

La narración digital colaborativa como estrategia para el desarrollo de competencias en español como lengua extranjera

Trabajo final del Máster Universitario en Educación y TIC

Universidad de La Laguna

Autora:

Mónica Souto González

Tutor:

José Ignacio Estévez Damas

Septiembre de 2017

D. José Ignacio Estévez Damas, con DNI número 43.786.097-P, profesor Titular de la Universidad de La Laguna y adscrito al Departamento de Ingeniería Informática y de Sistemas, como tutor

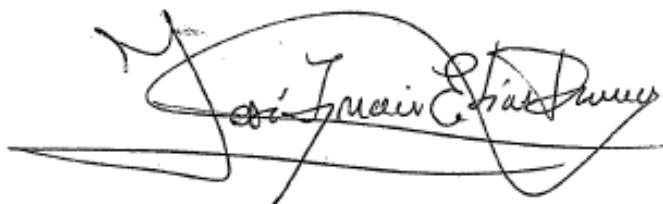
CERTIFICA

Que la presente memoria titulada:

“La narración digital colaborativa como estrategia para el desarrollo de competencias en español como lengua extranjera”

ha sido realizada bajo su dirección por D^a. Mónica Souto González con documento “AA2454445”.

Y para que así conste, en cumplimiento de la legislación vigente y a los efectos oportunos firma la presente en La Laguna a 1 de Septiembre de 2017

A handwritten signature in black ink, appearing to read "José Ignacio Estévez Damas". The signature is stylized with large, sweeping loops and is positioned above a horizontal line.

RESUMEN

El presente trabajo de fin de máster se centra en el uso de la narración digital colaborativa como herramienta para el desarrollo de competencias en la clase de ELE. La investigación se llevó a cabo en un grupo de estudiantes adultos en un contexto de enseñanza no formal. Los resultados obtenidos muestran que la creación de una historia de manera colaborativa y empleando herramientas digitales puede ser de ayuda en el desarrollo de la competencia lingüística en la clase de español como lengua extranjera. Por otro lado, el trabajo en grupos cooperativos tiene un impacto significativo para la motivación e implicación de los estudiantes, propiciando el aprendizaje entre pares y ayudándolos a desarrollar habilidades metalingüísticas.

ABSTRACT

This Master's dissertation focuses on the use of digital collaborative narrative as a tool for students' skills development within the Spanish as a Foreign Language classroom. The research was based upon adult learners in an informal teaching context. The results displayed that the construction of a collaborative story using digital tools can be helpful for the development of the linguistic competence in the language classroom. Furthermore, it has been shown that working in cooperative groups has a meaningful impact on motivation and students' involvement. Finally, the results highlighted that it also facilitates peer-to-peer learning and helps students to develop metalinguistic skills.

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría expresar mi agradecimiento a todos los profesores del máster por haber compartido sus conocimientos y por haberme dado su ayuda cuando la he necesitado.

También a mis compañeros Silvia Fernández y Basilio Gómez, quienes me ayudaron a aclarar dudas y a superar con risas los momentos difíciles.

Un agradecimiento especial a mi tutor, José Ignacio Estévez Damas, por sus enseñanzas y por dar siempre una retroalimentación que me hiciese pensar en lo que me equivocaba para poder mejorar mi trabajo. Además, por el seguimiento y la supervisión continua, cosa que ha hecho con paciencia y disponibilidad infinitas.

Para mí, es un ejemplo del tipo de profesor que quiero o espero ser.

A todos, muchas gracias.

ÍNDICE

1	Introducción.....	2
2	Marco teórico.....	3
2.1	Las TIC en la clase de ELE.....	4
2.2	Narrativa digital.....	7
2.3	Aprendizaje cooperativo	8
2.3.1	Rol del profesor en el aprendizaje cooperativo	10
2.3.2	Escritura cooperativa	10
2.4	Evaluación.....	11
2.4.1	Rúbricas	12
3	Diseño de la investigación.....	13
3.1	Método	13
3.2	Problema.....	14
3.3	Objetivos generales	14
3.4	Cuestiones de investigación	14
3.5	Caso de estudio.....	15
3.6	Técnicas de recogida de información.....	15
3.7	Participantes	15
3.7.1	Descripción de los participantes	16
3.8	Grupos de trabajo	18
3.8.1	Formación de los grupos.....	18
3.8.2	Justificación de los grupos.....	19
3.9	Desarrollo de la propuesta didáctica	21
3.9.1	Organización del trabajo.....	21

3.10	Herramientas	24
3.10.1	Herramientas sugeridas por la profesora	24
3.10.2	Herramientas utilizadas por la profesora en las clases	25
3.11	Presentación de las historias.....	26
3.11.1	25 de febrero – Grupo 1	26
3.11.2	4 de marzo – Grupo 2	27
3.11.3	18 de marzo – Grupo 4	28
3.11.4	25 de marzo – Grupo 3	29
3.12	Evaluación.....	30
4	Discusión y resultados	33
5	Conclusiones.....	44
6	Reflexiones personales sobre la experiencia del TFM	45
7	Bibliografía.....	47
8	Anexos.....	51

1 INTRODUCCIÓN

Vivimos en sociedades que tienden cada vez más al plurilingüismo, por lo que la necesidad de formarse en idiomas extranjeros es un componente importante en la vida de muchas personas. La decisión de emprender este tipo de estudios está fomentada por motivaciones e intereses que dependen de cada individuo, por ende, es fundamental crear oportunidades de aprendizaje que faciliten la adquisición de una lengua extranjera en base a las aptitudes, estilos cognitivos, personalidad y estrategias de aprendizaje propias de cada cual y adaptadas a los diferentes contextos de enseñanza-aprendizaje.

La enseñanza de ELE (español como lengua extranjera) en situaciones de no inmersión presenta la dificultad de que el estudiante, por lo general, limita su exposición a la lengua meta a las horas de la clase presencial. Si, además, el contexto es no formal, el éxito de la enseñanza está fuertemente condicionado por la motivación intrínseca, ya que no hay razones de fuerza mayor -entiéndase la obligatoriedad de completar un ciclo formativo- que hagan al estudiante aplicarse para alcanzar los objetivos que exige el nivel del curso.

A la base del presente trabajo de fin de máster (TFM) se halla la preocupación personal por encontrar formas de mantener al estudiante “conectado” cuando termina la sesión de clase, involucrándolo en actividades o proyectos que, de forma amena, mantengan su atención no solo en lo que está aprendiendo y cómo, sino también en el grupo, en la interacción con sus compañeros. A partir de esta idea y teniendo en cuenta las distintas metodologías innovadoras analizadas a lo largo de este año de estudios, se elaboró una propuesta didáctica consistente en la creación colaborativa de una narración digital sobre un tema elegido por los estudiantes, que debía incluir los contenidos trabajados durante todo el curso. La clase se dividió en varios grupos y cada equipo de trabajo fue responsable de la creación de un producto multimedia que debía presentar al resto de los compañeros. Aunque se dio libertad en la elección de los formatos, hubo preferencia por el uso del vídeo. Al final, todos los trabajos quedaron reunidos en un mural de *Padlet* al que los estudiantes todavía tienen acceso.

Para verificar la comprensión de la narración se utilizaron las herramientas *EDPuzzle* y *Wizer.me* y también se creó un concurso con *Kahoot*. Durante el desarrollo de la actividad a lo largo del trimestre, la comunicación entre los componentes del grupo y entre el grupo y la profesora se realizó vía *Whatsapp* o a través del correo electrónico. La evaluación del trabajo se llevó a cabo empleando rúbricas y la reflexión final sobre la actividad, mediante un formulario de Google. Es evidente que la puesta en práctica de la propuesta didáctica no hubiera

sido posible sin la implicación de las tecnologías de la información y comunicación, que tienen un fuerte impacto en todos los aspectos de nuestras vidas y que han cambiado de manera radical las formas de enseñar y de aprender.

En el capítulo 2 del presente trabajo se hace referencia al marco teórico que ha servido de base al diseño de la propuesta didáctica. Se hace un breve recorrido por bibliografía representativa en los temas de las TIC en la clase de ELE, la narrativa digital, el trabajo colaborativo y la evaluación mediante rúbricas.

Una vez establecido el marco teórico, en el capítulo 3 se explican los pasos seguidos para realizar la investigación, cuyos resultados se analizan en el capítulo 4. Las conclusiones se exponen en el capítulo 5, seguidas de una reflexión personal sobre la investigación realizada.

2 MARCO TEÓRICO

El sistema educativo en general se encuentra en un proceso de cambios e innovación con vistas a adaptarse a las necesidades de una nueva generación marcada por la globalización, el acceso masivo a la información y el uso de las nuevas tecnologías. Se habla de “modelo educativo de la sociedad del conocimiento” y escuchamos términos como: proyectos, trabajo colaborativo, competencias, destrezas, aprendizaje para toda la vida... Las posibilidades que ofrecen las TIC para la innovación en la práctica educativa son variadas y se extienden a cualquier materia objeto de estudio, como es el ámbito del presente trabajo: la enseñanza de lenguas y del español específicamente.

El marco teórico se ha dividido en apartados que representan los cuatro pilares sobre los que se fundamenta esta investigación. En primer lugar, se hace un breve recorrido por la bibliografía relacionada con la presencia de las TIC en la clase de lenguas en general o de ELE en particular. Se analizan los modos en que normalmente se emplea la tecnología y las ventajas que puede aportar al desarrollo de la competencia lingüística.

El segundo bloque se centra en los trabajos que definen el concepto de narrativa digital y los beneficios de su uso en educación. En el tercer bloque se examina la bibliografía esencial sobre el trabajo colaborativo y su implementación en el aula. Por último, en el cuarto apartado, se revisa la bibliografía sobre la evaluación, con especial atención a las rúbricas como instrumento para medir el grado de desempeño de los estudiantes.

2.1 LAS TIC EN LA CLASE DE ELE

En el campo específico de la enseñanza de ELE, como en la escuela en general, también existe preocupación sobre qué tipo de metodología aplicar, qué contenidos se deben enseñar y cómo hacerlo, para cubrir las necesidades del aprendiente del siglo XXI, que se desenvuelve en un mundo multicultural. En la clase de ELE de nuestros días el manual es solo una parte del aprendizaje, en el que también intervienen -y cada vez más- otros elementos como ordenadores, pizarras digitales, tabletas y teléfonos inteligentes, que permiten acceder a contenidos, profundizar y poner en práctica lo que se aprende de una forma más dinámica y motivadora.

El “Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación” (MCER), es el documento publicado por el consejo de Europa para orientar el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas en los países miembros de la Unión Europea. En el mismo se señala como objetivo educativo prioritario la preparación para la ciudadanía democrática, otorgando especial importancia a “Propiciar métodos de enseñanza de lenguas modernas que fortalezcan la independencia de pensamiento, de juicio y de acción, combinados con las destrezas sociales y la responsabilidad social” y se enfatiza “el valor de promover el desarrollo de enlaces e intercambios educativos y de explotar todo el potencial que tienen las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información” (MCER, 2011).

El interés por el uso de las TIC en la enseñanza de idiomas comienza en los años 60 con el surgimiento de las “teaching machines” que controlaban el progreso en la enseñanza programada, siguiendo las teorías conductistas de Skinner. Los proyectos con TIC en los años 70 se centraban en cómo mejorar la interacción, estructurar los contenidos y refinar el análisis de errores. En los 80 surgió la primera generación de ordenadores micro de 48K que dio lugar a los primeros programas de enseñanza de idiomas creados por aficionados. Ya en los 90 aparece el CD-ROM con imagen y sonido y se hace posible la interacción. Además, en ese período comienza a hacerse popular el uso de Internet. En la actualidad, la tendencia es analizar los diferentes medios disponibles para individualizar ventajas y desventajas para su uso educativo (Simons, 2010).

En cuanto a las funciones que puede desempeñar el ordenador en la clase de lenguas, Simons (2010) presenta la clasificación de Colpaert (2009) que distingue entre aplicaciones *dedicated* (desarrolladas específicamente para la enseñanza de lenguas) y *non-dedicated* (desarrolladas con otra finalidad pero que también pueden emplearse).

Tabla 1. *Funciones del ordenador en la clase de lenguas.*

	INFORMATION	COMMUNICATION	INTERACTION	CONSTRUCTION	ADMINISTRATION
DEDICATED	p.ej. gramática en línea	p.ej. foro para estudiantes de idiomas	p.ej. webquest para el aprendizaje de idiomas; <i>courseware</i>	p.ej. generador de preguntas; <i>Hot potatoes</i>	p.ej. módulo de informe en un CD-ROM (informe con todas las actividades y los resultados de un alumno individual).
NON-DEDICATED	p.ej. material auténtico; <i>YouTube</i>	p.ej. correo electrónico, bitácora	p.ej. juego con interacción en la lengua extranjera; formulario (para rellenar) en internet; <i>GPS</i>	p.ej. <i>Visual basic; Markin</i>	p.ej. plataformas electrónicas, <i>Access</i>

Nota: Recuperado de Colapert, 2009 citado por Simons, 2010.

En su artículo también aparece una descripción de diferentes empleos de las TIC clasificadas por objetivos didácticos: aporte y práctica de contenidos; práctica de las destrezas, corrección, evaluación y pruebas lingüísticas; la administración de alumnos y las TIC como medio de profesionalización de profesores de ELE (Simons, 2010).

En referencia a las razones que justifican el uso de las TIC en la clase de lenguas, Trujillo (2007) señala que la incorporación a una sociedad con destrezas tecnológicas y de manejo de la información, supone una marca de alfabetización añadida a la capacidad de leer y escribir textos, por lo que el uso de las TIC en el aula puede contribuir de manera efectiva a la educación para la vida en la sociedad de la información. Además, las TIC permiten un aprendizaje de las lenguas constructivista y centrado en el estudiante, con utilización integrada de las destrezas comunicativas y que hacen posible la aplicación de un enfoque plurilingüe gracias al valor multilingüe de la red. También menciona el valor de Internet como fuente de textos auténticos que el docente puede enriquecer con elementos gráficos y sonoros de apoyo al texto escrito. Señala que las TIC facilitan el trabajo cooperativo gracias a herramientas como wikis, podcasts, blogs o plataformas de enseñanza virtual, que permiten diferentes niveles de interacción entre estudiantes, con el tutor y con los textos. Por último, menciona la cantidad ingente de información a disposición de los usuarios, que exige una capacidad crítica, tanto para la selección de materiales de calidad como para el análisis ideológico y axiológico y sostiene que

el mejor entorno para el desarrollo de esta capacidad crítica es la escuela y el contexto de aprendizaje de lenguas (Trujillo Sáez, 2007).

Según Fernández et al. (2012), la denominada web 2.0 ha cambiado radicalmente el panorama de lo que ofrecen las TIC para la didáctica de las lenguas. Permite el acceso a documentos reales y actuales sea para uso didáctico que recreativo, en diferentes formatos (texto, audio, vídeo) facilitando el diseño de actividades significativas y la creación de oportunidades de aprendizaje. También facilitan la comunicación y la interacción a través de herramientas de videoconferencia, mensajería o chat que pueden emplearse para entrar en contacto con hablantes nativos en cualquier lugar, ampliando el espacio de clase al mundo real.

Entre las herramientas básicas para el desarrollo de destrezas, Fernández et al. (2012) mencionan los blogs -sea individuales que de clase- para gestionar y compartir tareas, actividades o proyectos de trabajo; como instrumento de creación de secuencias didácticas digitales y como vehículo para la reflexión didáctica y la creación de redes profesionales en las que compartir ideas y actividades sobre la enseñanza. Además, recomiendan el uso de los documentos en línea (Google Docs) porque facilitan el seguimiento del trabajo del estudiante gracias a la posibilidad de intervenir en el proceso de redacción para su revisión directa. Para trabajar la producción oral se señalan los editores de audio y vídeo Audacity y Movie Maker, que permiten grabar al alumnado (o que se auto grabe) de modo que los productos obtenidos se convierten en herramientas comunicativas, pero también de reflexión y evaluación. Entre las ideas de aplicación en el aula estaría la inclusión de las grabaciones en blogs, la creación de una radio escolar, o la creación de vídeo exposiciones, entre otras.

