mi médico no es cualquiera» (Sesión 2)

**En el hospital**

**? Preguntas de médicos**

¿Sabes qué tipo de cosas nos preguntan cuando nos ponemos malos? En función de cada respuesta, escoge cuál es la pregunta que nos ha hecho el médico.

<input type="checkbox"/> 1. A veces siento revoltura y hay comidas, como la fabada, que no me sientan bien.	a. ¿Tiene fiebre?
<input type="checkbox"/> 2. Sí, sobre todo cuando intento escribir. Además, tengo la muñeca hinchada.	b. ¿Ha sentido migrañas?
<input type="checkbox"/> 3. Siento un dolor agudo en esta zona (se señala la frente) casi a diario y la cabeza me duele tanto que tengo que acostarme.	c. ¿Le ha salido algún sarpullido o algún grano?
<input type="checkbox"/> 4. La verdad es que me cuesta mucho conciliar el sueño y durante el día no paro de darle vueltas a todo en la cabeza.	d. ¿Padece de acidez de estómago?
<input type="checkbox"/> 5. Sí, 39,5º y me siento fatal; me duele todo: la garganta, la cabeza, el pecho...	e. ¿Tiene problemas para dormir?
<input type="checkbox"/> 6. Bueno, me han salido unos puntos rojos en el pie derecho y la verdad es que me pican muchísimo.	f. ¿Le duele al agarrar algo?

**? Un partido de lo más accidentado**

Lee y completa con las palabras adecuadas:

- Pedro se ha roto un brazo jugando al baloncesto y necesitan ponerle una .
- Juan, sin embargo, sólo se ha hecho un , así que sólo necesitan  la muñeca.
- Manuel es el que peor suerte ha tenido de todos: se ha roto cinco  operarlo urgentemente. El  ya lo está esperando en la . Pero como no, van a tener que operarlo sin .

costillas  
 escayola  
 anestesia  
 cirujano  
 esguince  
 vendarle  
 sala de operaciones

Fig. 2.15. «En el hospital» (Sesión 2)

## Pepe va al médico

### ? Expresiones de frecuencia

Actividad de comprensión auditiva. [Escucha con atención](#)



## Pepe va al médico

Actividad de comprensión auditiva: Pepe Botella va a ver a la Dra. Remedios Buenos porque le duelen las piernas



### 🔊 PEPE VA AL MÉDICO [TRANSCRIPCIÓN]

**Pepe Botella:** ¡Buenos días, doctora!

**Doctora:** ¡Buenos días! ¿Qué le pasa?

**Pepe Botella:** Mire, pues, vine porque tengo un dolor horrible en las piernas y no me deja dormir. Es insoportable.

**Doctora:** ¿Cuánto tiempo hace que le duele?

**Pepe Botella:** Desde hace ya varios meses.

**Doctora:** ¿Tiene las piernas hinchadas o algún otro tipo de molestia?

**Pepe Botella:** Sí, noto la piel tirante y las venas muy marcadas. Hasta hace unos meses rara vez me pasaba.

**Doctora:** Bueno, creo que le voy a examinar, quítese la ropa de cintura para abajo –puede quedarse con la ropa interior– y tumbese en esta camilla. [...] ¿Dónde le duele?

**Pepe Botella:** Por todas partes, doctora. Es horrible. ¿No me puede dar algo?

**Doctora:** Pero, ¿cómo es el dolor que siente?

**Pepe Botella:** Muy agudo y siento alguna punzada muy fuerte.

**Doctora:** Aparte de por las noches, ¿le duelen las piernas en algún otro momento del día?

**Pepe Botella:** Casi todos los días, cuando estoy viendo la tele en el sofá, pero los días que salgo a caminar me duele mucho menos.

**Doctora:** ¿Sale a menudo a pasear?

**Pepe Botella:** Un par de veces por semana.

**Doctora:** ¿Es bebedor?

**Pepe Botella:** Sí, hablo sólo lo normal

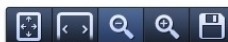


Fig. 2.16. «Pepe va al médico: audio y transcripción» (Sesión 2)



**Expresiones de frecuencia**

¿Qué expresiones de frecuencia han utilizado Pepe Botella y la Doctora Remedios Buenos en el transcurso de su conversación?

- Siempre
- Nunca
- Casi todos los días
- A menudo
- Frecuentemente
- Dos veces por semana
- Tres veces al mes
- Rara vez
- Casi nunca
- Habitualmente
- Cada doce horas

Mostrar retroalimentación



**Expresiones de frecuencia II**

Ahora vuelve a escuchar la conversación e intenta completar sus intervenciones con la expresión adecuada.

- Pepe Botella: Sí, noto la piel tirante y las venas muy marcadas. Hasta hace unos meses   me pasaba.
- Pepe Botella:    , cuando estoy viendo la tele en el sofá, pero los días que salgo a caminar me duele mucho menos.
- Dra. Remedios: ¿Sale  a pasear?
- Pepe Botella:    por semana.
- Pepe Botella: , tomo un chupito a media mañana, dos vasos de vino en la comida, una cerveza para echar la partida y otro vasito de vino a la cena pero   tomo licores fuertes.
- Dra. Remedios: ¿Y fuma  ?
- Dra. Remedios: Tómese un comprimido    (desayuno y cena)

Si lo necesitas, puedes consultar la transcripción [aquí](#).

Enviar

Fig. 2.17. «Pepe va al médico: adverbios y locuciones de frecuencia» (Sesión 2)

### 3. Enfermedades y medicamentos



#### Objetivos

- identificar al detalle los nombres de las partes más importantes del cuerpo humano
- utilizar expresiones relacionadas con el cuerpo humano de manera adecuada
- describir y deducir los síntomas de las enfermedades más frecuentes
- usar cierto léxico específico relativo a los medicamentos
- relacionar una enfermedad con la parte del cuerpo afectada
- identificar las distintas especialidades médicas

Fig. 2.18. Objetivos de la Sesión 3 (*Enfermedades y medicamentos*)

### ¿Qué es lo que tengo?



¿Sabes distinguir entre síntomas, enfermedades, tratamiento...? Marca la categoría que describa mejor lo que tienen en común las siguientes listas de palabras:


1. La gripe, la hepatitis, la esquizofrenia y la tuberculosis.  
 Especialistas  
 Enfermedades
2. Vomitar, quedarse afónico, sentirse débil y tener mocos  
 Enfermedades  
 Síntomas
3. Echarse unas gotas, ponerse a dieta, quitarle la sal a las comidas y guardar reposo  
 Medicamentos  
 Tratamiento
4. Los analgésicos, los antibióticos, la aspirina y Prozac  
 Medicamentos  
 Especialistas
5. El psiquiatra, el otorrino, el cirujano y urólogo  
 Especialistas  
 Enfermedades

Fig. 2.19. «¿Qué es lo que tengo?» (Sesión 3)

**En la farmacia**

Pulsa sobre las imágenes para ampliarlas o para ver el nombre de cada tipo de medicamento.

**Medicamentos en distintos formatos**



**Tipos de medicamento**

Ahora, piensa en cómo describirías con tus propias palabras los medicamentos de la galería de imágenes de arriba. No te olvides de detallar cómo se toman/administran, para qué tipo de enfermedades se utilizan...

[Pulse aquí](#)

---

**Ocultar**

Las gotas son un medicamento en formato líquido que viene acompañado de un dosificador que permite echarlo en el ojo "con cuentagotas". Los usan las personas que tienen problemas de visión.

Una jeringa o jeringuilla es una especie de tubo con el que se inyecta un líquido en el organismo, por ejemplo, una vacuna. Para poder pinchar a un paciente con una jeringuilla es necesario que esta termine en una aguja hipodérmica.

Un jarabe es un tipo de medicamento en formato líquido que habitualmente se toma con la ayuda de una cucharilla o diluido en agua. Te lo recetan cuando tienes problemas de tos, por ejemplo.

Una pastilla es un comprimido, habitualmente de colores, que consiste en un medicamento que se puede ingerir (=tomar). Permite que los pacientes tomen la dosis exacta que le han prescrito. Una aspirina es un tipo de pastilla.

Una pomada es una crema o ungüento que se aplica en la piel cuando se tiene algún problema dermatológico.

Un inhalador es un medicamento, similar a un spray, que se administra de manera oral y que utilizan las personas que tienen problemas respiratorios.

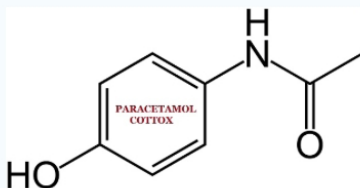
Fig. 2.20. «En la farmacia: medicamentos» (Sesión 3)



### Consulte a su médico o su farmacéutico

Lee el siguiente prospecto de un medicamento prestando especial atención a las indicaciones, contraindicaciones...

-prospecto para el usuario-



- Lea todo el prospecto antes de empezar a tomar el medicamento.
- Este medicamento se le ha recetado a Ud. y no debe dárselo a otras personas aunque tengan los mismos síntomas.
- En caso de duda consulte a su médico o su farmacéutico.

**Indicaciones:** este medicamento pertenece al grupo de los analgésicos y antipiréticos y está indicado para el tratamiento del dolor y la fiebre.

**Contraindicaciones:** no tome Paracetamol Cottox si es alérgico al paracetamol, si está embarazada o si va a ingerir una gran cantidad de bebidas alcohólicas.

**Posología:** recuerde que este medicamento debe tomarse por vía oral. La dosis normal es de 1 comprimido (1g de paracetamol) 3 veces al día. Las tomas deben espaciarse al menos 4 horas y no deben tomarse más de 4 comprimidos al día.

**Posibles efectos adversos:** al igual que todos los medicamentos puede producir efectos adversos en algunas personas como malestar o hipotensión.

**Caducidad:** consúmase antes del 24 de junio de 2013.

Si has entendido bien el prospecto sabrás emparejar cada palabra con su definición:

<input type="text"/>	:	instrucciones de un medicamento
<input type="text"/>	:	describen qué personas o en qué circunstancia no se debe tomar este medicamento.
<input type="text"/>	:	indica la dosis y la forma de administrar un medicamento
<input checked="" type="checkbox"/> Prospecto	:	reacciones nocivas del organismo ante el uso de un medicamento (vómitos, diarrea, náuseas, subida o bajada de la temperatura corporal).
<input type="checkbox"/> Posología	:	señalan el tipo de medicamento de que se trata y su uso.
<input type="checkbox"/> Indicaciones	:	momento hasta el cual se puede certificar la la estabilidad del fármaco en su envase o recipiente original, reservado o manipulado.
<input type="checkbox"/> Posibles efectos adversos	:	
<input type="checkbox"/> Contraindicaciones	:	
<input type="checkbox"/> Fecha de caducidad	:	

Fig. 2.21. «En la farmacia: prospectos de medicamentos» (Sesión 3)

**Habla como un médico**

A veces los médicos abusan de palabras técnicas pudiendo usar otras más coloquiales, aunque también los pacientes en ocasiones utilizan palabras demasiado coloquiales e incluso vulgares.



? **Jerga médica**

¿Sabes cuál es la equivalencia entre las siguientes expresiones?

Usted lo que tiene es una taquicardia ventricular.

- El pulso alto.
- Un pie hinchado.

Tiene abundante expectoración.

- Tos con flemas.
- Mucho dolor de barriga.

Usted lo que tiene es un episodio severo de gripe.

- Un trancazo del copón
- Un embarazo no deseado.

¿Ha tenido algún episodio de hemorragia nasal?

- ¿Se ha quedado sin voz alguna vez?
- ¿Ha sangrado por la nariz?

¿Siente congestión nasal?

- ¿Tiene la nariz taponada?
- ¿Siente pinchazos en la barriga?

? **Jerga incomprensible**

Como ya hemos dicho, los pacientes también utilizan en ocasiones una jerga incomprensible para referirse a partes del cuerpo o a enfermedades. Como podrás deducir, se trata de expresiones muy coloquiales, o incluso vulgares:



A ver si descubres el significado de las siguientes palabras y expresiones:

- "Todo por la napia" ( ) es una canción dedicada a la cocaína.
- Ponte otra vez los zapatos, que huele a quesos ( ) .
- ¡Qué dolor de tarro ( ) ! No vuelvo a ( ) .
- ¡Qué pedazo de napia ( ) ! tiene Cyrar ( ) .
- Tienes la jeta ( ) de aparecer después ( ) .
- Juan tuvo un accidente con la moto y se rompió ( ) .
- Tenía to[dos] los morros ( ) llenos de salsa de tomate.

Comprobar respuesta

Fig. 2.22. «Habla como un médico» (Sesión 3)



**Latín y griego**

**Otorrinolaringología**

Para poder entender sin problemas la terminología médica hay que saber latín y griego -y no lo estoy diciendo en sentido figurado- pues muchas palabras técnicas correspondientes a enfermedades y/o especialidades médicas, como "otorrinolaringología", se han formado a partir de palabras de raíz griega o latina.

¿Eres capaz de asociar cada una de los siguientes elementos con su significado?

Cardí(o)- como en "cardiólogo, cardiopatía..."

Derma- como en "dermatólogo, dermatitis..."

Onc(o)- como en "oncólogo, oncología..."

Oft(o)- u Opt(o)- como en "oftalmólogo, óptica..."

Osteo- como en "osteoporosis, osteopatía..."

Ot(o)- como en "otorrino, otitis..."

Psic(o)- como en "psicólogo, psiquiatra..."

Rin(o)- como en "rinitis, rinoplastia"

-itis como en "sinusitis, meningitis..."

-logo como en "podólogo, urólogo..."

-tomía como en "anatomía, vasectomía..."

- Ojo
- Corazón
- Hueso
- Inflamación
- Mente
- Nariz
- Experto
- Tumor
- Oído
- Cortar
- Piel

Fig. 2.23. «Latín y griego» (Sesión 3)

## Al especialista



Para cada cosa un médico y un médico para cada cosa

Hay veces en las que el médico de familia (generalista) necesita derivarte a un especialista, esto es, a un médico con una especialización en un área determinada como cardiología o urología. Ellos sabrán cómo tratarte mejor y realizarán un mejor diagnóstico.



¿A qué especialista crees que te enviarán si ..?

- te pones malísimo cuando comes cacahuets
- te duele todo; es que tienes cerca de 100 años
- necesitas graduarte la vista
- vas con tu bebé al médico para la revisión de los 6 meses
- tienes problemas de espalda porque pasas 12 horas al día al ordenador
- te tienen que hacer un empaste
- ya has empezado con problemas de próstata
- te duele la garganta y te pitan (piiiii) los oídos
- quieres quitarte de en medio (=quitarte la vida)
- tienes problemas de conducta (no obedeces a tus padres)
- te tienes que operar de apendicitis
- quieres ser como Michael Jackson
- has sufrido un ataque al corazón
- tienes acné juvenil
- tu mujer está embarazada de gemelos

- ...s contestaciones...)
- cardiólogo
  - cirujano plástico
  - psiquiatra
  - dermatólogo
  - cirujano
  - urólogo
  - fisio(terapeuta)
  - alergólogo
  - psicólogo
  - geriatra
  - pediatra
  - oculista
  - ginecólogo
  - otorrinolaringólogo
  - dentista/odontólogo

Comprobar respuesta

Fig. 2.24. «Al especialista» (Sesión 3)

#### 4. La medicina alternativa



##### Objetivos

- sopesar las ventajas e inconvenientes de la medicina alternativa y tradicional
- hacer uso de oraciones temporales y condicionales para referirse a situaciones hipotéticas/futuras
- entender modismos que tienen que ver con partes y órganos del cuerpo
- utilizar interjecciones y onomatopeyas con un valor expresivo
- entender el sentido del humor español

Fig. 2.25. Objetivos de la Sesión 4 (*La medicina alternativa*)

#### Los remedios caseros




Al lado de la medicina oficial, siempre ha existido un gran número de remedios caseros para muchas dolencias y pequeños problemas de salud, por ejemplo: *bebe agua sin respirar cuando tengas hipo*.

¿Conoces los siguientes remedios, relativamente populares aquí en España? ¿Para qué los utilizamos? Completa con la palabra correspondiente:

- Bebe leche caliente, cuando no puedas
- Hierve un puñado de hojas de eucalipto e inhala el vapor durante diez minutos, si tienes  nasal.
- Toma café con sal y pégate una ducha fría, cuando tengas
- Échate un poco de aceite de oliva por toda la zona, si te
- Bebe agua con azúcar, cuando tengas
- Tómate una mezcla de clara de huevo y zumo de limón, si estás

Enviar

Fig. 2.26. «Los remedios caseros» (Sesión 4)

 Reflexión sobre la lengua -

¿Te das cuenta de que hemos usado varias veces las mismas estructuras para explicar el tipo de problema para el que proporcionamos el remedio?  
 Cuando no puedas... ; cuando tengas...  
 Si tienes...; si estás...  
 ¿Sabes por qué usamos en este contexto *cuando* + subjuntivo y *si* + indicativo?