La bibliografía analizada presenta algunas diferencias en la temática (algunos trabajos están centrados en herramientas, otros en el desarrollo de competencias) pero hay un planteamiento que los acomuna. Todos los autores coinciden en que “no tiene sentido hablar de las TIC en la enseñanza de lenguas sin una visión científica basada en la didáctica de lenguas” (Simons, 2010). Para que la implementación eficaz de las TIC en la clase de ELE, deben confluir tres tipos de conocimientos (Fernández et al., 2012)¹:

- El conocimiento de los contenidos de las materias lingüísticas.
- El conocimiento de la didáctica de las lenguas.
- El conocimiento de los recursos y las herramientas más eficaces para la enseñanza de las materias lingüísticas.

¹ Propuesta adaptada del modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), disponible en <http://www.tpack.org/>

2.2 NARRATIVA DIGITAL

Jenkins y Gravestock (2014) sitúan los orígenes de la narración digital en los trabajos pioneros llevados a cabo por Dana Atchley y Joe Lambert, surgidos como reflejo de la creciente accesibilidad a la tecnología y además, de un cambio cultural que hizo que los consumidores se convirtiesen en productores, que se mantiene hasta nuestros días. Inicialmente el uso de la narración digital se centraba en la creación de historias personales, archivos de historias digitales, historias conmemorativas, historias vocacionales, historias educativas e historias en medicina y salud (Jenkins & Gravestock, 2014), citando a McLellan, 2006. En la actualidad, el uso de la narración digital se ha expandido a muchísimos más ámbitos y su uso extensivo en educación ha llevado a identificarla como una pedagogía social que aborda el aprendizaje como un proceso colaborativo (Jenkins & Gravestock, 2014).

Existen varias definiciones de narrativa digital. Para Robin (2006) se trata de “...la idea de combinar el arte de contar historias con una variedad de multimedia digital, como imágenes, audio y vídeo”. Para Rodríguez (2006) es importante distinguir entre narración cotidiana y narración de ficción o poética y define el relato digital como un nuevo género consistente en un objeto virtual capaz de poner en dinámica las dimensiones técnicas y estéticas. La narración digital según Rodríguez y Londoño, “por su propia naturaleza, en evolución y cambiante, es difícil de definir (...) parecen una colección de mensajes o discursos en soporte digital que comparten el tener una estructura narrativa (algo redundante)” (Rodríguez Illera & Londoño Monroy, 2009). Estos autores identifican dos tipos de relato en cuanto a interactividad. Los tradicionales, que cuentan con un único creador y una trama lineal. No pueden cambiarse o modificarse por lo que, por su esencia, no son interactivos. El segundo tipo se refiere a relatos que no están preconcebidos desde el inicio, por lo que su trama puede no ser lineal ni cronológica. El usuario puede modificarlos convirtiéndose en autor. Todas las anteriores definiciones pueden resumirse en la de la *Digital Storytelling Association*:

“Digital Storytelling es la expresión moderna del arte antiguo de la narración. A lo largo de la historia, la narración se ha utilizado para compartir conocimientos, sabiduría y valores. Las historias han tomado muchas formas diferentes. Las historias se han adaptado a cada medio que ha surgido, desde el círculo de la fogata a la pantalla grande y ahora a la pantalla del ordenador”².

² Definición recuperada del libro “Digital Storytelling”, Matthews-DeNatale, 2008 y traducida por la autora de este trabajo.

Diversos autores señalan las grandes ventajas de incorporar la narrativa digital en la educación. En primer lugar, en los diferentes estudios sobre el tema, destaca su valor como mecanismo para generar motivación y promover la implicación personal (Matthews-DeNatale, 2008) (Reinders, 2011) (Robin, 2006), (Rodríguez Illera & Londoño Monroy, 2009) (Tsou, Wang, & Tzeng, 2006).

Además, como forma de alfabetización digital para el desarrollo del sentido crítico y la toma de decisiones sobre las formas de representación y expresión más adecuadas para lo que se desea transmitir (Robin, 2008) (Rodríguez Illera & Londoño Monroy, 2009). También, su utilidad en la práctica de conceptos o para el anclaje de conocimientos (Reinders, 2011) (Robin, 2006) (Rodríguez, 2006) (Tsou, Wang, & Tzeng, 2006). Los estudios también señalan que la creación de historias digitales contribuye al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, sea en la lengua nativa que en la extranjera (Rodríguez Illera & Londoño Monroy, 2009) (Rodríguez, 2006) (Tsou, Wang, & Tzeng, 2006).

Como limitaciones o dificultades en el uso pedagógico de la narrativa digital, se señalan la importancia de un cierto grado de conocimiento técnico y la necesidad de destinar gran cantidad de tiempo a la actividad, tanto en la organización de la misma como en la creación de la historia (Reinders, 2011) (Tsou, Wang, & Tzeng, 2006).

2.3 APRENDIZAJE COOPERATIVO

El aprendizaje cooperativo (AC) “surge en EEUU a lo largo del siglo XX como un revulsivo contra la concepción educativa predominante, que ponía énfasis en el individualismo (se forma al aprendiz en destrezas individuales), la memorización (sin razonamiento ni reflexión), la competición (cada aprendiz es evaluado en comparación con el resto de compañeros, los mejores reciben premios), la búsqueda de objetividad (con test de elección múltiple, corrección automatizada, evaluación con relación a una norma estándar), etc.” (Cassany, 2004).

Para Johnson et al. (1999), “el aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (Johnson et al., 1999). Estos autores clasifican los grupos de aprendizaje en tres categorías:

- Grupos formales: funcionan durante un período que puede ir desde varias horas hasta varias semanas.
- Grupos informales: duran desde unos pocos minutos hasta una hora de clase.

- Grupos de base cooperativos: funcionan a largo plazo y son grupos de aprendizaje heterogéneos, con miembros permanentes.

Además, dan indicaciones sobre cómo lograr que la cooperación funcione bien nombrando cinco elementos: interdependencia positiva; responsabilidad individual y grupal; interacción estimuladora; enseñanza a los estudiantes de algunas prácticas interpersonales y grupales imprescindibles; evaluación grupal.

Como resultados de la aplicación del trabajo en cooperación, señalan mayores esfuerzos por lograr un buen desempeño, relaciones más positivas entre los alumnos y una mayor salud mental (fortalecimiento del yo, sentido de la propia identidad y capacidad de enfrentar la adversidad y las tensiones, entre otras).

Walters (2000) citado por Trujillo Sáez (2002) describe cuatro modelos fundamentales de aprendizaje cooperativo: Jigsaw (Puzzle), Student Team Learning (Aprendizaje por Equipos de Estudiantes), Learning Together (Aprendiendo Juntos) y Group Investigation (Investigación en Grupo). Las diferencias entre los diferentes modelos residen en el grado de estructuración de la tarea, la utilización de recompensas y la competición y los métodos de evaluación individual (Trujillo Sáez, 2002).

La formación de un grupo de aprendizaje cooperativo según Kagan (1999), citado por Cassany (2004) consta de cinco etapas: 1) formación del grupo; 2) construcción de la identidad del grupo; 3) construcción de la identidad de clase; 4) formación del equipo y 5) trabajo cooperativo efectivo. Rué (1998) enumera una serie de funciones para el desarrollo de la cooperación al interno de un grupo:

- Ponerse de acuerdo sobre lo que hay que realizar.
- Decidir cómo se hace y qué va a hacer cada cual.
- Realizar los correspondientes trabajos o pruebas individuales.
- Considerar cómo se complementa el trabajo; ejecutar individualmente cada una de las partes, a medida que se van analizando las diversas realizaciones, en función de criterios preestablecidos, bien por el profesor, bien por el propio grupo.
- Valorar en grupo los resultados, en función de los criterios asumidos o explicitados con anterioridad.

2.3.1 ROL DEL PROFESOR EN EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Según Rué (1989), en los grupos de aprendizaje cooperativo el profesor asume las siguientes funciones:

- Garantizar que cada componente conozca los objetivos del grupo.
- Verificar que se realicen los intercambios necesarios en el seno del grupo y controlar la rotación de las funciones y el hecho de que se ejecuten correctamente dentro del grupo.
- Estimular el intercambio de explicaciones y justificaciones en la realización de una tarea, en una secuencia de trabajo, en la valoración de resultados, etc. y animar a encontrar diversos procedimientos para realizar las tareas.
- Asegurar la presencia del material básico para la realización del trabajo.
- Garantizar el éxito de los componentes más débiles del grupo.
- Proporcionar al grupo instrumentos y criterios de valoración en relación a las tareas y productos realizados.
- Realizar un seguimiento del tiempo que el grupo invierte en la realización de un trabajo o en las distintas secuencias del mismo.
- Responder solo a las peticiones que tengan su origen en una decisión del grupo y en tanto que en el seno de éste no se resuelvan de forma razonable.
- Enfatizar el papel de la tutoría interna entre los propios alumnos.
- Estimular a los alumnos a razonar las decisiones que van adoptando. Si éstos deben escoger entre diferentes opciones, es necesario que estimule la argumentación en la toma de decisiones, aportando los criterios que estime oportuno.

2.3.2 ESCRITURA COOPERATIVA

Para la realización de un trabajo de composición en cooperación se dan situaciones que reflejan las características del aprendizaje cooperativo, puesto que hay distribución de roles que necesariamente se complementan (autor, lector, corrector de la gramática) para el conseguimiento de los objetivos de la tarea. Las tareas cooperativas de aprendizaje en discurso escrito tienen las siguientes características (Cassany, 1999):

- Cada componente del equipo asume “responsabilidades” diferentes y complementarias, y puede actuar, en consecuencia, como “experto” para el resto del equipo y construir “andamiajes”.
- Las actividades tienen “interdependencia positiva” y esto hace que cada miembro esté motivado en ayudar a los compañeros, lo que no ocurre en redacciones individuales

donde “lo que escribe un aprendiz no tiene incidencia en el aprendizaje de sus compañeros” y tampoco en la redacción competitiva, “en la que ayudar al compañero puede significar que su texto sea más valorado que el propio”.

El mismo autor enumera una serie de procedimientos que pueden ayudar a los equipos a crear interdependencia positiva (Cassany, 1999):

- Las calificaciones colectivas, consistente en dar como nota final el promedio de las calificaciones de todos los miembros del equipo.
- Valorar positivamente las ayudas que cada miembro ofrece a sus compañeros de equipo.
- Evaluación formativa, durante el proceso a partir de encuestas y formularios de auto y heteroexploración porque “permiten incrementar la conciencia y la responsabilidad del grupo y de cada uno de sus miembros, además de mejorar sus destrezas sociales de comunicación”.

Camps (1998, citada por Cassany, 1999) argumenta que, en la composición, el trabajo cooperativo aporta los siguientes beneficios:

- Permite verbalizar los problemas de la composición, hacerlos conscientes y resolverlos cooperativamente.
- Favorece la capacidad de hablar sobre la lengua.
- Permite distribuir entre compañeros la carga cognitiva de la producción textual, ya que asume una parte de esta carga al adoptarse roles diferentes.

2.4 EVALUACIÓN

En un contexto de enseñanza en el que se aplican dinámicas y prácticas novedosas, resulta imposible seguir evaluando a los estudiantes mediante una forma tradicional que se limite a calificar mediante una evaluación sumativa. Lo ideal sería extender la evaluación de la simple medición de conocimientos adquiridos a una evaluación más completa que incluya la capacidad de aprender a aprender.

Se trata de una tarea compleja y que además requiere herramientas flexibles que faciliten la actividad evaluativa, como las rúbricas, un instrumento especialmente apropiado para la evaluación del desempeño de los estudiantes en temas imprecisos o subjetivos y en los que no hay respuestas “correctas” o “incorrectas” en el sentido tradicional.

2.4.1 RÚBRICAS

Existen dos tipos de rúbricas: holísticas y analíticas. La rúbrica holística es recomendable en los casos en los que se busca evaluar los logros de manera general. Es muy fácil de crear y utilizar, pues al hacer una valoración integrada, no hay que especificar los componentes del proceso. Este tipo de rúbrica solo tiene descriptores correspondientes a niveles de logro globales (Martínez Rojas, 2008).

La rúbrica analítica, en cambio, es más compleja de elaborar, pero garantiza una retroalimentación más completa. Hay que especificar una serie de niveles de desempeño que se pueden clasificar con números o con calificativos. Esta se emplea cuando se busca evaluar el proceso identificando fortalezas y debilidades. Los descriptores de una rúbrica deben: a) ser sensibles a los objetivos educacionales perseguidos, b) ser apropiados para la etapa de desarrollo de los alumnos, c) requieren credibilidad ante los diversos agentes involucrados en la evaluación, d) ser claramente comunicables y e) hacer explícita la dimensión ética de la evaluación: tienen que ser justos y libres de sesgos (Díaz Barriga, 2006).

A continuación, se enumeran algunos motivos para utilizar las rúbricas para la enseñanza y la evaluación (Díaz Barriga, 2006), citando a (Goodrich, 1996):

- Permiten mejorar y supervisar el desempeño del alumno, al establecer expectativas claras y criterios concisos para lograr dichas expectativas.
- Ayudan a definir en qué consiste la "calidad" de los aprendizajes, lo que permite que alumnos y profesores realicen juicios reflexivos sobre su trabajo y el de los demás.
- Ayudan a los profesores a incrementar la propia calidad de su enseñanza, pues les permiten focalizar y destacar los aspectos particulares que desean modelar en sus alumnos, ya que abarcan tanto procesos como productos del aprendizaje.
- Incrementan el sentido de responsabilidad y la auto dirección de los alumnos.
- Consolidan estrategias para la autoevaluación y la evaluación de pares.
- Retroalimentan a los alumnos acerca de sus fortalezas y de las áreas que requieren mejorar.
- Debido a que por lo general se presentan tres, cuatro o hasta cinco niveles de calidad del desempeño (novato, principiante, competente, proficiente y experto), el profesor puede ajustar las rúbricas a las características de clases muy heterogéneas, considerando tanto a los alumnos con necesidades educativas especiales como a los sobresalientes.

En la clase de lengua extranjera -en el caso que nos concierne, el español-, las rúbricas pueden emplearse para evaluar aspectos tan variados como comportamientos, actitudes,

progreso y productos. Con el objetivo de desarrollar la capacidad de reflexión sobre el proceso de aprendizaje y para incrementar la responsabilidad, el alumnado debe participar en la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Una de las estrategias es la evaluación entre pares, que puede diferenciarse en tres categorías (Ibarra Sáiz & Rodríguez Gómez, 2012):

- Evaluación intragrupo: Basada en la evaluación dentro de los grupos de trabajo. Cada participante o grupo valora el trabajo realizado por sus compañeros de forma individual o colectiva durante un proyecto común.
- Evaluación intergrupo: La evaluación se realiza entre grupos. De forma individual o por grupos, se valora el trabajo realizado por los distintos grupos.
- Evaluación individual: En esta última categoría, los estudiantes evalúan el proceso o producto del aprendizaje individual de sus iguales.

Al aplicar estos enfoques la evaluación se convierte en una poderosa herramienta para el desarrollo de competencias en los estudiantes, así como para mejorar el nivel de implicación y motivación de los mismos, apostando por la participación y por el protagonismo del alumnado en su propia evaluación (Ibarra Sáiz & Rodríguez Gómez, 2012).