Mostrar retroalimentación

---

Ocultar retroalimentación

**CUANDO LE ENTRE LA TOS...**  
 Utilizamos "cuando" y otras conjunciones de tiempo (*antes de que, después de que, hasta que...*) con el subjuntivo con valor de futuro o cuando hay implícita algún tipo de condición hipotética:  
*Volveré cuando **hayas** encontrado la solución. [=si has encontrado la solución]*  
*Saldré del baño cuando **mates** a la araña.*

**SI LE ENTRA LA TOS...**  
 Las oraciones condicionales indican una condición, una acción o situación sin la que no se puede cumplir lo expresado por el verbo principal:  
*Si **nieva**, iremos a esquiar.* (Obviamente, si no nieva, no iremos a esquiar)

El uso del indicativo o el subjuntivo depende del grado de posibilidad de que se cumpla lo expresado por la subordinada. Si es probable, usaremos el indicativo; si es poco probable o imposible usaremos el subjuntivo (imperfecto o pluscuamperfecto).  
*Si **mi hermana viene**, la invito/invitaré a cenar.* (probable)  
*Si **Charlize Theron viniera** a mi casa, la invitaría a cenar.* (poco probable)  
*Si **Charlize Theron hubiera venido** ayer a mi casa, la habría invitado a cenar.* (imposible, porque ayer no vino)  
 Nota: sería más lógico que siempre se usara siempre el subjuntivo, puesto que las oraciones condicionales expresan hipótesis y el subjuntivo es el modo de la "irrealidad".

Fig. 2.27. «Los remedios caseros: reflexión sobre la lengua» (Sesión 4)

## La acupuntura



### Conviértete en acupuntor

La acupuntura es una forma de medicina alternativa que utiliza agujas para sanarnos clavándonoslas en puntos sensibles de nuestra anatomía. Así, nos ayuda a dejar de fumar o nos puede aliviar el asma, la ansiedad, el estreñimiento y otras dolencias.

Según la antigua medicina oriental, muchos de estos puntos neurálgicos están situados en la palma de la mano o en la planta del pie. Asimismo, se afirma que nuestras orejas son lugares especialmente sensibles que acumulan hasta 120 puntos de acupuntura asociados a diferentes partes del cuerpo.

Ahora observa esta imagen de la palma de una mano. ¿En qué punto clavarías tus agujas para aliviar estos síntomas?



¿Sabes para qué sirven la vejiga, el páncreas, los pulmones, el intestino delgado y el hígado?

Pulse aquí

Ocultar

La vejiga pertenece al aparato urinario/excretor y sirve para almacenar la orina antes de expulsarla.

El páncreas segrega unas enzimas que nos ayudan a hacer la digestión de los alimentos.

Los pulmones es el lugar donde la sangre recibe el oxígeno del aire.

El intestino delgado absorbe los nutrientes que contienen los alimentos.

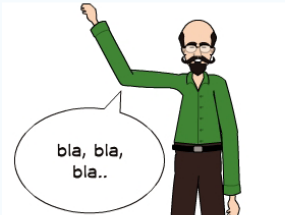
El hígado elimina de la sangre aquellas sustancias que pueden resultar tóxicas para el organismo.

Fig. 2.28. «La acupuntura» (Sesión 4)

**Un puñado de modismos**

**Hablar por los codos**

Existen multitud de modismos relacionados con los diferentes órganos y partes del cuerpo humano (cabeza, boca, mano, corazón...). Tal vez creas que podrás hacerlo con los ojos cerrados pero no será tan fácil:



- abrir la mano
- echar una mano
- perder la cabeza
- agachar las orejas
- meter la pata
- por los pelos
- lavar el cerebro
- lavarse las manos
- al pie de la letra
- dar con la puerta

no aceptar responsabilidad por la toma de una decisión  
 aceptar resignadamente una decisión que no gusta  
 equivocarse  
 literalmente  
 tratar de convencer de algo con mucha insistencia  
 ayudar  
 ser tolerante  
 volverse loco  
 rechazar ayudar a alguien  
 justo a tiempo

Fig. 2.29. «Con los brazos abiertos» (Sesión 4)

## Onomatopeyas

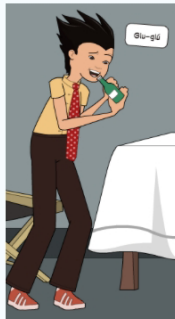


Glu-glú

En español existen cientos de palabras que se han formado por onomatopeya, esto es, por imitación del sonido que produce algún animal, objeto o persona.

El *Real Diccionario de la Academia Española* (DRAE) ha aceptado algunas -que es lo que nos concierne a nosotros más directamente- que tienen que ver con la salud y las enfermedades. A ver si eres capaz de deducir el significado de las siguientes onomatopeyas:

zas/pimba glu-glú mua ay uf crac bua-bua plaf achís gof-gof



- Te pegan con la puerta en las narices y se oye un
- Entonces te caes por las escaleras se oye un
- Según cañas por las escaleras se te sentía decir , , ,
- Pensabas que te habías quedado sin dientes, pero no; ha habido suerte. Respiras aliviado y dices
- Si se te rompe un hueso, sientes un
- Y sientes ganas de llorar como un bebé:
- Te entra la tos y se oye
- Y también ganas de estornudar y oímos un enorme
- Al tomar un jarabe se oye un
- Si un nene se hace "pupa" y su mamá le da un beso en la heridita, se escucha

Enviar



Reflexión

¿Sabes lo que significan las siguientes onomatopeyas?

¡chís! clic cri-cri cuac grrr guau muuu nana ñam-ñam oink oink pic-pio quiquiriquí ratatátá runrún tic-tac tino-nino-nino zum zum

Pulse aquí

Fig. 2.30. «Onomatopeyas» (Sesión 4)

#### Chistes de médicos

- Doctor, tengo tendencias suicidas, ¿qué hago?
- Págueme ya mismo.
- Doctor, ¿qué tal ha ido la operación?
- ¿Operación?... ¡¡¿no era una autopsia?!!
- Doctor, me he fracturado el brazo en varios lugares.
- Yo que usted no regresaría a esos lugares.
- Doctor, el pelo se me está cayendo, ¿me puede dar algo para conservarlo?
- Si, claro, aquí tiene una caja de zapatos

#### En la consulta de un ginecólogo:

- Señora, tengo buenas noticias para usted.
- Señorita, por favor.
- Entonces, son malas noticias.
- He ido al médico y me ha quitado el güisqui, el tabaco y las drogas.
- Pero, ¿vienes del médico o de la aduana?

Un señor de 80 años llega a la consulta del médico para un chequeo de rutina y el doctor le pregunta cómo se siente.

- ¡Nunca estuve mejor! Tengo una novia de 18 años embarazada que tendrá un hijo mío.

El doctor piensa por un momento y dice:

- Permítame que le cuente una historia. Yo conocí a un hombre que era un ávido cazador, nunca se perdió una temporada de caza, pero un día salió rápido y se confundió, tomando su paraguas en vez de su rifle.

El doctor continúa:

- Así que él estaba en el bosque y apareció un gran oso. Levantó su paraguas, apuntó al oso y disparó.
- ¿Y qué pasó? -preguntó el anciano.
- El oso cayó muerto frente a él.
- ¡Es imposible! ¡Algún otro hombre debe de haberlo hecho!
- A este punto quería llegar... -dijo el doctor.

**¿Te atreverías a contarnos un chiste de médicos en clase? Escribe un chiste a continuación, ensaya y cuéntanoslo el próximo día en clase**

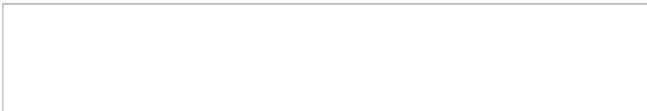


Fig. 2.31. «Chistes de médicos» (Sesión 4)



**¿Recuerdas el significado de las siguientes palabras y expresiones?**

Pulsa el botón «Siguiente» para que te aparezcan las tarjetas.

Comprueba si sabes la respuesta antes de darle otra vez a ese botón.

[Siguiente](#) [Borrar](#)

Agravarse la situación de un enfermo. Lo contrario de "mejorar"



Navegación

<< < > >>

---

Agravarse la situación de un enfermo. Lo contrario de "mejorar"



Empeorar

Navegación

<< < > >>

Fig. 2.32. Uso de tarjetas de tipo *flashcard*

## Anexo II

Resultados de la encuesta acerca  
de la unidad virtual «Me duele todo»



Encuesta realizada a través del Campus Virtual de la Universidad de Oviedo entre los alumnos de la asignatura *Lengua Española: Vocabulario* (Nivel Avanzado I –B2–) correspondiente al Programa Semestral de Lengua y Cultura Españolas para Extranjeros de la Universidad de Oviedo.

Fecha: abril-mayo de 2013

Nota: el símbolo «\*» precede al ítem que alcanza el mayor porcentaje.