3 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 MÉTODO

Para realizar este trabajo se adoptó una perspectiva interpretativa. Se trata de una investigación cualitativa llevada a cabo mediante el método de estudio de caso exploratorio y además, la observación participante. Parte de los datos se recogieron a través de entrevistas informales y notas resultantes de la observación directa de lo que sucedía en clase. Además, se aplicó una encuesta en la que los estudiantes evaluaron la actividad realizada.

La investigación es un primer intento de búsqueda de soluciones a problemas que se presentan en un contexto muy concreto: las clases de ELE de frecuencia semanal que ofrece el Instituto Cervantes de Estambul. La distancia entre una sesión y otra y el hecho de que se trate de enseñanza no formal, hace difícil mantener a los estudiantes implicados más allá del momento de la clase y esto se traduce en una alta tasa de abandono, especialmente en los niveles iniciales. Por lo tanto, el criterio para la selección de los estudiantes fue: adultos participantes en un curso presencial de ELE en el Instituto Cervantes de Estambul, en un curso de nivel inicial de frecuencia semanal.

3.2 PROBLEMA

El problema de partida de esta investigación es encontrar maneras alternativas a los deberes tradicionales para lograr que estudiantes de un curso de ELE en la enseñanza no formal se mantengan vinculados al aprendizaje y práctica de la lengua meta entre una sesión de clase y otra. En lo concreto, se ha planteado la siguiente pregunta: ¿La creación de una historia digital de forma cooperativa, fuera de la clase presencial, puede ayudar a los estudiantes de ELE al desarrollo de competencias en la lengua meta?

3.3 OBJETIVOS GENERALES

Analizar si la narración digital cooperativa puede ser una herramienta válida para la práctica activa de la lengua objeto de aprendizaje fuera de la sesión de clase. Además, comprender los fenómenos que acompañan la puesta en práctica de la propuesta didáctica, que incluye dinámicas de aprendizaje cooperativo y uso de las TIC.

3.4 CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN

- ¿Qué impacto tiene el aprendizaje cooperativo en el desarrollo de la afectividad y el espíritu de grupo?
- ¿Cómo incide la actividad de creación cooperativa de una historia digital en la motivación e implicación de los estudiantes?
- ¿De qué manera la inclusión obligatoria de los contenidos lingüísticos del curso convierte la actividad de narración en una oportunidad de práctica?
- ¿Qué impacto tiene la interacción entre estudiantes de diferente nivel de competencia, en el desarrollo de estrategias para aprender a aprender de los otros?

Con este trabajo se espera demostrar que el trabajo colaborativo tiene un efecto positivo en las dinámicas de grupo, creando un ambiente de trabajo afectivo en el que los estudiantes se sienten más cómodos para aprender, como sostienen autores como Johnson, Johnson, & Holubec (1999), Kagan (1999). Al mismo tiempo, que la creación conjunta de una historia digital es un factor motivador que resulta en una mayor implicación por parte de los estudiantes y que, además, el hecho de tener que incluir en la historia digital los contenidos que se están trabajando en el curso, les permite a los estudiantes practicar y profundizar en la materia, como se indica en trabajos de Di Blas et al. (2009), Frazel (2010), Reinders (2011) y Socas y González (2013), entre otros. Por último, se quiere demostrar que la redacción en cooperación entre personas de diferente nivel de competencia ayuda a desarrollar estrategias de aprendizaje

entre pares, pues, como argumenta Cassany (1999) en situaciones de interdependencia positiva los miembros están motivados para ayudar a sus compañeros.

3.5 CASO DE ESTUDIO

El estudio se realizó en un grupo de estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) en el Instituto Cervantes de Estambul, en el período del 14 de enero al 1 de abril de 2017. La frecuencia de encuentro con los estudiantes fue semanal, pues las clases se impartieron cada sábado de 16:30 a 21:00.

El grupo estuvo formado por 13 alumnos -5 mujeres y 8 hombres- de edades diferentes, en contexto de no inmersión y enseñanza no formal. En la sección 3.7 se describen de manera detallada las características de los participantes.

Para poder desarrollar la investigación, a los estudiantes se les asignó como tarea la creación de una historia de forma cooperativa, organizados en pequeños grupos de tres o cuatro estudiantes y utilizando herramientas digitales. Tenían la opción de crear una historia independiente por cada equipo de trabajo, o bien una historia única dividida en partes, una contada por cada grupo. También se les dio libertad a la hora de escoger la herramienta para la creación del contenido multimedia.

3.6 TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Para la recogida de información se usaron técnicas de naturaleza cualitativa, más exactamente, entrevistas informales a todos los participantes y observación participante de la profesora a lo largo de todo el proceso, documentada a través de un diario. Además, se obtuvieron datos mediante una encuesta a la que respondieron los estudiantes al finalizar la actividad didáctica.

3.7 PARTICIPANTES

Se trató de un grupo de 13 estudiantes adultos, cinco mujeres y ocho hombres de edades diferentes, que iban desde los 19 hasta los 55 años. El grado de competencia y dominio de la lengua al inicio del estudio era el nivel A1. Al final de la investigación, los estudiantes debían haber completado el curso A2.1 del Instituto Cervantes de Estambul, que prevé 60 horas de clase presencial.

Respecto al nivel cultural, todos los participantes son universitarios -los más jóvenes del grupo estaban estudiando la carrera-. Sus motivaciones para aprender español eran diferentes:

para ir de Erasmus (4), para obtener la nacionalidad española (2), para viajar a Sudamérica (3), por placer, sin un objetivo más definido (4).

3.7.1 DESCRIPCIÓN DE LOS PARTICIPANTES

Para una mejor comprensión de las decisiones que llevaron a la composición de los grupos, se pasa a describir brevemente las características de los estudiantes³.

3.7.1.1 *Estudiantes de nivel de desempeño académico alto*

- **Dilara:** tiene buen nivel de conocimiento de la lengua y aprende con facilidad. Es una persona sistemática y disciplinada pero un poco rígida. Aunque no pierde la motivación, tiene momentos de desánimo ante las dificultades.
- **Alara:** está por encima del nivel esperado en un estudiante que empieza el A2. Aprende fácilmente y tiene buena intuición. De carácter es flexible, optimista, ayuda a los otros y es resolutiva. Es capaz de trabajar de manera autónoma y en muchos casos se encarga por iniciativa propia de explicar al resto del grupo contenidos que no entienden.
- **Serkan:** es el mejor estudiante de la clase ya que además de la aptitud que posee para aprender idiomas, conoce las técnicas de enseñanza y aprendizaje puesto que es profesor de inglés. Mantiene una actitud muy positiva y es muy respetado por el resto del grupo.
- **Hakan:** es disciplinado, sistemático y tiene mucha motivación porque quiere obtener la nacionalidad española, para lo que necesita el certificado DELE⁴ A2. Aprende muy bien siempre que se le den esquemas y patrones claros a seguir, no es muy intuitivo. Hace todo lo que se le pide más actividades extras de preparación para el examen, que se le asignan regularmente. Es el mayor de la clase y los demás lo respetan mucho.

3.7.1.2 *Estudiantes de nivel de desempeño académico medio*

- **Adem:** es un estudiante que necesita mucha atención porque se bloquea cuando no entiende todos los detalles, lo que no lo deja avanzar al ritmo que podría. Siempre hay que esperar por él en la lectura, en las audiciones y cuando se prepara para hablar porque no confía en que, aunque no lo entienda todo, va a aprender poco a poco. Hace uso constante del diccionario y quiere traducir cada palabra al turco. En cualquier caso, más

³ Se emplean nombres ficticios para garantizar la protección de datos y privacidad de los sujetos participantes.

⁴ Diploma de Español como Lengua Extranjera

allá de las dificultades de interacción, muestra un progreso constante y en la producción escrita no comete ningún error. También quiere presentarse al DELE A2.

- **Ahmet:** no tiene problemas de comprensión y se adapta bien al ritmo de la clase. Le cuesta un poco producir ya que, aunque entiende bien los contenidos, no hace deberes, por lo que practica poco lo que aprende. En clase “se deja llevar”, no tiene mucha iniciativa, aunque reacciona muy bien cuando se le asigna una tarea específica.
- **Sergen:** aprende a un ritmo constante, aunque sin destacar. Su actitud está muy condicionada por la carga de estudio que haya tenido durante la semana pues está en el último año de universidad y tiene varios proyectos que seguir. A veces es activo y participativo y otras se deja guiar por los compañeros. Es amable con todos y le gusta variar en el trabajo en parejas, lo que demuestra que es sociable a pesar de aparentar timidez.
- **Sinem:** aunque se esfuerza poco, aprende bien. No tiene mucha iniciativa, pero sigue las instrucciones correctamente y cumple con las tareas que se le asignan. Trabaja muy bien cuando las actividades de clase requieren el uso de la imaginación y en esos casos asume el rol de líder. Prefiere hablar que escribir.
- **Burak:** es creativo, abierto y cariñoso. Entiende bien lo que lee y escucha. Por su carácter conversador, quiere comunicar más de lo que sabe y su estrategia de compensación es la traducción directa. Esto lo lleva a cometer errores en el uso de las nuevas estructuras, que se suman a las vacilaciones respecto a los contenidos del nivel anterior. Es consciente de sus dificultades y se prepara para la clase durante la semana pues -como el resto del grupo- está al corriente de lo que se va a impartir en cada sesión.

3.7.1.3 *Estudiantes de nivel de desempeño académico bajo*

- **Alin** es muy tímida y le cuesta hablar, pero entiende bien lo que lee y lo que escucha. Comete errores básicos de gramática que la hacen sentirse insegura. Necesita tiempo de reflexión para poder producir, por lo que en la clase no es muy activa y requiere la ayuda constante del profesor o de los estudiantes con quienes trabaja. Su progreso se nota gracias a los deberes, que entrega muy bien trabajados.
- **Eren** es el más joven de la clase y tiene muchos problemas de concentración. Hay que darle seguimiento continuo y el éxito de su aprendizaje depende de la revisión constante por parte del profesor de las actividades que está realizando. No entiende instrucciones ni orales ni escritas a la primera explicación; siempre hay que asegurarse de que haya comprendido lo que se espera de él y, aun así, supervisarlos.

- *Aysu* entiende bien lo que lee, pero no lo que escucha. Tanto la producción oral como la escrita son más bien bajas respecto al estándar esperado en el nivel. Presenta muchos problemas de uso de la gramática del nivel anterior, por lo que los temas nuevos le cuestan más que al resto del grupo. Tiene conciencia de sus problemas, pero su carácter tímido le impide pedir ayuda todas las veces que lo necesita, por lo que hay que comprobar haya entendido.
- *Erdal*: es uno de los estudiantes más jóvenes del grupo y presenta algunos problemas de adaptación. Llega tarde a clase con frecuencia por lo que pierde contenidos y luego le cuesta recuperar el ritmo. Necesita a alguien mayor que le sirva de guía pues cuando trabaja, lo hace bien. Realmente se encuentra en el límite entre los niveles de desempeño académico medio y bajo.

3.8 GRUPOS DE TRABAJO

3.8.1 FORMACIÓN DE LOS GRUPOS

El proceso de formación de un grupo de aprendizaje cooperativo, como se ha señalado anteriormente, consta de cinco etapas: 1) formación del grupo; 2) construcción de la identidad del grupo; 3) construcción de la identidad de clase; 4) formación del equipo y 5) trabajo cooperativo efectivo (Kagan, 1999, citado por Cassany, 2004). Para elegir a los componentes de cada grupo, -etapa de formación- se eligió la modalidad de la interacción entre pares (Tudge, 1994, citado por Carrió, 2007) consistente en integrar a individuos con distintos niveles de aprendizaje para que colaboren entre ellos, con el profesor actuando como mediador. El criterio principal para la formación de los grupos fue el nivel de desempeño académico y con el objetivo de crear un ambiente de trabajo productivo, se prestó atención a que en cada grupo hubiese estudiantes con mayor disposición para ayudar y otros más necesitados de ayuda. “El aprendizaje cooperativo (...) es particularmente necesario en las aulas en las que los alumnos presentan una gran diversidad en sus niveles de desempeño, ya que puede ayudar a lograr que esa diversidad se convierta en un recurso, en vez de en una dificultad” (Slavin, 1999). También se tuvo en cuenta que el grupo fuese heterogéneo en cuanto a edades y género, intentando alcanzar una distribución equilibrada entre estudiantes más experimentados y otros más jóvenes y entre hombres y mujeres. Los grupos compuestos por estudiantes con diferentes rendimientos y distintos intereses permiten que los alumnos tengan acceso a diversas perspectivas y métodos de resolución de problemas y producen un mayor desequilibrio

cognitivo, necesario para estimular el aprendizaje y el desarrollo cognitivo de los alumnos (Johnson et al., 1994).

3.8.2 JUSTIFICACIÓN DE LOS GRUPOS

Como se ha expresado antes, la variedad en los niveles de rendimiento fue el criterio fundamental para agrupar a los estudiantes, pero además se tuvo en cuenta qué podía aportar cada uno -o necesitar- teniendo en cuenta su carácter y las dinámicas de interacción que el profesor había observado durante las primeras sesiones de clase. A partir de estas observaciones, se hizo una propuesta inicial de formación de grupos según aparece en la siguiente tabla:

Tabla 2. *Grupos de trabajo. Propuesta inicial.*

Rendimiento	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
alto	Dilara (m)	Alara (m)	Serkan (h)	Hakan (h)
medio	Burak (h)	Ahmet (h)	Adem (h)	Sergen (h) / Sinem (m)
bajo	Aysu (m)	Eren (h)	Alin (m)	Erdal (h)

En el caso del grupo 1, se pensó que el carácter cariñoso y abierto de Burak ayudaría a sentirse cómoda a Aysu, a la que, como es muy tímida, le costaba pedir ayuda aunque la necesitaba. Por otro lado, la disciplina de Dilara y su buen conocimiento de los contenidos facilitaría el progreso y el aprendizaje tanto de Burak como de Aysu, que requerían explicaciones extras para comprender y, además, todavía tenían que encontrar un sistema para organizar su estudio individual.

Para el grupo 2, se tuvo en cuenta que Ahmet, al ser empresario, tenía muchas responsabilidades que no le dejaban suficiente tiempo para estudiar. Está casado con Alara, que lo ayudaba de manera constructiva pues le explicaba las actividades y los contenidos, pero sin llegar a hacer los deberes en su lugar y, además, lo estimulaba para que cumpliera con las actividades de clase. Esta observación no es baladí pues por cuestiones culturales, se podría esperar que una mujer que no trabaja se hiciese cargo de lo que el marido no puede gestionar. Se pensó que no era necesario separarlos en grupos diferentes pues ya tenían establecida una

dinámica positiva. Dada la actitud de líder de Alara y el carácter amable de Ahmet se decidió incorporar a este grupo a Eren quien, como ya se ha mencionado, necesitaba supervisión y ayuda constante.

En cuanto al grupo 3, se pensó que Serkan era la persona ideal para ayudar tanto a Alin como a Adem, especialmente a este último. En la metodología que se sigue en el Cervantes se adopta el enfoque comunicativo y el español es la lengua usada desde la primera clase, sea para impartir los contenidos que para interactuar con los estudiantes. La traducción y la enseñanza explícita de la gramática están contempladas como herramientas de apoyo, pero no como método de enseñanza-aprendizaje. En el caso de Adem, esto constituía un gran problema pues no se adaptaba a este modo de enseñar-aprender. Su actitud reacia con frecuencia retrasaba el progreso de la clase, por lo que se pensó que tener a un “profesor en exclusiva” que le explicase las cosas en turco, lo iba a ayudar.

Por último, en el grupo 4, se decidió poner juntos a Sinem y Sergen porque sus niveles y necesidades eran similares. Ambos necesitaban mejorar en organización para trabajar de manera más eficiente, en lo que los podía ayudar Hakan, que como ya se ha mencionado, es una persona muy sistemática. Sinem y Sergen, por su parte, aportarían al grupo creatividad y también conocimientos, pues a pesar de que su ritmo de aprendizaje era más lento que el de Hakan, se notaba un progreso constante. Además, se llevaban bien con Erdal, quien necesitaba más disciplina y constancia para mejorar. Por cuestiones culturales, al ser Hakan mayor, los jóvenes tendrían un sentido del respeto que los llevaría a cumplir con las tareas asignadas. Se esperaba que esto fuera especialmente beneficioso para Erdal, quien no acababa de integrarse a las dinámicas de clase como hubiese debido.

En el momento en que se explicó a los estudiantes la distribución de los grupos, Erdal manifestó el deseo de formar parte del equipo de Burak, con quien se llevaba particularmente bien. Conviene recordar que Erdal se había clasificado como estudiante de nivel de rendimiento bajo, por lo que este cambio hacía que se concentrasen dos estudiantes de estas características en el mismo grupo. Al principio esto creó preocupación en la profesora, pero se tuvo en consideración que lo que más afectaba el progreso de Erdal era su actitud y no un problema de comprensión de contenidos. Se le dio importancia al hecho de que trabajar con su amigo podría aumentar su motivación, lo que se esperaba se convirtiese en una mejora en el rendimiento. Hubiese sido lógico que Aysu pasase a ocupar el puesto vacante en el grupo 4, pero se pensó que en ese equipo no habrían podido ayudarla como ella necesitaba. Al final, se propuso un

intercambio entre Aysu y Alin pues entre las dos, esta última era más autónoma y al no necesitar tanto seguimiento como Aysu, equilibraría un poco el grupo 1.

En la siguiente tabla se muestra la composición final de los grupos de trabajo, con la que todos los estudiantes quedaron conformes.

Tabla 3. *Grupos de trabajo. Propuesta definitiva.*

Rendimiento	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
alto	Dilara (m)	Alara (m)	Serkan (h)	Hakan (h)
medio	Burak (h)	Ahmet (h)	Adem (h)	Sergen (h) / Sinem (m)
bajo	Alin (m) / Erdal (h)	Eren (h)	Aysu (m)	

3.9 DESARROLLO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

La investigación se llevó a cabo en un período relativamente corto, como se ha mencionado antes, entre el 14 de enero y el 1 de abril de 2017, para un total de once semanas. Las clases se impartieron cada sábado entre las 16:30 y las 21:00. Las primeras sesiones se destinaron a la observación de los participantes para identificar sus fortalezas y debilidades, comprender si había alguna dinámica que pudiese afectar la interacción positiva y decidir la composición de los grupos. Los resultados de esas observaciones están resumidos en el apartado 3.7, donde se describen las características de los participantes.

3.9.1 ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO

El día 4 de febrero se dio inicio a las actividades de la propuesta didáctica en torno a la cual se desarrolló la investigación. Primeramente, se informó a los estudiantes de la tarea a desempeñar: crear una historia de forma cooperativa y presentarla a través de un producto realizado mediante herramientas digitales. Luego, se pasó a explicar las razones que habían llevado a decidir una determinada agrupación y aunque la mayoría de los estudiantes las encontró lógicas, hubo que hacer algunos cambios respecto a la decisión original, como se ha explicado en el apartado 3.8.2. Se formaron los grupos definitivos y esta vez todos los estudiantes estuvieron conformes.

La segunda actividad consistió en decidir si se iba a contar una historia única dividida en partes o si cada grupo crearía una historia independiente. Las opiniones al respecto eran bastante diferentes y después de un tiempo de debate los estudiantes pensaron que era mejor decidir sobre la marcha, en base a si les gustaba o no la historia contada por el grupo que iniciaba el trabajo.

Como tercera actividad, se pidió a los estudiantes que, ya trabajando en grupos, hicieran propuestas sobre el género de la historia o historias. Cada equipo podía elegir cinco, que luego se pondrían en común con el resto de la clase y se votaría para decidir qué elementos podría haber en la historia. Salieron ideas como: aventuras, amor, horror, drama, misterio, biografía, ciencia ficción, etc... Al final, se descartaron algunos géneros como el horror y la ciencia ficción y se decidió que la historia no tenía que centrarse en un único género, sino que se incorporarían elementos de la comedia, el amor y las aventuras.

Luego, se dieron instrucciones sobre la organización del trabajo. Se explicó que cada semana se determinaría a qué grupo le tocaba contar la historia. Se esperaba que los estudiantes estuviesen en contacto entre ellos y con la profesora durante la semana, que preparasen un borrador para la revisión con ayuda de la profesora y que presentasen el producto final ante los compañeros en la sesión de clase sucesiva.

Conviene aclarar que, con el objetivo de promover la habilidad crítica de autoevaluar el trabajo, en la clase de lengua extranjera se opta por una corrección indirecta. Esto significa que se señala que hay un error, pero sin especificar cuál. De ese modo el estudiante tiene que releer el texto y puede analizar cómo mejorarlo. Se marcan solamente los errores que guardan relación con el nivel del estudiante, que son los que él puede corregir. Es por eso que en las diferentes historias todavía aparecen algunos errores que para un lector nativo pueden resultar muy evidentes, pero que al no estar dentro de los contenidos que el estudiante de A2 tiene que saber, no se señalan. Como parte del proceso, se espera que los estudiantes sean capaces de corregir los errores marcados por la profesora y que haya diferencias en este sentido entre el borrador y el producto final.

Todos los estudiantes, excepto Adem, mostraron desde el principio entusiasmo por la actividad. Este manifestó que le parecía un trabajo muy difícil pero que de todos modos participaría porque era parte de la clase.

El siguiente paso fue decidir cuál de los grupos empezaría el trabajo y teniendo en cuenta cómo se sentía Adem, los mismos estudiantes determinaron que su grupo sería el último en presentar la historia, para que él tuviese tiempo de adaptarse a la actividad. Además, a petición

de Alara y Çahit, se decidió que la sesión del 11 de marzo fuese de descanso, porque ellos estarían de vacaciones y no querían perderse las presentaciones. En resumen y a diferencia de lo pensado inicialmente, no fue necesario esperar cada semana para decidir qué equipo presentaría su historia, sino que los estudiantes, de propia iniciativa, fijaron un calendario de trabajo que quedó organizado como se muestra a continuación:

Tabla 4. *Calendario de trabajo.*

Fecha	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
25/02	Dilara / Burak / Alin / Erdal			
4/03		Alara / Ahmet / Eren		
11/03	DESCANSO			
18/03				Hakan / Sergen / Sinem
25/03			Serkan / Adem / Aysu	

Por último, se pasó a comentar los distintos formatos en los que se podía crear la historia y las herramientas para hacerlo. Se dejó un tiempo para que pensaran qué tipo de productos podían preparar. Algunos estudiantes mencionaron presentaciones en PowerPoint y en dos de los grupos inmediatamente surgió la idea de los vídeos. Uno de los estudiantes mencionó *Powtoon* y como sus compañeros no conocían la herramienta, explicó brevemente en qué consistía. Otro estudiante mencionó *Media Maker*⁵ pero en general los estudiantes no tenían muchas ideas sobre posibilidades para crear narraciones digitales. Al final de la clase se les envió un correo con una lista de herramientas que podían investigar para decidir cómo contar la historia.

⁵ En realidad, se refería a Windows Movie Maker

3.10 HERRAMIENTAS

3.10.1 HERRAMIENTAS SUGERIDAS POR LA PROFESORA

La lista de la que se ha hablado antes contiene una serie de herramientas organizadas según el uso que puede hacerse de ellas. A continuación, se presentan las herramientas sugeridas categorizadas según el uso que puede hacerse de ellas:

Tabla 5. *Herramientas sugeridas para la creación de las historias.*

Organizar las ideas	Contar la historia		
	Cómics	Libros digitales	Presentaciones
Bubbl.us Mindomo Popplet Creately	Pixton Makebeliefscomix Storyboardthat	Storybird Creappcuentos Mystorybook	Prezi Genial.ly Emaze Powtoon Goanimate

A pesar de la variedad en las sugerencias -con el objetivo de que generaran productos diferentes- la mayoría de los estudiantes optó por la creación de vídeos. Además, tres de los grupos utilizaron la misma herramienta, *Powtoon*.

La elección resultó sorprendente porque entre las varias opciones, se trata de una de las menos fáciles de manejar, especialmente en lo que respecta a la transición entre escenas. Los estudiantes justificaron su elección argumentando que les parecía una herramienta muy creativa, que garantizaba un resultado de gran impacto visual.

Otro de los grupos se decantó por *Windows Movie Maker*, herramienta que no estaba en la lista de sugerencias. La elección se debió a que los estudiantes ya estaban familiarizados con la misma porque la utilizaban con regularidad para actividades relacionadas con su trabajo, o para generar vídeos a partir de fotos y grabaciones de momentos de ocio.

El último grupo preparó su trabajo inicialmente en Word, transformando en un segundo momento el documento en un libro digital. Además, incorporó un pequeño vídeo -de nuevo utilizando *Powtoon*- para darle un cierre a la historia del primer grupo.

Tabla 6. *Herramientas empleadas por los estudiantes.*



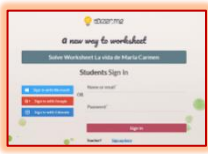


	<p>Powtoon permite crear presentaciones animadas muy atractivas. Se puede trabajar a partir de plantillas o crear desde cero. Se arrastran los distintos elementos que se quiere incluir en la presentación y, además, se pueden añadir pistas de audio. No es muy difícil de utilizar, pero se necesita un cierto período de aprendizaje, especialmente para controlar las transiciones entre escenas.</p>
	<p>Windows MovieMaker es un software de edición de vídeo de Microsoft. Permite incluir transiciones entre escenas, títulos, subtítulos, pistas de audio, entre otros. Es muy fácil de utilizar pues para editar es suficiente arrastrar los elementos que se desea incluir.</p>
	<p><i>Publitas</i> permite transformar los pdf en publicaciones digitales. Para utilizarla es necesario registrarse y permite un número limitado de publicaciones de forma gratuita.</p>

3.10.2 HERRAMIENTAS UTILIZADAS POR LA PROFESORA EN LAS CLASES

Los trabajos presentados por los diferentes grupos crearon oportunidades de aprendizaje que la profesora quiso aprovechar con un doble objetivo. Por un lado, demostrar apreciación por el esfuerzo realizado, destacando el valor de los productos generados por los mismos estudiantes como material válido para realizar actividades de clase. Por otro, fomentar una actitud positiva hacia el aprendizaje del español, utilizando los distintos productos como prueba del progreso continuo y despertando el sentimiento de orgullo por las creaciones realizadas en equipo.

La integración de los productos de los estudiantes como material para la clase comportó el uso de algunas herramientas. En siguiente tabla se nombran y se explica para qué se emplearon.

Tabla 7. *Herramientas usadas en la creación de actividades.*

	<p>Los estudiantes utilizaron la versión gratuita de Powtoon, que no permite exportar los vídeos, por lo que para verlos había que hacerlo desde la herramienta y no se podían compartir. Para poder crear las actividades de comprensión se hizo una grabación con Screencast-O-Matic de la proyección desde Powtoon. Esto permitió el trabajo posterior con los vídeos.</p>
	<p>Se utilizaron los vídeos de los estudiantes para crear “vídeo test” con preguntas para verificar la comprensión lectora. Esta herramienta permite hacer un seguimiento que permite no solo ver quién realiza las actividades, sino cuántas veces necesita ver el vídeo para responder a las preguntas. Esto puede ayudar al profesor a detectar dificultades.</p>
	<p>Se creó una hoja de trabajo para las actividades de comprensión del vídeo del grupo 2. La herramienta permite cuenta con la opción “auto corregible” que da retroalimentación directa al estudiante al terminar su trabajo.</p>
	<p>Se creó una competición sobre las costumbres en España respecto a las comidas, que es uno de los contenidos socioculturales trabajados en el curso. <i>Kahoot</i> es una herramienta de gamificación que permite crear concursos en los que el estudiante responde a las preguntas utilizando su teléfono móvil.</p>
	<p>Los diferentes productos realizados por los estudiantes y las actividades creadas por la profesora se reunieron en un mural de <i>Padlet</i>. Se trata de una herramienta muy fácil de emplear en la que se pueden incrustar o cargar diferentes tipos de contenido.</p>

3.11 PRESENTACIÓN DE LAS HISTORIAS

3.11.1 25 DE FEBRERO – GRUPO 1

El grupo 1 presentó su trabajo. Fue un momento muy divertido pues la historia era muy graciosa y, además, como ya se ha mencionado, la herramienta escogida -*Powtoon*- tiene mucho impacto visual. Se vio que el equipo responsable se había involucrado realmente. Lo narrado era más bien el inicio de una historia, presentando a una serie de personajes y situaciones que dejaban lugar a la continuación por parte del resto de los compañeros. Fue necesario proyectarla dos veces porque algunos estudiantes no entendían las palabras nuevas. Como aspecto negativo, hay que señalar que se generó un poco de preocupación en una parte de la clase pues algunos creían que no iban a estar a la altura del trabajo del grupo 1. Este problema dio lugar a un pequeño debate sobre cuál era el objetivo principal de la actividad y

cómo mantener una actitud positiva. Se decidió que durante la semana harían algunos deberes de comprensión de los vídeos de los compañeros.

Los contenidos del curso incluidos en la historia fueron varios: las presentaciones y descripciones físicas y del carácter, gustos y aficiones (temas del nivel anterior, A1) y los estados de ánimo y sensaciones físicas, problemas más comunes de salud y consejos para solucionarlos, el pretérito imperfecto (temas del nuevo curso, A2).

Notas sobre el proceso (diario de la profesora)

Para la corrección del trabajo -respecto a los contenidos del curso-, los estudiantes enviaron el producto ya creado por lo que fue necesario aplicar las correcciones directamente dentro de la herramienta. Se optó por subrayar las partes en las que había problemas y por escribir pequeñas notas en las distintas escenas. Un proceso sin duda engorroso que podía haberse evitado si la primera versión se hubiese entregado en otro formato.

Al preguntárseles por qué no habían enviado una versión previa al montaje, los estudiantes explicaron que habían organizado el trabajo utilizando *Whatsapp*, enviándose mensajes con lo que querían que contuviera la historia y que uno de los miembros del grupo (Burak) había sido el encargado escribir utilizando la herramienta. Además, contaron que antes de enviar el trabajo para una revisión por parte del profesor, una de las estudiantes (Dilara) se había ocupado de controlar que la historia contuviese todo lo que se había decidido y de que la gramática y el vocabulario estuviesen bien empleados. A pesar de las dificultades que generó esta organización en la fase de corrección, fue importante observar que los estudiantes habían estructurado el trabajo asumiendo roles diferenciados y que el hilo de la historia se decidió entre todos.

3.11.2 4 DE MARZO – GRUPO 2

La presentación de la historia del grupo 2 no tuvo mucho éxito para los fines de esta investigación ya que no hubo trabajo en cooperación, sino que uno de los miembros (Alara) asumió todas las responsabilidades. El vocabulario y las estructuras empleadas para contar la historia estaba decididamente por encima del nivel de la clase. Aunque el resultado desde el punto de vista del uso de la lengua fue excelente, se notó en todo momento el uso del diccionario o la traducción de estructuras a partir del inglés. El argumento no era muy original, pues repetía un poco lo contado por el grupo 1 y empleando de nuevo *Powtoon*, aunque se

centraba únicamente en un personaje y era una historia independiente de la que habían presentado en la sesión de clase anterior.