1. En esta unidad he aprendido vocabulario relativo a...

[Clave: 1- muy mal; 2- mal; 3- regular; 4- bien; 5- muy bien]

partes (y órganos) del cuerpo humano	4,1
* enfermedades y síntomas	4,3
medicamentos	3,9
especialidades médicas	4,1
el sistema de salud	3,5
medicina alternativa	3,7
onomatopeyas	3,7
frases hechas relacionadas con el cuerpo humano	4,2

## 2. Tengo claro los siguientes aspectos de la lengua:

dar consejos, recomendaciones, órdenes, prohibiciones... [tómese estas pastillas]	70%
* expresar la frecuencia con que se hace algo [casi nunca, a menudo...]	100%
* plantear situaciones hipotéticas [cuando tengas...; si tienes...]	100%
utilizar el registro adecuado y saber cuándo usar la forma de «tú» o de «usted»	90%

## 3. Soy capaz de...:

[Nota: cuando los primeros alumnos que hicieron el cuestionario contestaron a esta pregunta, estaba activada una opción que no permitía marcar más de una casilla, lo cual ha podido afectar a los resultados]

* dar consejos, recomendaciones, órdenes, prohibiciones... [tómese estas pastillas]	70%
* entender a mi médico	70%
* explicar síntomas y hablar de enfermedades con relativa precisión	70%
entender el prospecto de un medicamento	50%
hablar con el farmacéutico	50%
entender y utilizar frases hechas relativas al cuerpo humano	60%
entender y usar onomatopeyas con un valor expresivo	30%
describir el funcionamiento del sistema sanitario	20%

4. ¿Qué te han parecido los siguientes tipos de actividades?  
¿Te parecen útiles?

[Clave: 1- muy mal; 2- mal; 3- regular; 4- bien; 5- muy bien]

* unidad en pdf	4,6
blog	3,7
glosario	3,6
historias gráficas (cómic)	3,9
vídeos	4,0
audios	3,6
actividades de huecos	3,9
actividades de elección/selección múltiple	4,0
actividades de respuesta libre	3,8
tarjetas de tipo <i>flashcard</i>	4,3

5. ¿Crees que, en términos generales, el material del Campus Virtual te ha ayudado a la comprensión y la práctica de los contenidos del curso?

* sí	100%
no	0%

6. ¿Te han parecido pertinentes las tareas de esta unidad (diálogo con el médico, describir experiencias previas relacionadas con problemas de salud...)?

* sí	100%
no	0%

7. ¿Consideras que las rúbricas de evaluación de las tareas son justas? ¿Has recibido retroalimentación (*feedback*) sobre los errores que has cometido?

* Los criterios de calificación me parecen justos y he recibido los comentarios a mi tarea.	80%
He recibido los comentarios a mi tarea, pero los criterios de calificación me parecen injustos.	20%
Los criterios de calificación me parecen injustos y no he recibido comentarios a mi tarea.	0%

8. ¿Cómo calificarías el material de la unidad en línea?:

[Nota: los alumnos debían escoger tres opciones y una persona marcó dos opciones contradictorias: que el material era bueno y que el material era regular]

Buena; creo que es muy útil.	80%
Regular; me ha resultado de poca ayuda.	30%
Mala; apenas me ha ayudado.	0%
divertida	80%
aburrida	10%
* de buena calidad	100%
de mala calidad	0%

9. A continuación, puedes hacer cualquier tipo de comentario que quieras, si lo consideras oportuno:

1. Creo que los materiales son muy importantes para nosotros, y las tareas pueden ayudarnos para aprender los vocabularios. Pero en mi opinión que podemos hacer más tareas, porque eso podría ayudarnos recordar más palabras.
2. Hay mucho información. Es relevante, pero por los exámenes es mucho a estudiar y es muy difícil.
3. Me gusta la actividad «En El Centro de Salud». También me gusta el video de médicos – prefiero el video en vez del audio. En las tarjetas, no puedo ver la foto de Popeye. Pienso que estas actividades puede ayudar la gente muchísimas a aprender la información, pero pienso que es DEMASIADO trabajo si las estudiantes necesitan hacer todo para cada unidad.
4. En general, creo que el nivel de la educación de esta universidad es alto y todos los profesores que me daban las asignaturas se tratan de un alto nivel de cultura, también conocí algunos nuevos en la semana cultural y son lo mismo. Lo agradezco lo que me presentó todo el equipo desde la administración hasta los profesores.
5. Todo bien, me gusta mucho las clases de vocabulario, he aprendido mucho, es muy útil. Gracias a nuestro profesor.





## Anexo III

Unidad de Gramática:

*¿Sub...juntivo?*



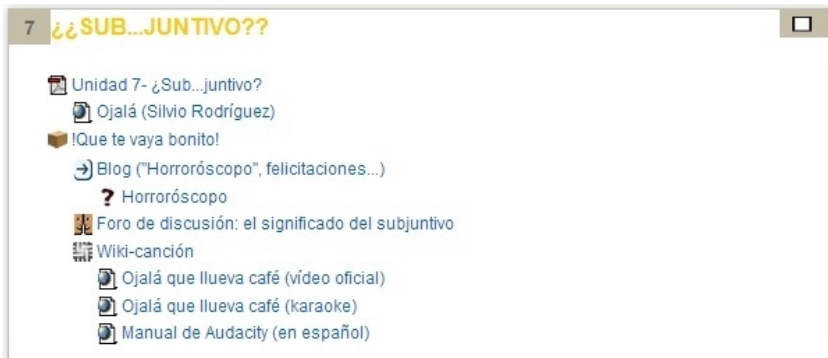


Fig. 2.37. Portada de la Unidad 7 (*¿Sub...juntivo?*)

**Unidad 7**

- U7 - ¿Subjuntivo?
- 1. ¿¿¿Subjun...qué???
- Morfología del subjuntivo
- ¡Viva Las Vegas!
- El "mejor amigo" del subjuntivo
- El significado del subjuntivo
- Foro de discusión
- 2. Tal vez me pase por ahí luego.
- Quizás, quizás, quizás
- Horroscopos
- Ojalá
- ¿Que lo pasele muy bien!
- 3. No creo que venga Juan
- Me marcho por Alemania
- Campeones del Mundo
- Veo que os parece fácil
- Misión imposible
- Los peligros de las redes sociales
- ¿A qué esperas?
- Me gustas tú
- Cuestion de gustos
- 4. Tarea final

**Objetivos**

Al terminar esta unidad serás capaz de:

- identificar la forma del presente de subjuntivo
- entender la relación entre subjuntivo y subordinación
- identificar distintos tipos de verbos (entendimiento, percepción...) y su funcionamiento
- expresar irrealidad y subjetividad
- expresar posibilidad
- expresar (falta de) certeza y evidencia
- formular deseos para uno mismo y los demás
- felicitar
- mostrar impaciencia, insistencia e irritación: ¡cállate! > ¡que te calles!
- opinar sobre distintos temas
- expresar sentimientos y preferencias
- influir en tu interlocutor (dar una orden, aconsejar...)
- transmitir órdenes, deseos, felicitaciones...
- escribir distintos tipos de textos (postales de felicitación, horóscopos, folletos turísticos)

**1. ¿¿¿Subjun...qué???**

**Objetivos de la Sesión 1:**

- activar los conocimientos previos relativos al subjuntivo y la subordinación
- identificar algunas palabras que acompañan habitualmente al subjuntivo
- entender qué tipo de significados se asocian frecuentemente al subjuntivo
- reconocer los usos del subjuntivo en oraciones simples
- practicar el uso del subjuntivo para transmitir órdenes
- mostrar impaciencia a la hora de exigir que se haga algo repitiendo una orden que se ha dado previamente

Fig. 2.38. Objetivos de la Unidad 7 y de la Sesión 1

### Morfología del subjuntivo

Aunque ya conoces la forma del Presente de Subjuntivo de la unidad anterior, el siguiente esquema te puede servir de recordatorio:

**PRESENTE DE SUBJUNTIVO**

hay

**verbos regulares**

caracterizados por

- **vocales epuestas**
- verbos en -AR, -ER, -IR: tienen una "e"
- verbos en -ER, -IR: tienen una "a"

salvo en

- "nosotros" y "vosotros":

**verbos irregulares**

4 tipos

- **con cambio vocálico**
- **irregulares en la 1ª persona**
- **completamente irregulares**
- **con necesidad de adaptaciones ortográficas**

cante estudie

beba coma

escriba viva

sepa

vaya esté sepa

las normas ortográficas del español:  
ca, que, que, co, cu  
za, ce, ci, zo, zu  
ga, que, qui, go, gu  
ja, se, gí, jor, ju

pueda  
puedas  
pueda  
podamos  
podáis  
puedan

tengo>tenga  
vengo>venga  
salgo>salga  
hago>haga

aparece  
abraza  
navegue  
coja

Ya hemos estudiado el uso del imperativo y el subjuntivo para dar órdenes, recomendaciones, prohibiciones... Conviene recordarlo porque es uno de los pocos casos en los que, teniendo solamente un verbo, este aparece en subjuntivo. Vamos a practicar un poco más por si se te ha olvidado.

**?** Órdenes negativos y/o formales

Transforma las oraciones afirmativas (1-6) en negativas -por ejemplo: ¡bebe! > ¡no bebas!- y las órdenes informales (7-12) en formales: ¡habla más alto! > ¡hable más alto!

1. ¡Estudia el subjuntivo! > ¡No  el subjuntivo!
2. ¡Come fabadal! > ¡No  fabadal!
3. ¡Venga a la reunión! > ¡No  a la reunión!
4. ¡Ponte la falda roja! > ¡No  la falda roja!
5. ¡Vayamos al cine! > ¡No  al cine!
6. ¡Cepíllate los dientes! > ¡No  los dientes!
7. ¡Canta el himno nacional! > ¡ el himno nacional!
8. ¡Bebe Coca-Cola! > ¡ Coca-Cola!
9. ¡Ven mañana! > ¡ mañana!
10. ¡Echad un poco de sal! > ¡ un poco de sal!
11. ¡Salid en orden! > ¡ en orden!
12. ¡Come cinco piezas de fruta al día! > ¡ cinco piezas de fruta al día!

**↺** Tortilla

¿Recuerdas la tortilla de patata que preparaste en la unidad anterior? Ahora, debes dar las instrucciones de otras dos formas:

1. De manera formal: ¡Pela (tú) las patatas! > ¡Pele (Ud.) las patatas!
2. De manera negativa: ¡Pela las patatas! > ¡No peles las patatas!




Fig. 2.39. Morfología y uso del Presente de Subjuntivo

## ¡QUE TE CALLES!

Cuando tenemos que insistir mucho, repetir varias veces una orden, o estamos realmente desesperados, podemos usar "que" + Subjuntivo en vez de volver a usar el Imperativo. Mira el siguiente ejemplo:



## Hazlo tú

¿Serías capaz de completar lo que dicen los personajes de los siguientes cómics con un tipo de oraciones similares a la que acabamos de ver? (Cállate > Cállate > Que te calles)

Escena 1: chico "pesa'o"



Escena 2: un hombre que no acepta un "no" por respuesta



Pulse aquí

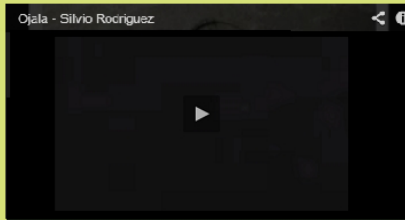
Fig. 2.40. «¡Que te calles!»

## El "mejor amigo" del subjuntivo



### Tres "letritas"

Además de la palabra "Ojalá", que es como se titula la siguiente canción, a ver si eres capaz de deducir qué palabra es "el mejor amigo" del subjuntivo. Presta atención al vídeo y anota los subjuntivos que escuches. Tranquilo, la canción viene con subtítulos. ¿Es esa misma palabra la que precede a todos ellos?



Si tienes problemas para ver el vídeo en tu Mac, pulsa aquí para verlo directamente en YouTube.

[Pulse aquí](#)



### Es imposible que terminemos el programa.

Observa con atención las siguientes viñetas:



Seguro que con la canción de Silvio Rodriguez y la ayuda de estas viñetas ya te habrás dado cuenta de que la palabra que acompaña/precede habitualmente al subjuntivo es:



Fig. 2.41. «El mejor amigo del subjuntivo»





### ¿Cuándo usamos el subjuntivo?

Ese "que" se trata de una conjunción y lo utilizamos para unir oraciones, por ejemplo:

#### Verbo<sup>1</sup> + (que) + Verbo<sup>2</sup>

Creo que vendrá.

No creo que venga.

El verbo<sup>1</sup> o verbo principal no presenta problemas; habitualmente, se usa en presente, pasado, futuro, condicional...

El verbo<sup>2</sup> o verbo subordinado, dependiendo de las circunstancias, se utiliza unas veces en indicativo y otras en subjuntivo.

Podemos identificar tres contextos muy claros en los que es habitual el uso del subjuntivo:

- El significado del verbo<sup>1</sup> nos "obliga" a usar la forma del subjuntivo en el verbo<sup>2</sup>:

- Algunas palabras, como ciertas conjunciones y algunos adverbios, obligan al uso del subjuntivo:

- En ocasiones, el uso del indicativo o del subjuntivo cambia ligeramente el significado de la oración:

[Comprobar respuesta](#)



### Reflexión sobre la lengua

Piensa en los dos ejemplos de oraciones subordinadas que mencionamos antes:

1. "Creo que vendrá"

2. "No creo que venga"

¿Observas alguna pequeña diferencia en esas oraciones aparte del uso del subjuntivo? ¿A qué crees que se debe la alternancia indicativo/subjuntivo en esa oración?

[Pulse aquí](#)

Fig. 2.42. «¿Cuándo usamos el subjuntivo?»

## El significado del subjuntivo

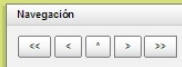
Aunque es muy difícil hacer generalizaciones acerca del significado del subjuntivo y este puede variar mucho según sus usos, podemos identificar algunos casos que te pueden ayudar a entender por qué en ocasiones usamos el subjuntivo en vez del indicativo.



### La realidad y el deseo

Marca el significado del subjuntivo en cada una de las siguientes oraciones:

1. No creo que llueva.
  - Certeza
  - Duda
2. Es mentira que Juan y yo seamos primos.
  - Hecho cierto, realidad
  - Hecho falso, irrealidad
3. Quiero que llueva.
  - Deseo
  - Realidad
4. Es bonito que te regalen rosas.
  - Hecho objetivo
  - Hecho subjetivo
5. Si yo fuera rico, viviría en La Luna.
  - La dura realidad
  - Una mera hipótesis
6. Tal vez llueva.
  - Posibilidad
  - Certeza o evidencia
7. ¡No tumes!
  - Prohibición / Orden negativa
  - Constatación de un hecho



### Reflexión sobre la lengua

Basándote en todos esos ejemplos, ¿cuál crees que es el significado del subjuntivo?

Pulse aquí

Fig. 2.43. El significado del subjuntivo

## Foro de discusión

**AVISO:** a partir de hoy, dispones de una semana para participar en el foro de discusión "Significado del Subjuntivo" aportando diferentes ejemplos de su uso que encuentres en, por ejemplo, un periódico y explicando qué significado crees que tiene. Si te parece que has encontrado algún tipo de significado que no hemos mencionado en clase, puedes abrir una nueva línea de discusión.

He aquí un ejemplo de cómo pueden ser tus intervenciones, aunque recuerda que debes buscar varios ejemplos, no sólo uno:

Mostrar respuestas anidadas ▾ Mover este tema a... ▾

**Irealidad**  
de COTO ORDAS VICTOR - lunes, 3 de septiembre de 2012, 11:55

REALIDAD  
(Indicativo)

IRREALIDAD  
(Subjuntivo)

Ejemplo: "Es posible que mañana llueva en el Norte de España" (LA NUEVA ESPAÑA, 03-09-2012)

Normalmente, el subjuntivo expresa algo que es falso, hipotético, posible o deseable. Frente a eso, el indicativo se usa para hablar de certezas y hechos evidentes.

Si yo escucho la palabra "llueve", inmediatamente cojo un paraguas o un chubasquero.  
Si yo escucho la palabra "llueva", no sé si alguien quiere que llueva o si sólo es posible que llueva, pero no está lloviendo...  
Aún no necesito coger un paraguas hasta que esté seguro de que va a llover.

Editar | Borrar | Responder

Fig. 2.44. Foro de discusión

Unidad 7

- Unidad 7
  - U7 - ¿Subjuntivo?
    - 1. ¿¿¿Subjun... qué???
    - 2. Tal vez me pase por ahí luego.
      - Quizás, quizás, quizás
      - Horóscopo
      - ¡Ojalá!
      - ¡Que lo paséis muy bien!
    - 3. No creo que venga Juan
    - 4. Tarea final

## 2. Tal vez me pase por ahí luego.

**Objetivos de la Sesión 2:**

- reconocer los usos del subjuntivo en oraciones simples
- practicar el uso del subjuntivo para expresar duda o deseo
- expresar (falta de) certeza y evidencia
- hablar de cosas posibles y/o probables en el futuro o el presente
- escribir un horóscopo
- formular deseos para uno mismo y para los demás
- escribir postales de felicitación

Fig. 2.45. Objetivos de la Sesión 2

**Quizás, quizás, quizás**

**? ¿Qué le habrá pasado a Santiago?**

Santiago Ramón y Cajal es un chico muy aplicado que nunca ha roto un plato. Hoy, sin embargo, no se ha presentado a una entrevista de trabajo importante.



¿Qué crees tú que habrá pensado la gente que no lo conoce?

- Tal vez  : a un bar a tomarse algo. [tal vez = quizás; puede que; es posible que...]
- Quizá  : la mañana. Le encanta dormir. [quizá(s) = tal vez; puede que; es posible que...]

¿Y la gente que lo conoce?

- Seguro que 
  - esté durmiendo
  - le ha pasado algo
  - haya ido

---

**? Será un pájaro, será un avión, será...**

Observa el siguiente dibujo con atención. ¿Qué crees que están viendo los habitantes de la ciudad de Metrópolis? A continuación marca la opción que consideres más plausible.



- Tal vez se trate de un mosquito.
- Seguro que es Superman; ya conoces su lema: "No es un pájaro, no es un avión, es Supermán".
- A lo mejor es un burro volando.