Durante la semana que siguió a la presentación, ningún estudiante participó en las actividades de comprensión del texto y cuando se les preguntó la razón, argumentaron que las frases eran muy difíciles y que los distraían de las cosas que tenían que aprender en clase.

En cuanto a los contenidos del curso, aunque aparecen de nuevo temas de A1 para la descripción del personaje y sus rutinas, en la historia aparece el pretérito indefinido.

Notas sobre el proceso (diario de la profesora)

En la semana entre el 25 de febrero y el 4 de marzo, la profesora esperaba recibir el borrador de la historia para una corrección inicial. Al pasar unos días y ver que no enviaban nada se les preguntó a los estudiantes si necesitaban ayuda. Respondió uno de ellos (Alara) explicando que el trabajo ya estaba listo y que no necesitaba corrección.

Aunque la respuesta sorprendió un poco se decidió esperar al encuentro en la clase. Durante la exposición del trabajo, resultó evidente que era el esfuerzo de uno solo. En la entrevista que siguió, salió a relucir que Eren no había respondido a los correos de Alara en los que intentaba organizar el trabajo y que Ahmet simplemente había aceptado todo lo que se le propuso. En resumen, al haberse ocupado Alara de todas las tareas y visto que el resto del grupo mostró desinterés en realizar las actividades post visionado, se considera que el trabajo de este grupo no cumplió con los objetivos de esta investigación.

3.11.3 18 DE MARZO – GRUPO 4

El trabajo del grupo 4 fue todo un éxito tanto por la forma de presentarlo como por el tema escogido, que era sencillo de comprender. No presentaron una historia sino más bien una especie de sketch humorístico a partir de varias grabaciones preexistentes obtenidas de un noticiario alemán, un programa humorístico en formato entrevista, también alemán y lo que parece ser un curso de formación en vídeo para camareros, en inglés. Decidieron subtítular estas escenas y el resultado fue realmente simpático. Los estudiantes se divirtieron mucho mientras lo veían y no hubo necesidad de hacer actividades de comprensión porque el vocabulario era claro.

El contenido del curso incluido en el trabajo fue el vocabulario de las comidas y cómo pedir en un restaurante. A partir del vídeo se realizó en clase abierta una actividad de repaso en formato concurso, que se centraba en explicar qué tenían de raro los gustos de los

“entrevistados” quienes consumían postres en lugar de primeros platos, segundos como primeros, etc.

Notas sobre el proceso (diario de la profesora)

Los estudiantes de este grupo facilitaron los textos para la corrección en formato Word. Se trató de dos documentos enviados por dos estudiantes diferentes (Hakan y Sergen). En la entrevista explicaron que para cubrir los dos contenidos principales que incluía el tema que eligieron, decidieron que Hakan se encargaría de la parte de los platos mientras que Sergen y Sinem se dedicarían a la de pedir en el restaurante. Decidieron juntos en un encuentro después de clase qué vídeos iba a emplear. Durante la semana, Sergen y Sinem quedaron algunas veces porque estudian en la misma universidad, pero el contacto entre ellos dos y Hakan fue a través del correo electrónico, siendo Sergen el responsable de mantener el contacto. Intercambiaron los trabajos vía correo electrónico para una revisión cruzada y la encargada del montaje final fue Sinem, quien le envió el enlace final a la profesora. En la entrevista resultó clara la buena organización del trabajo, por la división de las tareas y la comunicación entre los miembros del equipo.

3.11.4 25 DE MARZO – GRUPO 3

En esta última sesión dedicada a la presentación de trabajos, el grupo 3 “cerró” la historia iniciada por el grupo 1. De nuevo, fue un éxito pues el lenguaje utilizado era fácil de comprender y tenía elementos graciosos relacionados con la cultura turca que hacía que los estudiantes se engancharan a la historia.

Los estudiantes desarrollaron el trabajo en un procesador de texto y luego llevaron el documento a un formato de libro digital que al final, contenía un enlace a una animación hecha con *Powtoon*. De nuevo en este caso, no hubo necesidad de verificar la comprensión, así que se optó por organizar una actividad basada en contenidos culturales. Como se ha explicado antes, en la historia había algunos elementos muy relacionados con la cultura turca que la profesora ya había detectado en la fase de revisión. Por ello, como tarea para la clase siguiente, se decidió que los estudiantes tenían que explicarle a la profesora las cosas que ella “no comprendía”. Cada grupo recibió una tarjeta con uno de los aspectos relacionados con la cultura turca y los alumnos tenían que explicarlo en español, dando un contexto o argumentando por qué resultaba gracioso.

La historia del grupo 3 se centró en el contraste entre el pretérito imperfecto y el indefinido, el tema más difícil del curso.

Notas sobre el proceso (diario de la profesora)

Los estudiantes de este grupo organizaron el trabajo de manera más tradicional respecto a sus compañeros. Habían decidido con bastante antelación cómo iban a presentar su trabajo y organizaron algunos encuentros antes o después de las sesiones de clase para escribir la historia juntos. Es importante destacar que esta organización anticipada necesitó un estudio adelantado respecto al resto de la clase de algunos de los contenidos que iban a utilizar para la historia. La revisión del borrador se hizo de manera presencial, con la profesora, que indicó en qué partes había que modificar algo. Serkan, quien emergió como claro líder del grupo, fue el encargado de pasar la historia a formato digital. La manera de trabajar de este quipo tuvo un impacto positivo en la adquisición de conocimientos relacionados con el contraste entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto, un tema bastante difícil para el alumnado turco. Cuando se trabajó en clase, los alumnos demostraron conocimientos previos y fueron capaces de ayudar a sus compañeros.

3.12 EVALUACIÓN

En el Instituto Cervantes de Estambul se realiza evaluación continua a lo largo de todos los cursos. Se lleva a cabo mediante tareas evaluadoras que ya están diseñadas y son las mismas para todos los grupos de cada nivel. El profesor es el único responsable de la evaluación.

Con la autorización de la jefatura de estudios se decidió que la puesta en práctica de la propuesta didáctica en la que se centra el presente trabajo, era una buena oportunidad para involucrar por primera vez a los estudiantes en el proceso evaluativo. Así, se optó por la autoevaluación y la evaluación entre pares intragrupo.

Para la autoevaluación se elaboró una encuesta que se les entregó impresa el día en que presentaban su trabajo y se les pidió que la rellenaran antes de volver a casa. Esta tenía un doble objetivo. Por una parte, se quería promover una reflexión sobre las sensaciones y actitudes de los estudiantes durante la realización del trabajo. Por otro lado, esta encuesta también sirvió para recoger información útil a los fines de la investigación.

Para la evaluación que sirvió para darle nota numérica al trabajo, se empleó una rúbrica dividida en dos secciones. En una se evaluaba el trabajo en equipo y en la otra, la narración digital. Los estudiantes tenían una copia en papel de la rúbrica desde el inicio de la actividad,

pero se les pidió que la rellenaran después de presentar su trabajo. Se les dio tiempo para que la rellenaran de manera individual y luego se les explicó que a la profesora tenían que entregarle una única versión, que fuese el resultado del consenso de todo el grupo.

Por último, al final de todos los trabajos, se les pidió a los estudiantes que respondieran a una encuesta final de valoración de la actividad en general. Esta se elaboró utilizando Google Forms y se envió por correo electrónico durante la última semana del curso. El objetivo de esta encuesta era recoger datos relacionados con la investigación y se puede acceder a la misma en el siguiente enlace: <https://goo.gl/forms/XkgdEfr9srCupcXA2>.

AUTOEVALUACIÓN

	Siempre	A veces	Nunca
Me sentí a gusto trabajando con mi grupo.			
Usé el español para comunicarme con mis compañeros mientras preparábamos el trabajo.			
Escuché y respeté las opiniones de los otros.			
Me ajusté a mi rol y mi parte del trabajo.			
Me esforcé en realizar correctamente mi trabajo.			
Revisé mi trabajo antes de presentarlo.			
Entregué a tiempo mi parte del trabajo.			
	Mucho	Bastante	Poco
Practiqué los temas del curso mientras hacíamos el trabajo.			
Aprendí cosas nuevas mientras hacíamos el trabajo.			
Aprendí de mis compañeros mientras hacíamos el trabajo.			
Aporté ideas para la organización del trabajo.			
Aporté ideas para la creación de la historia.			
Me gustó usar la tecnología.			
Estoy satisfecho/a con el resultado que conseguimos como equipo.			

Pienso que, para mi aprendizaje de español, esta actividad ha sido:

Poco útil		Muy útil
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Figura 1. Encuesta de autoevaluación.

EVALUACIÓN DEL TRABAJO DEL GRUPO

EL TRABAJO EN EQUIPO

	TENEMOS QUE MEJORAR (1)	TRABAJAMOS BASTANTE BIEN (2)	TRABAJAMOS DE FORMA EXCELENTE (3)
Roles	Nadie tuvo un rol claro. Cada uno hizo lo que quiso o lo que pudo.	Teníamos roles, pero a veces unos hicieron las tareas de otros.	Los roles estaban definidos y todos hicieron su parte de la tarea.
Implicación y responsabilidad	Uno de los miembros del grupo no participó ni asumió ninguna responsabilidad.	Aunque todos participamos, una persona hizo la mayor parte del trabajo. La responsabilidad la tuvo una sola persona.	Todos los estudiantes participaron y compartieron por igual la responsabilidad de las tareas.
Resolución de problemas	Solo una persona resolvió los problemas o ayudó a los otros a resolverlos.	La mayor parte del grupo intentó resolver los problemas o ayudó a los otros.	Todos buscaron y sugirieron soluciones a los problemas.
Gestión del tiempo	Todos hicieron su parte con retraso y tuvimos que pedir tiempo extra para entregar el trabajo.	Fue difícil entregar el trabajo a tiempo porque una persona entregó tarde su parte.	No tuvimos problemas. Nadie se retrasó y entregamos el trabajo a tiempo.
Actitud	Alguien del grupo criticó de forma negativa el trabajo de los otros. No apoyó ninguna de las ideas y su actitud afectó el trabajo del grupo.	Las críticas fueron constructivas generalmente, pero no siempre. A veces tuvimos problemas para mantener la actitud positiva.	Todos escuchamos a los otros e hicimos críticas constructivas para mantener la unión. Tuvimos siempre una actitud positiva.

Puntos para el trabajo en equipo: ____/15

LA HISTORIA

	TENEMOS QUE MEJORAR (1)	TRABAJAMOS BASTANTE BIEN (2)	TRABAJAMOS DE FORMA EXCELENTE (3)
Herramientas / aplicaciones multimedia	Escogimos la herramienta porque solo conocíamos esa. La historia depende totalmente de lo que sabíamos hacer con la herramienta.	Escogimos la herramienta porque nos gustaba. La historia depende parcialmente de lo que pudimos hacer con la herramienta.	Escogimos la herramienta porque es la mejor para contar nuestra historia. La historia no depende de la herramienta.
Edición y elementos multimedia	El trabajo está editado de manera pobre y contiene solo texto. No es visualmente atractivo.	El trabajo está bastante bien editado, pero hay poca variedad de elementos. Es bastante atractivo visualmente.	El trabajo está muy bien editado. Hay variedad en el uso de elementos (contiene texto, audio, imagen...). Resulta muy atractivo visualmente.
Argumento	La historia es muy simple o poco lógica. Es difícil de entender lo que queremos contar.	La historia es bastante interesante, pero tiene fallos en la secuencia lógica. A veces, no se entiende muy bien lo que queremos contar.	La historia es interesante y/o divertida. Tiene una secuencia lógica. Se entiende perfectamente lo que queremos contar.
Contenidos del curso	Incluimos uno de los temas nuevos, pero sin muchos detalles. Solo usamos o la gramática nueva o el vocabulario nuevo.	Incluimos uno de los temas nuevos del curso con bastante detalle. Usamos la gramática, el vocabulario y también un contexto lógico.	Incluimos más de un tema nuevo y combinamos la gramática, el vocabulario y los contextos lógicos entre ellos.
Corrección	No pudimos ver nuestros errores en el primer borrador. Necesitamos la ayuda de la profesora para mejorar.	Corregimos algunos errores en el primer borrador. Para otros errores necesitamos la ayuda de la profesora para mejorar.	Corregimos casi todos nuestros errores en el primer borrador. Solo necesitamos la ayuda de la profesora en cosas muy difíciles.

Puntos para la historia: ____/15

Figura 2. Rúbrica de evaluación intragrupo

4 DISCUSIÓN Y RESULTADOS

Teniendo en cuenta el análisis de las diferentes entrevistas, la observación de las actitudes y comportamiento de los estudiantes y el resultado de las actividades de evaluación realizadas durante el curso, se podría concluir que la creación de una historia digital cooperativa fue útil para el desarrollo de algunas competencias en ELE, aunque no exactamente de la forma que se esperaba al inicio de la investigación.

Una de las cuestiones de investigación se centraba en comprobar qué impacto tiene la interacción entre estudiantes de diferente nivel de competencia, en el desarrollo de estrategias para aprender a aprender de los otros. Los resultados de la observación por parte de la profesora indican que dos de los estudiantes que empezaron el curso con más dificultades, adoptaron los sistemas de estudio de los “líderes” del propio grupo, haciendo pequeños resúmenes en sus cuadernos, listas de palabras nuevas con su traducción y frases de ejemplo de uso. En otros dos grupos, los estudiantes no adoptaron totalmente sistemas de estudio, pero sí desarrollaron confianza en los conocimientos de los compañeros, lo que los llevó a abandonar el hábito de recurrir al profesor como fuente única de respuestas correctas. El resultado más destacable de este intercambio entre pares es que todos los estudiantes adquirieron habilidades metalingüísticas en mayor o menor medida, lo que coincide con algunas de las ventajas del trabajo cooperativo, señaladas por Camps (1998) citada por Cassany (1999). Se trata de un aspecto de extrema importancia, puesto que ampliar el conocimiento declarativo o explícito sobre el funcionamiento del idioma contribuye enormemente al desarrollo de la conciencia lingüística. Durante el desarrollo del curso, se notaron los progresos que hicieron los estudiantes a la hora de hablar del español utilizando el español. Hacia el final del curso todos eran capaces de dar explicaciones al resto del grupo sintetizando conceptos, relacionando funciones y estructuras y empleando el metalenguaje, un hábito que empezó con la creación conjunta de la historia y que se mantuvo con el trabajo en grupos cooperativos hasta el final del curso. De todos modos, llama la atención que los estudiantes no tenían plena conciencia de este progreso. En las entrevistas, algunos -los que partían con un nivel de desempeño más alto- declararon no haber aprendido mucho de sus compañeros, pero que haberles enseñado algo los había ayudado a mejorar su propio conocimiento, mientras que los estudiantes clasificados en las categorías de desempeño medio y bajo sí que manifestaron haber aprendido de sus compañeros. En todos los casos, relacionaron el aprendizaje exclusivamente con contenidos gramaticales o de vocabulario. Esto podría explicarse porque, mientras que en las clases sí se

usaba en todo momento el español, en el trabajo fuera de la vista de la profesora la mayoría de los estudiantes indica que el español lo usaban solo a veces. Durante la entrevista, explicaron que en todo lo relacionado con la organización del trabajo preferían comunicarse en turco y que el español lo empleaban para lo estrictamente relacionado con la historia que querían contar. Esto último también quedó reflejado en la encuesta final sobre la actividad.

Usé el español para comunicarme con mis compañeros mientras preparábamos el trabajo.

12 respuestas

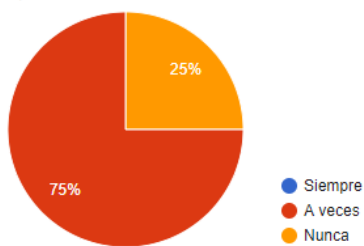


Figura 3. Uso del español en general.