Fig. 2.46. La probabilidad y la certeza



### Hazlo tú

¿Te has fijado en que hemos usado diferentes formas para expresar distintos grados de certeza o posibilidad? Por una parte, hemos usado el futuro de probabilidad, cuyo uso ya hemos estudiado: "será un avión = es posible que sea un avión / tal vez sea un avión / quizá sea un avión...". Por otra parte, solemos usar el indicativo para expresar certeza: "seguro que es Superman".

Como ves, el uso del subjuntivo es muy habitual al lado de expresiones que denotan probabilidad (quizá(s), tal vez, posiblemente...) aunque algunas expresiones (igual, a lo mejor) van seguidas de indicativo:

- Igual voy al cine mañana. [= Tal vez vaya al cine mañana.]
- A lo mejor voy al cine mañana. [= Quizás vaya al cine mañana.]

¿Puedes hacer alguna predicción acerca de ...?

- El tiempo que hará en verano.
- Las preguntas del examen final.
- ¿Qué ocurrirá el próximo fin de semana?

Usa distintos tipos de estructuras: tal vez, quizás, a lo mejor...

Pulse aquí

## Horroróscopo

¿Sabes lo que es un horóscopo? Lee las siguientes predicciones que ha hecho una pitonisa [=adivina] profesional. ¿Por qué crees que, en vez de un horóscopo, ha hecho un "horroróscopo"?

### Elige

Sus predicciones son muy buenas; lo ve todo de color de rosa.  
Sus predicciones son horribles; lo ve todo negro.

### HORÓSCOPO (SIGNOS DEL ZODIACO)

Aries 21/03-20/04 Amor: tu pareja se irá con tu mejor amigo		Leo 24/07-23/08 Trabajo: te despedirán de tu actual trabajo.		Sagitario 23/11-21/12 Salud: te caerás por las escaleras.	
Tauro 21/04-21/05 Dinero: perderás un billete de lotería premiado.		Virgo 24/08-23/09 Amor: descubrirás que tu pareja no es tu media naranja.		Capricornio 22/12-21/01 Familia: se frustrarán los planes familiares.	
Géminis 22/05-21/06 Trabajo: tu empresa cerrará.		Libra 24/09-23/10 Salud: engordarás 14 kg.		Acuario 21/01-19/02 Dinero: te robarán la tarjeta de crédito.	
Cáncer 22/06-23/07 Salud: un catarro te dejará sin voz.		Escorpio 24/10-22/11 Amor: tu novia/a no se presentará en la iglesia el día de tu boda.		Pisces 20/02-20/03 Familia: tu cuñada abandonará a tu hermano pequeño.	

Desgraciadamente, nuestra pitonisa se ha roto la pierna y tú necesitas sustituirla y hacerte cargo del "horroróscopo". Sin embargo, como eres un adivino amateur, aún no puedes ver el futuro con claridad y a veces cometes errores; por eso, debes expresar duda, falta de certeza...

#### Instrucciones:

1. Escoge un personaje famoso y averigua cuál es su signo del Zodiaco.
2. Haz predicciones horribles sobre su futuro más inmediato. Debes hacer como mínimo una predicción para cada una de las siguientes categorías: AMOR-TRABAJO-SALUD-DINERO-FAMILIA-JUEGO
3. A continuación, publícalas en el [blog de clase](#) junto a una foto de ese personaje y cualquier otra imagen que nos permita ver el tipo de calamidades que va a sufrir.
4. Cuando todos tus compañeros hayan colgado sus entradas, usaremos la herramienta "Consulta" para decidir quién ha demostrado ser la persona más creativa de la clase.

Fig. 2.47. «Horroróscopo»

Puedes votar tu "horroróscopo" favorito teniendo en cuenta, de manera ponderada, los siguientes criterios:

- 1) ¿Cuál crees que ha sido el horroróscopo más original?
- 2) ¿Qué famoso lo va a pasar peor el próximo mes?
- 3) ¿Cuál está mejor escrito?

- Michael Jackson
- Angela Merkel
- Juan Carlos I
- Bill Clinton
- Antonio Banderas
- Beyoncé

**Guardar mi elección**

Fig. 2.48. Votación al mejor «horroróscopo»

## Ojalá

Como hemos visto en la canción anterior, usamos el subjuntivo para expresar deseo con *ojalá* (que):  
*¡Ojalá mi equipo gane!* (=Deseo que gane mi equipo).

Otras expresiones de deseo con *que* también necesitan subjuntivo. En ellas está omitido el verbo introductorio:

(Espero) *que tengas suerte...*

(Deseo) *que no llueva mañana...*



### Buenos deseos

¿Puedes usar las siguientes expresiones para expresar deseos en las siguientes situaciones?:

TENER SUERTE - CUMPLIR MUCHOS MÁS (AÑOS)  
 MEJORAR - PASARLO BIEN

1) Unos amigos se van de viaje. ¿Qué les deseas?

Que

2) Has ido a ver a un amigo enfermo. ¿qué le dices al despedirte?

Que te

3) Es el cumpleaños de alguien. Deséale felicidad y una larga vida, etc.

Feliz, feliz cumpleaños... que reine la paz en tu día y que

4) Alguien te dice que el lunes que viene tendrá un examen o una entrevista importante; ¿qué le deseas?

Que

5) Es el día de año nuevo y tú y tu mejor amigo tenéis una resolución de Año Nuevo: **dejar de fumar** y **encontrar novia**. ¿Qué dices?

Que    y que



### ¡Que Dios os bendiga!

¿Qué desean las siguientes personas?

Pueden formular sus propios deseos con "ojalá" o usar "que" para desearles lo mejor a otras personas.




Fig. 2.49. «¡Que Dios os bendiga!»

## ¡Que lo paséis muy bien!



### Comparte buenos deseos

Debes pensar en tus compañeros y dedicarles varios buenos deseos. Para ello, deberás publicar en nuestro blog 3 mensajes dedicados a tus mejores amigos. Puedes personalizar un meme o crear una tarjeta de felicitación.



Fig. 2.50. «¡Que lo paséis muy bien!»



### Karaoke

En esta actividad necesitas convertirte en poeta y/o cantante, ya que vas a "versionar" la canción "Ojalá que llueva café en el campo" y grabar la nueva versión junto a tus compañeros. Visita nuestro Wiki para averiguar todos los detalles.

¿Alguna vez has soñado con convertirte en cantante y/o compositor? No te preocupes, será suficiente con que alguna vez hayas cantado en la ducha ya que vas a tener que "versionar" la canción "Ojalá que llueva café en el campo" y grabar esa nueva versión junto a tus compañeros.

En primer lugar, necesitáis editar la letra conservando aquellas palabras que impliquen el uso del subjuntivo (ojalá...; para que...) y grabar vuestra canción en formato mp3. Para ello, disponemos de una versión karaoke que nos brindará la música.

Tranquilos, contamos con micrófonos y todo lo necesario para editar la canción en el Club de las Lenguas.

Ver Editar Comentarios Historia Mapa Archivos Administración

Fig. 2.51. «Karaoke»



The screenshot shows a course interface. On the left is a tree view for 'Unidad 7' with the following items:

- UT - ¿Subjuntivo?
- 1. ¿¿¿Subjun...qué???
- 2. Tal vez me pase por ahí luego.
- 3. No creo que venga Juan
  - Me marcho pa' Alemania
  - Campeones del Mundo
  - Veo que os parece fácil
  - Misión imposible
  - Los peligros de las redes sociales
  - ¿A qué esperas?
  - Me gustas tú
  - Cuestión de gustos
- 4. Tarea final

Below the tree is a 'Navegación' section with navigation buttons: <<, <, ^, >, >>.

The main panel on the right has a green header with the title '3. No creo que venga Juan'. Below it is a target icon and the text 'Objetivos de la Sesión 3...':

- entender el funcionamiento del subjuntivo en ciertos tipos de oraciones subordinadas
- identificar diferentes clases de verbos y estructuras (verbos de entendimiento y percepción; verbos de gustos y preferencias; oraciones impersonales...)
- opinar
- expresar sentimientos y preferencias
- influir en tu interlocutor (aconsejar, prohibir...)
- transmitir órdenes, deseos, felicitaciones...

Fig. 2.52. Objetivos de la Sesión 3

The screenshot shows a video player interface. At the top is a green header with the title 'Me marcho para Alemania'. Below it is a crossed-out icon and the text 'No creo que te traten tan bien como yo.'.

The main content area contains a video player with a play button in the center. The video title 'Me marcho para Alemania' is visible at the top of the player. Below the video player is a caption: 'Si tienes problemas para ver el vídeo en tu Mac, pulsa aquí para verlo directamente en YouTube.'

The video content shows a man with glasses sitting at a table in a restaurant, looking towards the camera.

Fig. 2.53. Vídeo «Me marcho para Alemania»

Es relativamente fácil sistematizar ciertos usos del subjuntivo. Presta atención al siguiente esquema:

Oraciones impersonales	
Es conveniente que <u>estudies</u> . Es bueno que <u>llueva</u> .	
 <p><b>Entendimiento y percepción</b></p>	 <p><b>Gustos y preferencias</b></p>
No creo que <u>beba</u> demasiado. No piensan que <u>sea</u> necesario estudiar el subjuntivo.	Me gusta que me <u>regalen</u> bombones. Me encanta que te <u>pongas</u> el vestido rojo.
 <p><b>Deseo y necesidad</b></p>	 <p><b>Influencia</b></p>
Quiero que <u>hables</u> español. Necesito que <u>hables</u> español.	Te ordeno que no <u>hables</u> . Te pido que no <u>hables</u> .



### Me marcho para Alemania

Lee las siguientes oraciones, extraídas del diálogo entre Iniesta y su madre, y escoge la opción correcta:

- Es mejor que no le contestes mal al jefe.
- Y dile que te deje volver a casa en Navidad.
- Además, a los alemanes les gusta que esté todo muy limpio y ordenado.
- Es normal que te sientas solo pero el tiempo pasa rápido.
- Eso sí, nunca te he prohibido nada, pero te prohíbo que vuelvas a casa con una novia alemana... teniendo aquí a chicas como María.
- Por cierto, ¿por qué no le pides a ella que te lleve al aeropuerto?
- No creo que le importe.
- Es más, seguro que le encanta que se lo pidas.
- Quiero que me llames todos los días después de cenar. ¿Vale?
- ¿Necesitas que te haga la maleta?
- No me parece que en Alemania se viva tan bien como dicen.

- Verbo de influencia
- Verbo de opinión
- Oración impersonal
- Verbo de voluntad
- Verbo de gustos y preferencias

Fig. 2.54. Actividad «Me marcho para Alemania»

## Sólo puede quedar uno



Entrevista a DAVID VILLA, jugador de la Selección Española

"Aunque la gente piensa que somos favoritos, no creo que sea nada fácil ganar una final de un Mundial. He leído que vamos a exprimir la Naranja Mecánica, que vamos a pasar por encima de ellos... pero es más fácil decirlo que hacerlo. También he oído que el pulpo Paul ha dicho que vamos a ganar la final, pero ¡qué se puede esperar...! Es un pulpo. No creo que los pulpos sepan mucho de fútbol; nosotros nos los comemos con patatas. Mañana veremos qué pasa".



### Reflexión sobre la lengua

¿Recuerdas que en la primera sesión reflexionaste sobre "Creo que vendrá" y "No creo que venga"?  
¿Has encontrado algún ejemplo aquí que corrobore tu hipótesis?

Pulse aquí

## Veo que os parece fácil

Hay un grupo de verbos que usamos normalmente para opinar sobre algo; con ello expresamos lo que pensamos y lo que percibimos:

- VERBOS DE ENTENDIMIENTO: *creer, pensar, opinar, suponer, considerar, saber, imaginar, entender, recordar...*
- VERBOS DE PERCEPCIÓN: *ver, leer, oír, oler, percibir, observar, darse cuenta de...*

Estos verbos funcionan de la siguiente manera:

Verbo + <b>que</b> + indicativo	Verbo + <b>que</b> + subjuntivo
El 1 <sup>er</sup> verbo es afirmativo o interrogativo: <i>Veo que todos habéis hecho los deberes.</i> <i>¿Crees que vendrá Juan?</i>	Cuando la 1 <sup>a</sup> oración es negativa: <i>No creo que esté enfadado.</i> <i>No he visto que nadie tuviera problemas.</i>

Excepciones:

- 1) El verbo *dudar* va seguido del subjuntivo: *Dudo que ganemos el partido.*
- 2) El verbo *saber* no se considera propiamente un verbo de entendimiento: *Juan no sabe que estoy aquí.*
- 3) Después de una orden negativa usamos la forma del indicativo: *¡No creas que no trabaja!*

Fig. 2.55. «Solo puede quedar uno»

**?** **¿Crees que vendrá?**

Relaciona los elementos de las dos columnas. Completa el hueco de la izquierda con el número de la oración correspondiente de la columna de la derecha.

<input type="checkbox"/> El presidente opina que	1 la precios de los pisos han tocado suelo.
<input type="checkbox"/> Pensaba que	2 pasar el día viendo la tele sea la mejor forma de educar a los niños.
<input type="checkbox"/> No me parece que	3 el examen es aquí?
<input type="checkbox"/> No creo que	4 la situación no es tan grave.
<input type="checkbox"/> ¿Estáis seguros de que	5 esto sea tan fácil como dice Víctor.
<input type="checkbox"/> Los economistas creen que	6 no necesitaba estudiar para aprobar.

**?** **No creo que venga**

**Responde siempre de manera negativa, por ejemplo:**  
 ¿Crees que Hillary ganará las primarias?  
 No, no creo que Hillary gane las primarias.

- ¿Te parece que estamos jugando bien?  
No, no me parece que [ ] jugando bien.
- ¿Crees que habrá mucha gente en Carrefour a las 4 de la tarde?  
No, no creo que [ ] mucha gente. Estarán todos durmiendo la siesta.
- ¿Piensas que la gente normal tiene derecho a llevar un arma en un sitio público?  
No, no pienso que [ ] derecho a llevar un arma en un sitio público.
- ¿Crees que podremos ir a la Senda del Oso?  
No, no creo que [ ]. Han dado lluvia para todo el fin de semana.

**?** **¡No te creas que nací ayer!**

Ahora hemos mezclado las oraciones. Usa el indicativo o el subjuntivo donde corresponda:

No creo que el gobierno [ ] el aborto.

Mi madre piensa que [ ] beber menos.

¡No creas que [ ] también por las noches! El jefe nunca tiene ese turno.

Me parece que [ ] un poco perdido.

He observado que Juan [ ] mucho desde el comienzo del curso.

No creo que tomarse quince cafés [ ] muy sano. Es mucho mejor la sidra.

Él no cree que [ ] ilegal.

¡Nunca olvides que [ ] a los casados. Los casados se las saben todas.

Dudo que los solteros le [ ]

ha mejorado  
 fuimos  
 debemos  
 estás  
 trabaja  
 podamos  
 ganen  
 legalice  
 sea

Fig. 2.56. Actividades de práctica estructural



## ¿A qué esperas para venir?

- ¿Odiás tener que levantarte a las 6 de la mañana y que tu jefe te dé trabajo extra el día de la final del Mundial? CANCÚN
- ¿Te gustaría ir a un lugar paradisíaco donde nadie te moleste? CANCÚN
- ¿No te encantaría tomarte uno de nuestros daiquirís bajo una palmera? CANCÚN
- ¿Te gustaría ir a tu aire y conocer México por tu cuenta o prefieres que te llevemos a los lugares más interesantes con un guía? Cerca de CANCÚN podrás visitar las ruinas mayas de Chichén Itzá, Tulum, Cobá, Uxmal.
- ¿Te interesa comprar al mejor precio? Conoce la zona libre de impuestos de CANCÚN en la que encontrarás productos de altísima calidad a precios de risa.
- ¿No te interesaría conocer a los chefs más afamados internacionalmente o que nuestro servicio de habitaciones te lleve una de nuestras deliciosas cenas románticas a la carta a tu habitación? CANCÚN
- ¿No te volvería loco que te lleváramos a bucear entre delfines? CANCÚN

¿Quieres saber más? ¿Quieres que te mandemos la información a casa?

Déjanos tus datos personales en [www.cancun-oviedo.org](http://www.cancun-oviedo.org).

No querrás ir a otro sitio en vacaciones. CAAAANCÚUUN



### Reflexión sobre la lengua

¿Qué tienen en común los siguientes tipos de verbos?

Te gusta... Te encanta... Te vuelve loco... Te interesa...

¿Se te ocurre por qué en ocasiones usamos el infinitivo tras estos verbos y en otras ocasiones el subjuntivo?

- Odio levantarme a las 6 de la mañana.
- Odio que mi jefe me dé trabajo extra.
- Me gusta tomar un café a media mañana.
- Me gusta que mis padres vengan a vernos el fin de semana.

Pulse aquí

Fig. 2.59. «¿A qué esperas para venir?»

## Me gustas tú

### VERBOS DE GUSTOS Y PREFERENCIAS

Son una serie de verbos que expresan los sentimientos y reacciones emocionales: *odiar, no soportar, preferir...*  
Funcionan de la siguiente manera:

- Verbo + infinitivo (mismo sujeto): **Odio levantarme a las 8** [yo me levanto a las 8 y lo odio].
- Verbo + *que* + subjuntivo (distinto): **Odio que (tú) te levantes a las 10** [tú te levantas a las 8 y yo te odio por ello].



### ¿Prefieres practicar?

Completa con la forma correcta del verbo (infinitivo/subjuntivo):

No soporto (estar, yo)  una hora en un atasco de tráfico. [no soporto=odio=detesto]

No soporta que sus amigos la (llamar)  Mari Pili; su nombre es María.