Aprendí cosas nuevas mientras hacíamos el trabajo.

12 respuestas

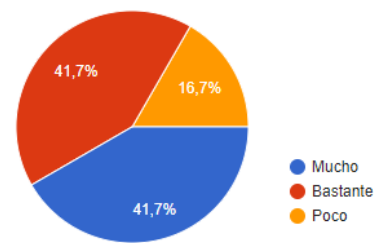


Figura 4. Aprendizaje de contenidos.

Aprendí de mis compañeros mientras hacíamos el trabajo.

12 respuestas

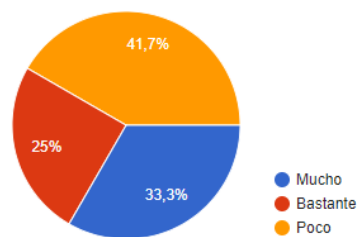


Figura 5. Aprendizaje de los compañeros.

¿Usaste el español para organizar el trabajo?

10 respuestas

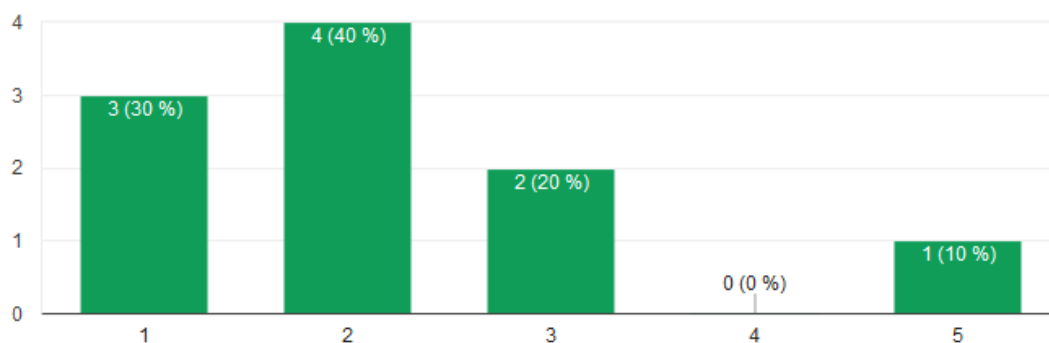


Figura 6. Uso del español en la organización del trabajo.

Aunque los trabajos de varios autores señalan el beneficio de incorporar la narrativa digital como herramienta para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, en este estudio resultó que fue el trabajo cooperativo entre estudiantes de diferente nivel de competencia lo que más influyó en el progreso para el uso de la lengua. Esto podría atribuirse a que se trata de estudiantes que tienen un nivel inicial de conocimiento de la lengua meta y que en el momento de crear la historia les faltaban elementos para poder usar el español de manera más efectiva. Se trata de una suposición que requeriría investigaciones sucesivas centradas en este aspecto específico.

Otro de los temas de indagación consistía en conocer qué impacto tiene el aprendizaje cooperativo en el desarrollo de la afectividad y el espíritu de grupo. Como se esperaba, los estudiantes llegaron a establecer interdependencia positiva ya que buscaban el éxito como conjunto, no individualmente, estimulando a y cooperando con los compañeros que presentaban más dificultades para que también destacasen (Johnson et al., 1999). Este resultado se observó en tres de los cuatro equipos y el ambiente de trabajo afectivo se fue extendiendo del grupo a la clase. Los equipos que se formaron con el objetivo de la creación de la historia se mantuvieron a lo largo del curso de manera voluntaria, lo que fue una sorpresa para la profesora, quien pensó que una vez finalizado el trabajo en común los estudiantes volverían a agruparse en clase en asociaciones determinadas por afinidad en cuanto a edad, intereses comunes o amistad previa. En el grupo en el que no se logró el resultado esperado (el 2), la responsabilidad puede atribuirse a la actitud de uno de los miembros, que no obstante los esfuerzos demostrados por parte del resto del equipo -y de la profesora- no logró integrarse ni llevar a cabo con éxito las actividades planteadas. Este estudiante no respondió a la encuesta y en la entrevista, resultó que no había participado en la creación de la historia. Por lo tanto, tampoco hizo la actividad de evaluación mediante la rúbrica. Independientemente de su actitud, no sufrió el rechazo de sus compañeros. Al contrario, todo el grupo clase comprendió que se trataba de una persona con problemas de socialización y se hicieron esfuerzos para que siguiera progresando, aunque fue en vano.

En cualquier caso, por las respuestas de la encuesta de autoevaluación, las entrevistas y las observaciones de clase, se desprende que el trabajo en cooperación creó un clima afectivo en clase y desarrolló el espíritu de grupo.

Me sentí a gusto
trabajando con mi grupo.

12 respuestas

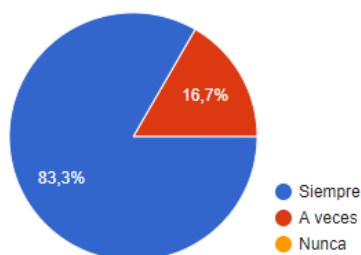


Figura 7. Clima de trabajo.

Escuché y respeté
las opiniones de los otros.

12 respuestas

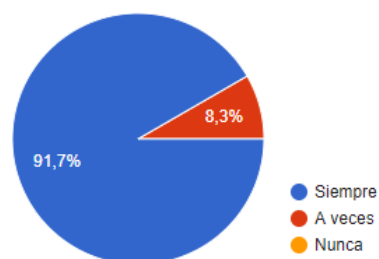


Figura 8. Respeto hacia los compañeros.

Me esforcé en realizar
correctamente mi trabajo.

12 respuestas

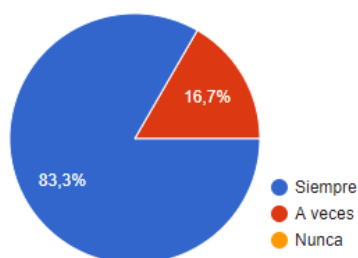


Figura 9. Responsabilidad individual.

Con respecto a cómo incide la actividad de creación cooperativa de una historia digital en la motivación e implicación de los estudiantes, se encontraron resultados ligeramente diferentes a lo esperado. En la literatura consultada, los autores (Matthews-DeNatale, 2008) (Reinders, 2011) (Robin, 2006), (Rodríguez Illera & Londoño Monroy, 2009) (Tsou, Wang, & Tzeng, 2006) establecen una relación directa entre este tipo de actividad y el aumento de la motivación e implicación. Si bien es cierto que para la mayoría del grupo la creación de la historia digital fue una actividad motivadora, también resulta que no todos se implicaron de la misma manera. En la encuesta para evaluar la actividad, la mitad de la clase indica que una de las personas del grupo trabajó más que el resto. En la autoevaluación, se ve con más detalle la diferencia en la implicación. Además, muchos estudiantes señalaron que fue una actividad difícil y que les llevó mucho tiempo. Lo que los estudiantes mencionaron durante las entrevistas como elemento motivador, fue el trabajo de equipo, más que la actividad de narración digital en sí misma. En pocas palabras, según los resultados no puede decirse que la actividad de narración digital sea un elemento que potencie la motivación y el deseo de involucrarse pues algunos estudiantes la ven como una actividad difícil y que consume mucho tiempo. Este dato coincide con lo planteado en los trabajos de (Reinders, 2011) y (Tsou, Wang, & Tzeng, 2006),

que enumeran entre las desventajas de la narrativa digital la necesidad de destinar ingentes cantidades de tiempo, sea a la organización de la tarea, que a la creación de la historia.

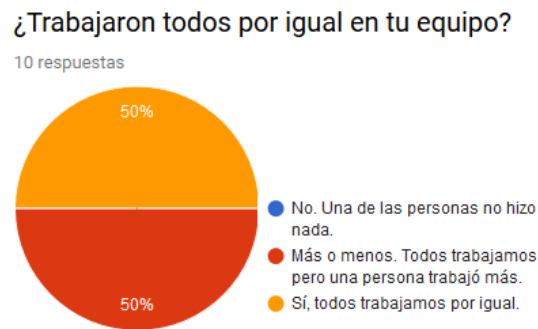


Figura 10. Implicación del grupo.

¿Cuánto trabajaste tú?

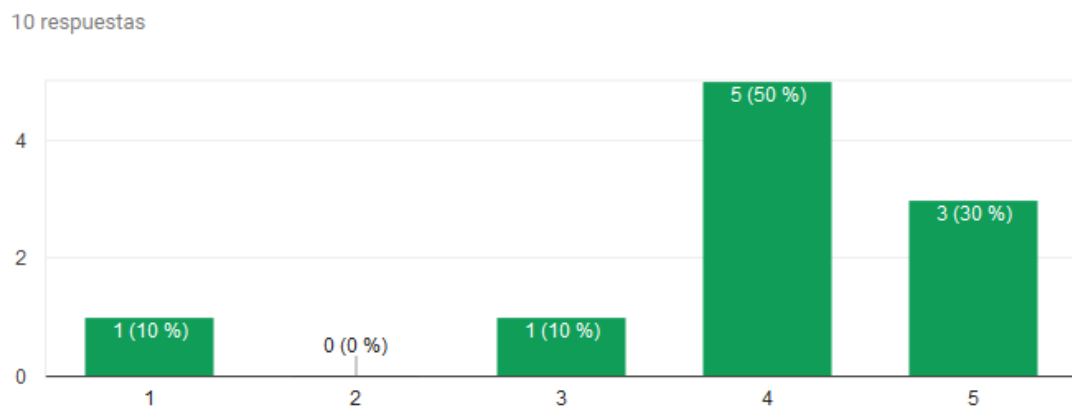


Figura 11. Implicación personal.

Aporté ideas para la organización del trabajo.



Figura 12. Aportación en la organización.

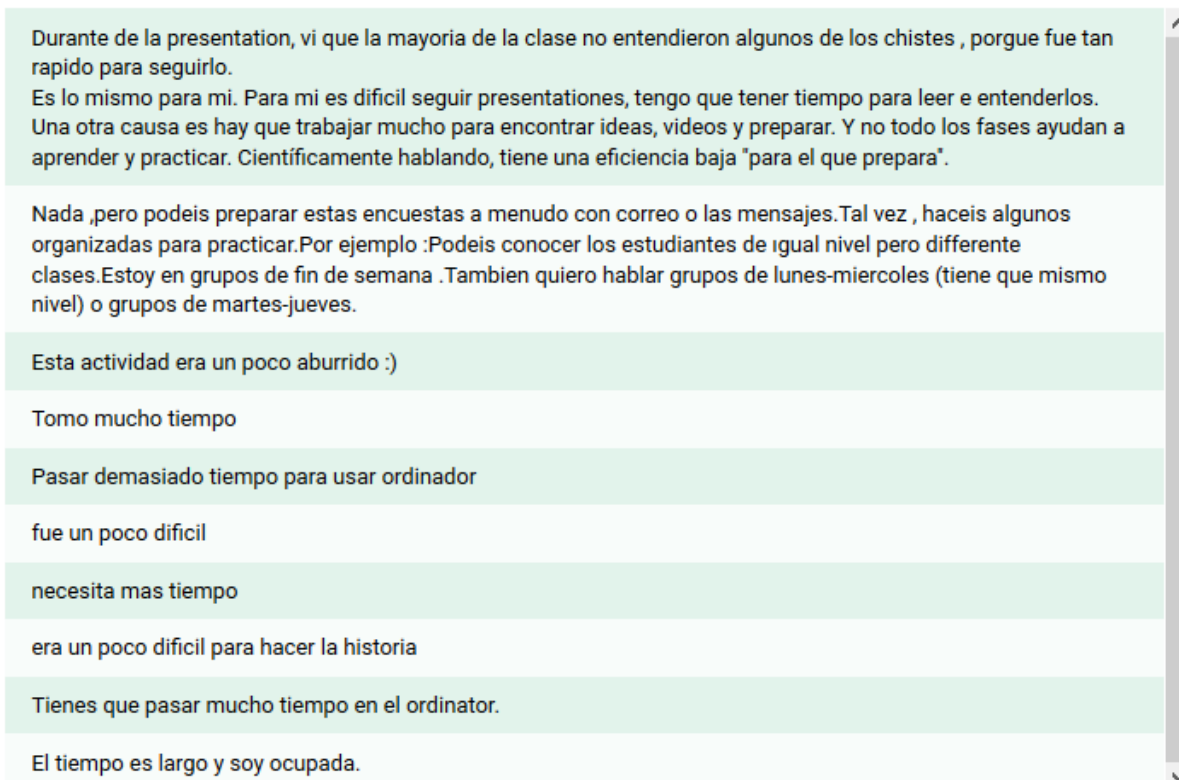
Aporté ideas para la creación de la historia.



Figura 13. Aportación en la creación.

¿Qué aspectos negativos tuvo realizar esta actividad?

10 respuestas



Durante de la presentation, vi que la mayoría de la clase no entendieron algunos de los chistes , porgue fue tan rapido para seguirlo.
Es lo mismo para mi. Para mi es dificil seguir presentationes, tengo que tener tiempo para leer e entenderlos.
Una otra causa es hay que trabajar mucho para encontrar ideas, videos y preparar. Y no todo los fases ayudan a aprender y practicar. Científicamente hablando, tiene una eficiencia baja "para el que prepara".

Nada ,pero podeis preparar estas encuestas a menudo con correo o las mensajes. Tal vez , haceis algunos organizadas para practicar.Por ejemplo :Podeis conocer los estudiantes de igual nivel pero diferente clases.Estoy en grupos de fin de semana .Tambien quiero hablar grupos de lunes-miercoles (tiene que mismo nivel) o grupos de martes-jueves.

Esta actividad era un poco aburrido :)

Tomo mucho tiempo

Pasar demasiado tiempo para usar ordenador

fue un poco dificil

necesita mas tiempo

era un poco dificil para hacer la historia

Tienes que pasar mucho tiempo en el ordinator.

El tiempo es largo y soy ocupada.

Figura 14. Aspectos negativos de la actividad.

Como se ha mencionado antes, tres de los cuatro grupos usaron el formato vídeo para presentar su historia y el cuarto grupo lo utilizó para contar solo el final. En tres de los grupos se usó *Powtoon* y en uno *Windows Media Maker*, pero no todos los estudiantes fueron capaces de nombrar la herramienta empleada. Esto hace pensar que solo conocen las herramientas los que se encargaron de la parte de edición. En cuanto al motivo de la elección, hay variedad en las respuestas. Algunos argumentaron que les permitió crear animaciones, otros que la conocían ellos mismos o sus compañeros. Para el 20% de los estudiantes usar la herramienta fue una fuente de distracción del trabajo que tenían que realizar durante una buena parte de la tarea, para el 60% solo en algunas ocasiones. También el 60% señala que la herramienta empleada influyó en la historia y casi todos explican que les sirvió de inspiración. A pesar de encontrar la actividad difícil, casi todos los estudiantes respondieron que les gustó usar la tecnología y el 70 % consideró que el empleo de las TIC era más apropiado para una actividad de narración en cooperación. Los diferentes datos llevan a concluir que para los estudiantes “el aprendizaje de las tecnologías se realiza como medio, pero no como un fin en sí mismo para

alcanzar un objetivo más amplio” (Rodríguez Illera & Londoño Monroy, 2009), en este caso, la creación de la historia digital del equipo.

¿Qué herramienta utilizaste?

10 respuestas

Usé un programa se llama media maker
Utilize papel ,cómic y video
Yo usaba internet
Utilizamos la computadora, powtoon.
Ordinador
video
video editor
powtoon, word
Powtoon
MediaMaker

Figura 15. Herramientas empleadas por los estudiantes.