Juan prefiere (cenar, Juan)  en casa con su madre a salir a cenar conmigo.

Ana prefiere que (cenar, nosotros)  fuera.

La mayoría de estos verbos son verbos de objeto así que se usan con los pronombres (me/te/le...): *gustar, encantar, interesar, divertir, aburrir, alegrar, dar (vergüenza, pena, alegría, miedo...), molestar, fastidiar, importar, sorprender...*

Funcionan de la misma manera:

- Verbo + infinitivo (mismo sujeto): **Me gusta levantarme a las 8** [yo me levanto a las 8 y me gusta].
- Verbo + *que* + subjuntivo (distinto): **Me gusta que habléis español entre vosotros** [vosotros habláis español entre vosotros y eso me gusta].



### ¿Te molesta que fume?

Completa con la forma correcta del verbo (infinitivo/subjuntivo):

- Cariño, ¿te molesta que mi madre (venirse)  a vivir con nosotros?
- ¿Te da miedo (ver, tú)  películas de terror?
- No les gusta que (ver, vosotros)  películas violentas.
- Me encanta que (quedar, nosotros)  de vez en cuando.
- Odio (estudiar, yo)  las oraciones de subjuntivo.
- Le gusta que (jugar, nosotros)  al tenis.

Fig. 2.60. «Me gustas tú»

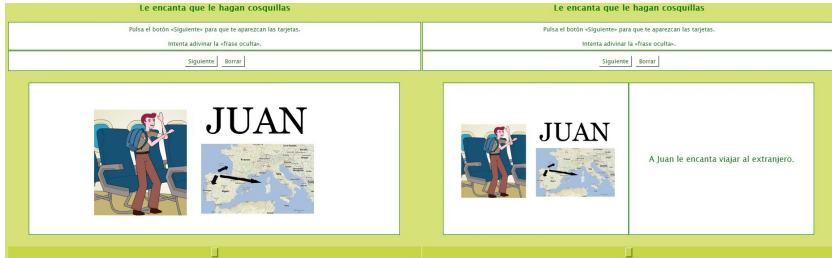


Fig. 2.61. Tarjetas de tipo *flashcard*

### Cuestión de gustos

**El Carnaval**

Me gusta disfrazarme en Carnaval y me encanta que todo el mundo vaya disfrazado. Sin embargo, me fastidia no poder estar tranquilamente en un bar con mis amigos sin que llegue alguien con un antifaz y me pregunte "¿Quién soy?". Otra cosa que también me molesta es que haya gente que beba y se ponga a cantar delante de mi casa. A pesar de todo, el Carnaval me gusta muchísimo y a mis hijos les encanta.

**Mi fiesta favorita**

Piensa en una fiesta o un periodo del año (Navidades, Semana Santa, Halloween, Verano...). Escribe acerca de las cosas que te gustan, te encantan, te molestan, te parecen divertidas/aburridas...:

Fig. 2.62. «Mi fiesta favorita»



#### 4. Tarea final

Para finalizar debes crear un folleto turístico parecido al texto que hemos leído de Cancún, pero sobre la Villa de Llanes y de una extensión máxima de una página.



Ya sabes que un folleto creativo y bien diseñado transmite sentimientos, cuenta una historia y presenta a quien lo lea qué actividades se pueden realizar y experimentar en un determinado destino turístico. Para ello, tendremos que vender nuestro producto turístico (=Llanes) a través de los tipos de oraciones que hemos practicado en esta unidad:

- **Possibilidad:** ¡Quién sabe! ¡Tal vez veas un trasgu en nuestro bosque encantado!  
[El "trasgu" es un pequeño duende según la mitología asturiana]
- **Deseos:** ¡Que aproveche!  
[Usamos esta expresión para saludar a alguien que está comiendo y decirle que disfrute la comida]
- **Entendimiento y percepción:** ¿Has oído hablar de Llanes?
- **Gustos y preferencias:** ¿Te gusta montar a caballo?

#### Pasos:

- 1) Infórmate acerca de este destino turístico y decide qué quieres contar. Recuerda que dispones de solamente una página.
- 2) Trata de escribir frases cortas y concisas, teniendo cuidado de utilizar correctamente la puntuación, ortografía y los verbos que hemos estudiado.
- 3) Selecciona las fotos que incluirás en el folleto turístico y el color de fondo.
- 4) Publica tu folleto y compártelo con tus compañeros a través del blog del curso.

#### Recursos:

[Portal Turístico del Ayuntamiento de Llanes](#)

[InfoAsturias: Portal Oficial de Turismo del Principado de Asturias](#)

Fig. 2.63. Tarea final de la Unidad 7

## BIBLIOTECA DE FILOLOGÍA HISPÁNICA

### TÍTULOS PUBLICADOS

#### *Series Maior*

1. Álvarez Menéndez, Alfredo Ignacio  
*Las construcciones consecutivas en español. Estudio funcional sobre la oración compuesta.*
2. Baños Vallejo, Fernando  
*La hagiografía como género literario en la Edad Media.*
3. García García, Serafina  
*Los transpositores oracionales en la obra histórica alfonsí. Estudio de sintaxis funcional.*
4. Meilán García, Antonio José  
*La oración simple en la prosa castellana del siglo XV.*
5. Fernández Fernández, Antonio  
*La función incidental en español. Hacia un nuevo modelo de esquema oracional.*
6. Gil Amate, Virginia  
*Daniel Moyano: la búsqueda de una explicación.*
7. Sánchez Torre, Leopoldo  
*La poesía en el espejo del poema: la práctica metapoética en la poesía española del siglo XX.*
8. Martínez Expósito, Alfredo  
*La poética de lo nuevo en el teatro de Gómez de la Serna.*
9. Lorenzo González, Guillermo  
*Geometría de las estructuras nominales. Sintaxis y semántica del SDet.*
10. Iglesias Casal, Isabel  
*Los relativos en la prosa renacentista castellana.*
11. López Bobo, María Jesús  
*El vocalismo radical átono en la conjugación castellana. Etapa medieval y clásica.*

12. Muñiz Cachón, Carmen  
*Impersonalidad y despersonalización. Estudio contrastivo.*
13. Alfonso García, M<sup>a</sup> del Carmen  
*Antonio de Hoyos y Vinent. Una figura del decadentismo hispánico.*
14. Arias Cabal, Álvaro  
*Oposición y pertinencia en lingüística. Estudio de las funciones paradigmáticas entre invariantes.*
15. Bermúdez Martínez, María  
*La incertidumbre de lo real: bases de la narrativa de Juan J. Saer.*
16. Osoro Hernández, Andrés  
*Revista de Asturias (1877-1883 y 1886-1889).*  
Literatura, ciencia y sociedad en los orígenes del *Grupo de Oviedo.*
17. Fernández Lorences, Taresa  
*Gramática de la tematización en español.*
18. Salazar, Sor Elena  
*Lope de Aguirre de la crónica a la dramaturgia: presencia en ausencia en Lope de Aguirre, traidor.*
19. Ricardo Saavedra fernández-Combarro  
*Los valores literarios de la columna periodística española (1975-2007).*

#### *Series Minor*

1. Fernández de Castro, Félix  
*Las perífrasis verbales en español. Comportamiento sintáctico e historia de su caracterización.*
2. Andrés Díaz, Ramón d'  
*Allugamientu de los pronomes átonos col verbu n'asturianu.*
3. Viejo Fernández, Julio  
*Las formas compuestas en el sistema verbal asturiano.*
4. Teso Martín, Enrique del  
*Contexto, situación e indeterminación.*

5. Ramos Corrada, Miguel  
*La formación del concepto de historia de la literatura nacional española. Las aportaciones de Pedro J. Pidal y Antonio Gil de Zárate.*
6. Cueto Vallverdú, Natalia  
*Representación e inferencia. El proceso de la interpretación.*
7. Fernández Rodríguez, Natalia  
*El pacto con el diablo en la comedia barroca.*
8. San José Vázquez, Eduardo  
*La memoria posible. El sueño de la Historia, de Jorge Edwards: Ilustración y transición democrática en Chile.*
9. Melendi López, Miguel  
*La narración artística como documento. Atribución de confianza a mundos de ficción.*
10. Camblor Pandiella, Begoña  
*La realidad exiliada en la narrativa humorística de Álvaro de Albornoz.*
11. Alvarellos Pedrero, Mercedes  
*Rasgos melódicos influyentes en la discriminación de la modalidad oracional. La relevancia lingüística del pretonema.*
12. García Manso, María Luisa  
*Prensa, teatro y narrativa popular en la II República: la revista Esto (1934-1936).*
13. San Julián Solana, Javier  
*Los numerales sustantivos en español.*
14. Coto Ordás, Víctor  
*Cómo enseñar una segunda lengua mediante una plataforma de aprendizaje virtual.*



ISBN 978-84-16343-24-9



9 788416 343249

ediuo



Ediciones de  
la Universidad  
de Oviedo