¿Por qué escogiste esa herramienta?

10 respuestas

Pero no conocí ningún programa. Solo por ese trabajo debí aprender a usarlo.
Porque escogí que aprender como escribir importante a las papelas,ver la los cómicos ,aumentar la motivacion.Tenemos que encontrar los videos en todas partes.Es efectivo y simple.
Porque es facil de encontrar. Porque es util.
Puede crear presentacion animada
Tuvimos que usar un ordenador para preparar un presentacion
por mis amigos
porque se usar
porque resulto bueno
Otros amigos de clase tambien usaron Powtoon.
Es muy facil.

Figura 16. Justificación de la elección de la herramienta.

¿La herramienta TIC que usaste te distrajo de tu trabajo?
 Marca la opción con la que estás más de acuerdo.

10 respuestas

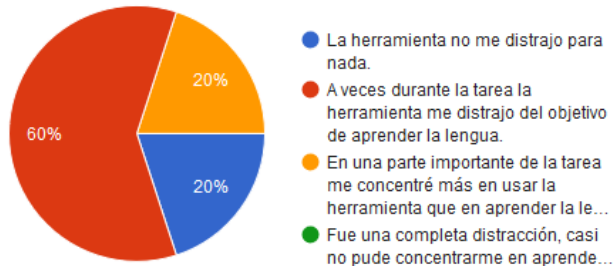


Figura 17. Influencia de la herramienta en desarrollo del trabajo.

¿Piensas que la herramienta que utilizaste "influyó" en la historia?

10 respuestas

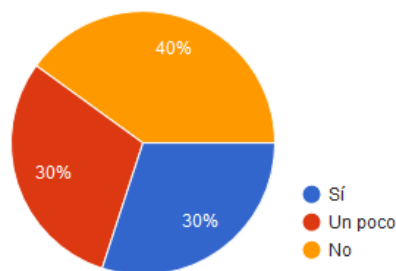


Figura 18. Influencia de la herramienta en la historia.

¿Por qué?

5 respuestas

- Creo que es muy útil.
- Algunas cosas que leí eran inspiradoras
- Ofrece muchas oportunidades.
- ayuda para contar
- Porque ayuda para escribir la historia. Es como inspiracion cuando ves las imagenes.

Figura 19. Maneras de influir la herramienta en la historia.

Me gustó usar la tecnología.

12 respuestas

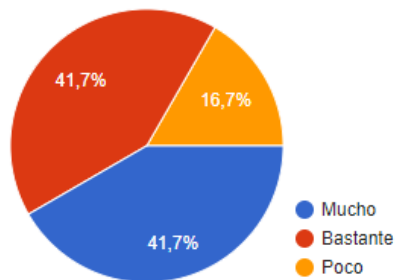


Figura 20. Percepción sobre el uso de la tecnología en la actividad.

¿Qué ventajas tiene usar herramientas TIC en comparación con las actividades "tradicionales" para aprender? Marca la opción con la que estás más de acuerdo.

10 respuestas

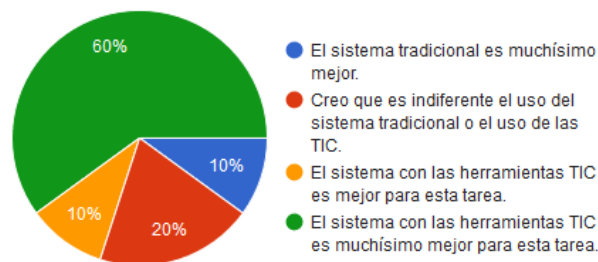


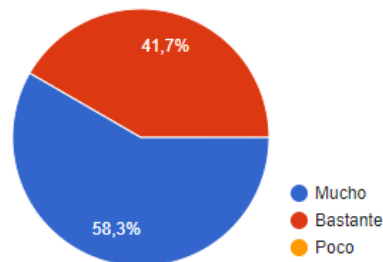
Figura 21. Percepción sobre las ventajas respecto a actividades "tradicionales".

La última cuestión de investigación se centraba en determinar de qué manera la inclusión obligatoria de los contenidos lingüísticos del curso convertía la actividad de narración en una oportunidad de práctica. Como era de esperar y como queda recogido en estudios de varios autores (Reinders, 2011) (Robin, 2006) (Rodríguez, 2006) (Tsou, Wang, & Tzeng, 2006), la creación de una historia digital es una manera de anclar conocimientos. Todos los estudiantes señalaron que al hacer la actividad practicaron lo aprendido en clase, aunque en diferente medida. Además, la mayoría indicó haber aprendido cosas nuevas, aunque casi todos se refieren a vocabulario que no habían estudiado en clase, pero que necesitaron para poder contar la historia. Uno de los grupos -el tres- comentó en las entrevistas que tuvo que estudiar algunos contenidos antes de que se impartieran en la clase porque querían preparar su trabajo con tiempo. También cabe señalar que las diferentes historias creadas les sirvieron de práctica tanto

para al grupo que contaba la historia como al resto de la clase, pues las actividades que seguían la presentación del trabajo comportaban una revisión de lo estudiado en la sesión presencial. Al preguntárseles qué había sido más importante, si contar la historia o practicar la lengua, solo uno de los estudiantes dio más relevancia a la historia. El resto se dividió entre dar la misma importancia a la actividad de narrar y a la práctica, o más relevancia a la práctica.

Practicé los temas del curso mientras hacíamos el trabajo.

12 respuestas



Escribe qué temas practicaste.

10 respuestas

Maneras de servir en el restaurante

Practicamos que hablar de duracion(hace,desde),gerundio pues como formar el present continuo.(por ejemplo:Estoy escribiendo mi ideas ahora para ti),los adjetivos(muchos nuevos cosas),en diferencia que sobre ahora(exactamente ahora ,habitual siempre y en este periodo),Ser y Estar (Donde se usan?) Partes de cuerpo(la cara, la nariz,la boca,la cabeza,los dedos....)Dar consejos.recomendaciones (haz,debes,hacer hay que,tienes que,,va bien,....)los verbos sobre ponte,preterito imperfecto, sobre de deberes y las practicas,Musar de los verbos poner y traer .Estos sobre los dialogos(Me pone,que desea,me trae,para beber,tienen,le pongo)Pedir y dar informacion sobre comida,nuevos comidas nombres sobre de sudamerica cultura.Marcadores temporales para el presente y pasado,en general los verbos regulares y irregulares,preterito indefinido,nosotros hicimos preparar la historia como otras grupos.Nuestros tema fue tragicomedia de amor.Creo que fue muy util para todos.

Verbos y preterito indefinido

Practique la palabra nueva, problemas de salud, gramatica para expresar dolor y enfermedad, imperative afirmativo, descripcion, diferencia entre ser y estar.

Preterito indefinido

los pasados

el tema de las comidas mas y tambien restaurante

el preterito indefinido

Practicamos temas viejos y temas nuevos. Practicamos la descripción, los pasados, biografia, dialogos.

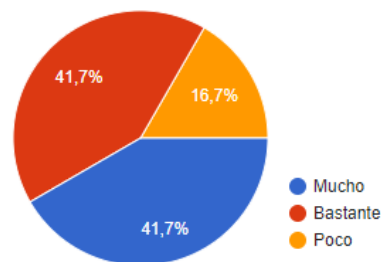
Practicé las comidas.

Figura 22. Percepción sobre la práctica de contenidos.

Queda por determinar cuánto de la práctica realizada en la creación de la historia está reflejada en los resultados finales del curso, pues la narración digital no fue la única de las actividades de revisión de contenidos. Por lo tanto, no puede establecerse una relación directa entre los beneficios de la propuesta didáctica para el desarrollo de los conocimientos relacionados con los contenidos del curso.

Aprendí cosas nuevas mientras hacíamos el trabajo.

12 respuestas



Escribe qué cosas nuevas aprendiste.

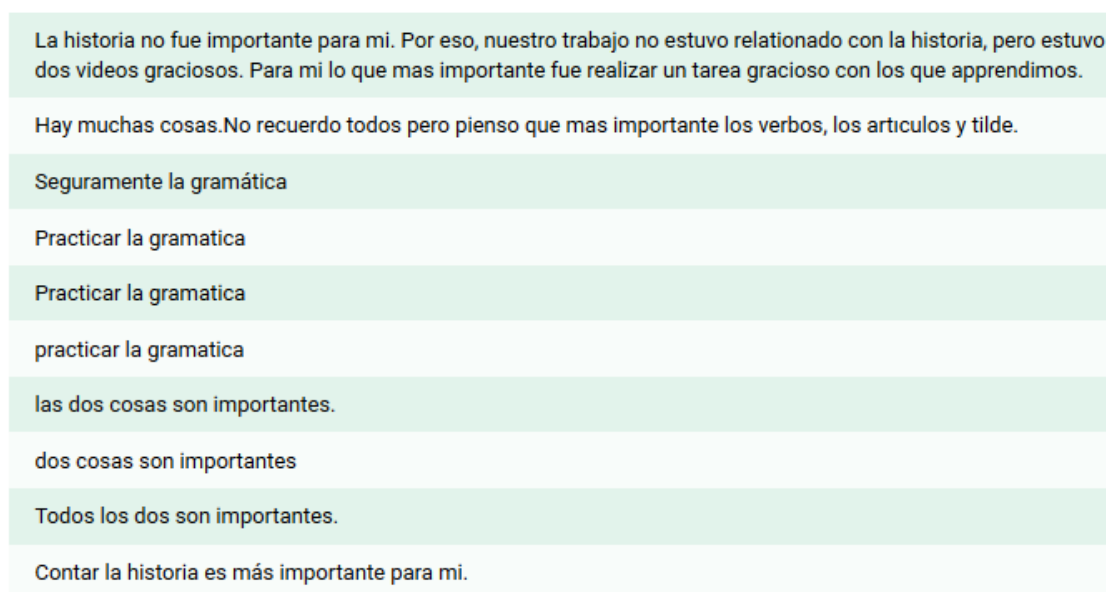
10 respuestas

Practicé descibir correcto y me aprendí palabras nuevas cuando preparé el trabajo
Aprendí muchas nuevas cosas. Tienes que mirar mi cuaderno y mi libro. Gracias cervantes y la profesora de A2,1 nivel.
Aprendí a escribir una biografia
La palabra nueva
Nada
palabras nuevas para la hirtoria
unas palabras pero la tema es facil.
palabras nuevas
Muchas palabras nuevas para escribir la historia.
Unas palabras nuevas sobre comidas.

Figura 23. Percepción sobre el aprendizaje de nuevos contenidos.

¿Qué fue más importante para ti, contar la historia o practicar la gramática?

10 respuestas



La historia no fue importante para mi. Por eso, nuestro trabajo no estuvo relacionado con la historia, pero estuvo dos videos gracioso. Para mi lo que mas importante fue realizar un tarea gracioso con los que aprendimos.
Hay muchas cosas.No recuerdo todos pero pienso que mas importante los verbos, los articulos y tilde.
Seguramente la gramática
Practicar la gramatica
Practicar la gramatica
practicar la gramatica
las dos cosas son importantes.
dos cosas son importantes
Todos los dos son importantes.
Contar la historia es más importante para mi.

Figura 24. Relevancia de la historia respecto a la práctica de contenidos.

5 CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en la investigación dieron respuesta a las distintas cuestiones que se plantearon al inicio de la misma. Respecto al impacto que tiene el aprendizaje cooperativo en el desarrollo de la afectividad y el espíritu de grupo, se encontró que da lugar a que se establezca un clima de trabajo propicio para el aprendizaje, que fomenta la motivación e implicación por parte de los alumnos.

La inclusión obligatoria de los contenidos lingüísticos del curso, convierte la actividad de narración en una oportunidad de práctica, aunque no puede establecerse una relación directa entre la misma y un buen resultado de aprendizaje. Esto se debe a que la creación de la historia es solamente una de las varias posibilidades para repasar los temas de clase que se les ofrece a los alumnos. Sí se encontró que durante la escritura de la narración los estudiantes aprenden vocabulario nuevo que no estudian en clase, pero que necesitan para expresar las ideas que quieren transmitir.

La interacción entre estudiantes de diferente nivel de desempeño ayuda al desarrollo de habilidades de aprendizaje entre pares. Los estudiantes con niveles de desempeño más bajo aprenden a aprender de sus compañeros, desarrollando por imitación estrategias de estudio que

antes no poseían. El resultado más significativo de esta interacción en grupos cooperativos heterogéneos trabajando en interdependencia positiva es que, en todos los casos, aunque en mayor o menor medida, los estudiantes desarrollaron habilidades metalingüísticas, lo que es fundamental para la maduración de la conciencia lingüística.

Por todo lo anterior, se puede concluir que la creación de una historia de manera cooperativa y empleando herramientas digitales, puede ser de ayuda en el desarrollo de la competencia lingüística en la clase de lengua extranjera.

La puesta en práctica de la actividad fue un proceso que dio respuesta a las cuestiones de investigación, pero al mismo tiempo, generó algunas interrogantes. Por ejemplo, en qué medida se deben tener en cuenta las preferencias de los estudiantes a la hora de formar los grupos. Se recuerda que este problema se presentó al inicio del trabajo y se reorganizaron los equipos para complacer a un alumno que, al final, no pudo pasar el curso. Queda por ver si la elección inicial de la profesora hubiese sido más conveniente para él.

Por otra parte, en la fase de creación de la historia, se dejó plena libertad a los estudiantes tanto en la distribución del trabajo como en la elección del tipo de producto a presentar y, en consecuencia, de la herramienta a elegir. Como resultado, no todos los alumnos se involucraron de la misma manera y, además, hubo falta de diversidad en los formatos de los trabajos, así que los estudiantes no aprovecharon la oportunidad para conocer nuevos medios de creación de contenidos digitales. Sería conveniente investigar si con un control más estricto de la fase de creación de la historia se hubiese obtenido un resultado diverso.

6 REFLEXIONES PERSONALES SOBRE LA EXPERIENCIA DEL TFM

La experiencia del trabajo en clase siempre me ha impulsado a la búsqueda de nuevas estrategias o maneras de impartir y evaluar los contenidos para que los estudiantes obtengan mejores resultados en su dominio del español, no solo desde el punto de vista meramente lingüístico, sino también en cuanto al desarrollo de estrategias y autonomía en el aprendizaje. En los últimos tiempos, siento cada vez más la necesidad de buscar alternativas a la enseñanza tradicional para adaptarme a un alumnado que ha cambiado en cuanto a sus exigencias y respecto a las opciones que tiene a disposición para aprender de manera autónoma, en muchos casos, gracias a la tecnología. Esto último está estrechamente relacionado con que he pasado de ver mi función de profesora de ELE como la de una persona exclusivamente responsable de

la enseñanza de la lengua española, a la de alguien que tiene que incluir la materia que imparte dentro de un contexto más amplio, lo que implica la preocupación por que el estudiante desarrolle otras competencias.

La realización de este trabajo de fin de máster ha sido una experiencia muy formativa, a la vez que gratificante. Se ha tratado de un primer intento de sistematizar conocimientos que he ido adquiriendo no solo en las asignaturas del máster, sino también en actividades formativas que realizo de manera continua gracias a los MOOC.

Según señalan Fernández et al. (2012), para lograr una implementación eficaz de las TIC en la clase de ELE, deben confluír tres tipos de conocimientos: el de los contenidos de las materias lingüísticas, el de la didáctica de las lenguas y el de los recursos y las herramientas más eficaces para la enseñanza de las materias lingüísticas. Es esta la idea que he intentado respetar en todo momento durante el desarrollo de la investigación y que me ha guiado en los momentos en los que tuve que aportar cambios. De hecho, en la propuesta didáctica, hay una cierta distancia entre la concepción original con la que empecé el trabajo y lo que realmente hice. Hay muchísimos elementos que intervienen en el desarrollo de una clase -pienso que de cualquier clase, no solo la de lenguas- que hacen imposible un control estricto de la situación. La labor docente es una continua mediación y adaptación a las necesidades de los estudiantes, lo que lleva a replantearse con bastante frecuencia la manera en que se está conduciendo no solo una actividad, sino el curso. En el diseño original de la propuesta didáctica tenía en mente la creación de una página web con los trabajos de todos los estudiantes, pero durante su evolución me di cuenta de que era una idea demasiado ambiciosa y que no representaba ninguna ventaja para los fines de la actividad. El objetivo era mostrar reunidos en un espacio común los cuatro productos creados por los diferentes equipos y las actividades derivadas de ellos. Estas se crearon empleando herramientas diferentes y el acceso a las mismas se hace a través de enlaces. Pensé que la creación de un mural digital era suficiente para reunir los trabajos y las actividades del curso. También en el diseño original estaba prevista una estructura más monótona, en la que a partir de las historias digitales se hacía una actividad de comprensión y luego una corrección conjunta de posibles errores. Esto se transformó en actividades adaptadas a cada una de las situaciones que generó la proyección de la historia de los diferentes grupos.

Los cambios operados “sobre la marcha” son una consecuencia inevitable de la enseñanza centrada en el estudiante y en el desarrollo diario de la clase. En el caso específico de este trabajo, representaron un reto para mí como profesora, pues me vi obligada a encontrar

herramientas que me permitiesen hacer lo que necesitaba. La búsqueda de soluciones para los estudiantes se convirtió en una oportunidad de aprendizaje personal.

El desarrollo del trabajo también tuvo momentos difíciles. Lo primero, tener que emplear mucho más tiempo respecto al que normalmente me lleva la preparación de las sesiones de clase. Además, las actividades que creé para este grupo son bastante específicas, por lo que es imposible utilizarlas en otra clase. Sí es cierto que la idea queda y puede volver a aplicarse, probablemente con más facilidad que la primera vez. Por último, la puesta en práctica de la actividad fue un proceso que dio respuesta a algunas interrogantes pero que generó muchas otras que, en el futuro, me gustaría investigar. Para una mayor claridad expongo de manera sintética las cuestiones que me preocupan:

- Formación de los grupos: ¿fue correcto dejar que uno de los estudiantes cambiara de grupo? No pudo pasar el curso y me pregunto si haber insistido para que trabajase con su grupo original lo hubiese ayudado más.
- Uso de herramientas: ¿es adecuado dar tanta libertad en la elección de herramientas? ¿No sería conveniente conducir a los estudiantes a que emplearan alguna en específico? De este modo, tendrían la oportunidad de explorar nuevas herramientas.
- Proceso de creación: ¿debería haber mantenido un control más estricto en la fase de creación de la historia? Pienso que algunos de los estudiantes se habrían involucrado más.

En resumen, este trabajo de fin de máster ha sido una gran oportunidad de aprendizaje, lo que supera con creces las dificultades a las que tuve que hacer frente. En el futuro seguiré utilizando los grupos cooperativos como forma de organización de mis clases y como próximo proyecto me gustaría impartir uno de mis cursos siguiendo la metodología del ABP. Pienso que los conocimientos adquiridos en esta investigación serán fundamentales para poder lograrlo.

7 BIBLIOGRAFÍA

- Carrió, M. L. (2007). Ventajas del uso de la tecnología en el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41 (4).
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

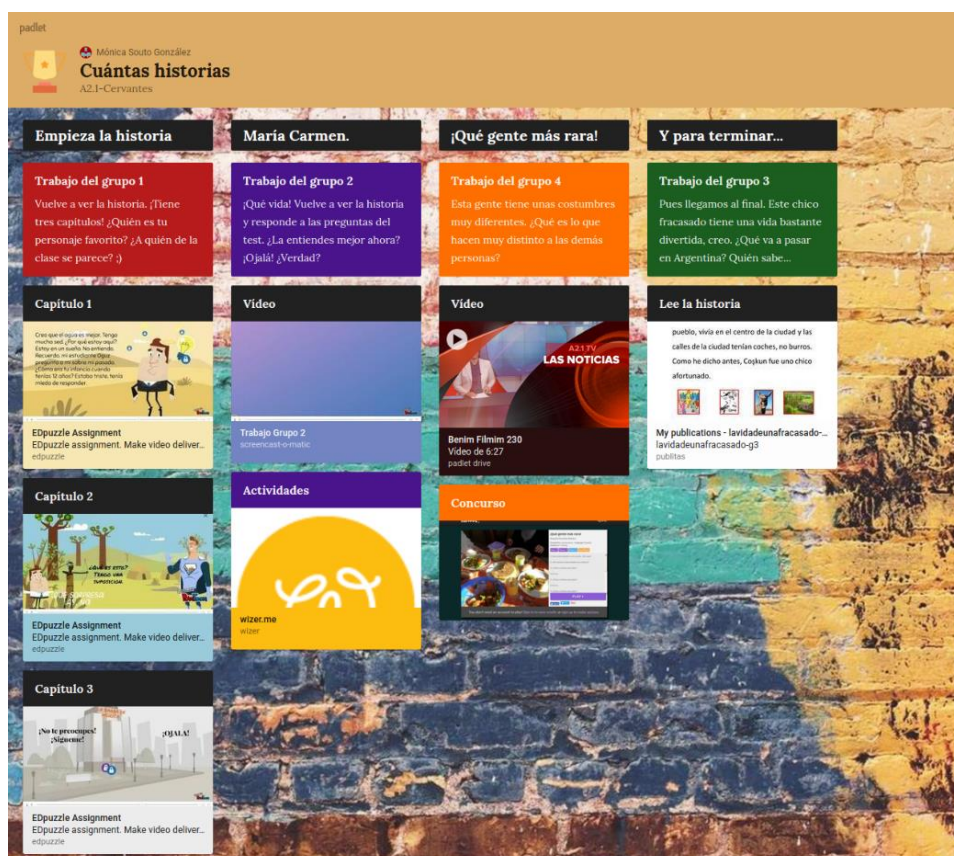
- Cassany, D. (2004). Aprendizaje cooperativo para ELE. *Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera*. (págs. 11-30). Múnich: Instituto Cervantes.
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, N° 25, 1-24. Obtenido de <http://www.redalyc.org/html/998/99815899016/>
- Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, N° 72, 17-40.
- Collazos, C. A., & Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el “aprendizaje colaborativo” en el aula. *Educación y Educadores*, N° 9 (2), 61-76. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v9n2/v9n2a06.pdf>
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Fernández Campos, A., González Mendizábal, I., & Pérez Gómez, M. (2012). Enseñanza de lenguas y TIC. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, N° 59, 63-71.
- Goodrich, H. (1996). Understanding Rubrics. *Educational leadership*, V. 54 N° 4.
- Ibarra Sáiz, M. S., & Rodríguez Gómez, G. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de educación*, 359, 206-231. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4014305>
- Iborra Cuéllar, A., & Izquierdo Alonso, M. (2010). ¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo? Una propuesta valorando el proceso, el contenido y el producto de la actividad grupal. *Revista General de Información y Documentación*, V. 20, 221-241.
- Jenkins, M., & Gravestock, P. (2014). Digital storytelling in higher education. *Lifewide magazine*, 44-46.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Landone, E. (2004). El aprendizaje cooperativo del ELE: Propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas. *red ELE. Revista electrónica de didáctica. Español lengua extranjera*, N° 0.

- Martínez Rojas, J. C. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y uso. *Avances en Medición*, 6, 129-134.
- Matthews-DeNatale, G. (2008). *Digital Storytelling*. Boston: Simmons College. Obtenido de <https://pdfs.semanticscholar.org/ec53/75342f39c5b7afec5b22bff6177bdedd5bf6.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Cooperación Internacional. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones / Grupo ANAYA, S.A.
- Pliego, N. (2011). El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural. *Hekademos. Revista educativa digital*. Año IV, N° 8, 63-76.
- Reinders, H. (2011). Digital Storytelling in the Foreign Language. *ELTWorldOnline.com*, 3. Obtenido de http://files.campus.edublogs.org/blog.nus.edu.sg/dist/7/112/files/2012/07/Digital-Storytelling-in-the-Foreign-Language-Classroom_editforpdf-2jxajft.pdf
- Robin, B. (2006). The educational uses of digital storytelling. *Technology and teacher education annual*, V. 1, 709. Obtenido de <http://digitalliteracyintheclassroom.pbworks.com/f/Educ-Uses-DS.pdf>
- Robin, B. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into practice*, V. 47, N. 3, 220-228. Obtenido de <http://digitalstorytellingclass.pbworks.com/f/Digital%2520Storytelling%2520A%2520Powerful.pdf>
- Rodríguez Illera, J. L., & Londoño Monroy, G. (2009). Los relatos digitales y su interés educativo. *Educação, Formação & Tecnologias*, V. 2 (1).
- Rodríguez, J. A. (2006). *El relato digital. Hacia un nuevo arte narrativo*. Bogotá: Libros de arena.
- Rué, J. (1989). El trabajo cooperativo por grupos. *Cuadernos de Pedagogía*, N° 170, 18-20.
- Rué, J. (1998). El aula, un espacio para la cooperación. En C. (. Mir, J. Castelleiro, T. Castelló, C. I., M. García, A. Jorba, . . . M. y. Torredemer, *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia* (págs. 17-49). Barcelona: Graó.
- Sánchez Godoy, I., & Casal Madinabeitia, S. (2016). El desarrollo de la autonomía mediante las técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula de L2. *Porta Linguarum*, N° 25, 179-190.

- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave: evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Sanmartí, N. (2007). *Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid. (2008). *Aprendizaje Cooperativo. Guías rápidas sobre nuevas metodologías*. Madrid: Servicio de Innovación Educativa (UPM).
- Simons, M. (2010). Perspectiva didáctica sobre el uso de las TIC en clase de ELE. *Marco ELE. revista didáctica español como lengua extranjera, N° 11*. Obtenido de <http://marcoele.com/descargas/11/simons-tic.pdf>
- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Trujillo Sáez, F. (2002). Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua. *Publicaciones, Vol. 32, 147-162*. Obtenido de <http://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/issue/view/146>
- Trujillo Sáez, F. (2007). Enseñar nuevas lenguas en la escuela: L1, L2, LE..., NL. *Revista de Educación, N° 343, 71-91*.
- Tsou, W., Wang, W., & Tzeng, Y. (2006). Applying a multimedia storytelling website in foreign language learning. *Computers & Education, 47, 17-28*.

8 ANEXOS

Muro en *Padlet* con los trabajos de los estudiantes y las actividades creadas por la profesora.



Enlace al cuestionario de evaluación de la actividad

- <https://goo.gl/forms/PJ1dbmTIY6x1LLLE3>

AUTOEVALUACIÓN

	Siempre	A veces	Nunca
Me sentí a gusto trabajando con mi grupo.			
Usé el español para comunicarme con mis compañeros mientras preparábamos el trabajo.			
Escuché y respeté las opiniones de los otros.			
Me ajusté a mi rol y mi parte del trabajo.			
Me esforcé en realizar correctamente mi trabajo.			
Revisé mi trabajo antes de presentarlo.			
Entregué a tiempo mi parte del trabajo.			
	Mucho	Bastante	Poco
Practiqué los temas del curso mientras hacíamos el trabajo.			
Aprendí cosas nuevas mientras hacíamos el trabajo.			
Aprendí de mis compañeros mientras hacíamos el trabajo.			
Aporté ideas para la organización del trabajo.			
Aporté ideas para la creación de la historia.			
Me gustó usar la tecnología.			
Estoy satisfecho/a con el resultado que conseguimos como equipo.			

Pienso que, para mi aprendizaje de español, esta actividad ha sido:

Poco útil

Muy útil

--	--	--	--	--

EVALUACIÓN DEL TRABAJO DEL GRUPO

EL TRABAJO EN EQUIPO

	TENEMOS QUE MEJORAR (1)	TRABAJAMOS BASTANTE BIEN (2)	TRABAJAMOS DE FORMA EXCELENTE (3)
Roles	Nadie tuvo un rol claro. Cada uno hizo lo que quiso o lo que pudo.	Teníamos roles, pero a veces unos hicieron las tareas de otros.	Los roles estaban definidos y todos hicieron su parte de la tarea.
Implicación y responsabilidad	Uno de los miembros del grupo no participó ni asumió ninguna responsabilidad.	Aunque todos participamos, una persona hizo la mayor parte del trabajo. La responsabilidad la tuvo una sola persona.	Todos los estudiantes participaron y compartieron por igual la responsabilidad de las tareas.
Resolución de problemas	Solo una persona resolvió los problemas o ayudó a los otros a resolverlos.	La mayor parte del grupo intentó resolver los problemas o ayudó a los otros.	Todos buscaron y sugirieron soluciones a los problemas.
Gestión del tiempo	Todos hicieron su parte con retraso y tuvimos que pedir tiempo extra para entregar el trabajo.	Fue difícil entregar el trabajo a tiempo porque una persona entregó tarde su parte.	No tuvimos problemas. Nadie se retrasó y entregamos el trabajo a tiempo.
Actitud	Alguien del grupo criticó de forma negativa el trabajo de los otros. No apoyó ninguna de las ideas y su actitud afectó el trabajo del grupo.	Las críticas fueron constructivas generalmente, pero no siempre. A veces tuvimos problemas para mantener la actitud positiva.	Todos escuchamos a los otros e hicimos críticas constructivas para mantener la unión. Tuvimos siempre una actitud positiva.

Puntos para el trabajo en equipo: _____ /15

LA HISTORIA

	TENEMOS QUE MEJORAR (1)	TRABAJAMOS BASTANTE BIEN (2)	TRABAJAMOS DE FORMA EXCELENTE (3)
Herramientas / aplicaciones multimedia	Escogimos la herramienta porque solo conocíamos esa. La historia depende totalmente de lo que sabíamos hacer con la herramienta.	Escogimos la herramienta porque nos gustaba. La historia depende parcialmente de lo que pudimos hacer con la herramienta.	Escogimos la herramienta porque es la mejor para contar nuestra historia. La historia no depende de la herramienta.
Edición y elementos multimedia	El trabajo está editado de manera pobre y contiene solo texto. No es visualmente atractivo.	El trabajo está bastante bien editado, pero hay poca variedad de elementos. Es bastante atractivo visualmente.	El trabajo está muy bien editado. Hay variedad en el uso de elementos (contiene texto, audio, imagen...). Resulta muy atractivo visualmente.
Argumento	La historia es muy simple o poco lógica. Es difícil de entender lo que queremos contar.	La historia es bastante interesante, pero tiene fallos en la secuencia lógica. A veces, no se entiende muy bien lo que queremos contar.	La historia es interesante y/o divertida. Tiene una secuencia lógica. Se entiende perfectamente lo que queremos contar.
Contenidos del curso	Incluimos uno de los temas nuevos, pero sin muchos detalles. Solo usamos o la gramática nueva o el vocabulario nuevo.	Incluimos uno de los temas nuevos del curso con bastante detalle. Usamos la gramática, el vocabulario y también un contexto lógico.	Incluimos más de un tema nuevo y combinamos la gramática, el vocabulario y los contextos lógicos entre ellos.
Corrección	No pudimos ver nuestros errores en el primer borrador. Necesitamos la ayuda de la profesora para mejorar.	Corregimos algunos errores en el primer borrador. Para otros errores necesitamos la ayuda de la profesora para mejorar.	Corregimos casi todos nuestros errores en el primer borrador. Solo necesitamos la ayuda de la profesora en cosas muy difíciles.

Puntos para la historia: _____ /15