

MEMORIA DE MÁSTER

**PROPUESTA DE APLICACIÓN DEL
BLENDED LEARNING A LA ENSEÑANZA
DEL ESPAÑOL DE LA BANCA**

Autor: Gustavo de Pablo Segovia

Directora: Dra. Mar Cruz Piñol



Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera
Universidad de Cantabria-Fundación Comillas

2007-2008

ÍNDICE

Introducción.....	3
1. El <i>blended learning</i>	6
1.1 Aspectos teóricos.....	6
1.1.1 Concepto y terminología	
1.1.2 Antecedentes: el <i>e-learning</i>	
1.1.3 Características y modelos	
1.1.4 Valoración	
1.2 Bases pedagógicas del <i>blended learning</i>	12
1.3 Papel del profesor y del alumno en el <i>blended learning</i>	15
1.4 Algunas experiencias de <i>blended learning</i> aplicado a ELE	20
2. La web 2.0 al servicio del profesor de ELE.....	24
2.1 Introducción.....	24
2.2 La web 2.0.....	24
2.3 Herramientas para las destrezas escritas.....	27
2.4 Herramientas para las destrezas orales.....	31
2.5 Otras herramientas y recursos.....	34
2.6 Conclusiones.....	36
3. Principales plataformas al servicio de cursos semipresenciales.....	37
4. El español para fines específicos (EFE): el lenguaje de la banca.....	42
5. Propuesta didáctica.....	46
5.1 Presentación del proyecto y objetivos.....	46
5.2 Bloque I: Presentación del tema y tipos de hipotecas.....	48
5.2.1. Actividad de acercamiento al tema: cuestionario inicial en el foro	
5.2.2. Comprensión auditiva: un reportaje en Youtube	
5.3 Bloque II: El sector hipotecario en España y comparación con otros países.....	51

5.3.1. Actividad de acercamiento al tema: la prensa especializada	
5.3.2. Comprensión escrita y vocabulario: un artículo periodístico y un wiki	
5.3.3. Comprensión escrita de un texto discontinuo: un informe en diapositivas	
5.3.4. Expresión escrita: redacción de un texto periodístico	
5.4 Bloque III: Una oferta vinculante de préstamo hipotecario.....	54
5.4.1. Lectura de un documento auténtico: oferta de préstamo hipotecario	
5.4.2. Autonomía y ampliación de léxico: fuentes de búsqueda	
5.5 Bloque IV: Comparación de las ofertas de distintos bancos y cajas.....	57
5.5.1. Estructuras comparativas: trabajo en grupo	
5.5.2. Evaluación final: el <i>role play</i>	
5.6 Principales aportaciones y dificultades.....	60
6. Conclusiones.....	61
Bibliografía.....	63
Anexo I: Texto para la actividad descrita en el apartado 5.3	
Anexo II: Texto para el ejercicio descrito en el apartado 5.4	

Introducción

En muchas ocasiones, los alumnos de español (y de lenguas extranjeras en general) que no disponen de tiempo suficiente para acudir a un curso presencial completo, especialmente si tienen que desplazarse a otro país, no encuentran oferta educativa que satisfaga plenamente sus necesidades. Esto es más frecuente entre alumnos pertenecientes a sectores profesionales de gran dedicación que estudian un segundo idioma por motivos laborales.

En estos casos, una solución apropiada son los cursos de modalidad semipresencial o *blended learning* (BL), que combinan una serie de clases presenciales con otros periodos de formación a distancia sirviéndose de Internet y las llamadas Nuevas Tecnologías o Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Si bien es cierto que existe abundante bibliografía sobre esta modalidad, la mayor parte de ella está escrita por expertos en educación y aborda cuestiones teóricas (Bartolomé 2008, González Mariño 2006, Badia 2006); las pocas veces que se tocan asuntos más concretos, se trata casi siempre de materias relacionadas con la formación laboral en el ámbito de la empresa privada y apenas se encuentran artículos dedicados a la enseñanza de segundas lenguas en instituciones públicas (Monti y San Vicente 2006).

En este punto se constata una laguna: por un lado, se encuentra abundante material sobre BL, aunque poco que esté aplicado a la enseñanza de español; por otro, existen muchas experiencias, artículos, comunicaciones, etc. sobre el español para fines específicos (EFE), incluida la modalidad no presencial; sin embargo, se echan en falta trabajos que conjuguen ambos ámbitos, es decir, que apliquen el *blended learning* al español con fines específicos.

En este contexto, el objetivo de esta memoria es contribuir a la aplicación del modelo de aprendizaje combinado (una de las traducciones habituales de *blended learning*) a cursos de español como lengua extranjera, particularmente de fines específicos, por ser ésta la modalidad que nos parece más adecuada para aquellos alumnos que tienen menor disponibilidad para ausentarse de su trabajo y seguir un curso.

Para alcanzar dicho objetivo, la primera parte del trabajo constituirá el marco teórico, y en ella se abordarán distintos aspectos del aprendizaje combinado. Se tratarán el concepto y los diversos nombres que recibe (1.1.1), y se hará un repaso de su breve historia, incluida la relación que guarda con su predecesor, el *e-learning* o

aprendizaje a distancia (1.1.2). Una vez situado en su contexto, se expondrán las distintas variantes del *blended learning* y sus características (1.1.3), y se estudiarán de igual modo las limitaciones del modelo (1.1.4).

A continuación, se abordarán las bases pedagógicas que subyacen en esta modalidad pedagógica (1.2), y en el punto siguiente se prestará atención al papel que han de desempeñar tanto el profesor/tutor como el alumno, relacionándolo con los modelos de aprendizaje interactivo y colaborativo (1.3).

En el último punto del primer capítulo, nos centraremos en el *blended learning* aplicado a la enseñanza de español como lengua extranjera y se hará una crítica de dos experiencias descritas en la bibliografía: una en una escuela de idiomas en España y otra en una universidad pública italiana. En ellas se verán dos maneras de organizar un curso semipresencial de español, las limitaciones y dificultades que surgen durante su desarrollo y las soluciones o mejoras que los autores proponen.

El siguiente capítulo del trabajo tratará el concepto de web 2.0 y su relación con el mundo del aprendizaje combinado. En él se analizarán, desde el punto de vista pedagógico y de su utilidad, las principales herramientas y programas de la web 2.0 de los que necesariamente se ha de valer el aprendizaje combinado para lograr el correcto funcionamiento de un curso. Además de como herramientas de comunicación, se atenderá a su utilidad para la práctica de las destrezas escritas y orales.

El tercer apartado será una breve revisión de las principales plataformas existentes en el mercado, tanto privadas como de código abierto. En ella se expondrán sus puntos fuertes y debilidades, para intentar dilucidar cuáles creemos que serían las más adecuadas para un curso de esta modalidad, atendiendo a las diversas funciones que incorporan y a los criterios de usabilidad, accesibilidad, etc. que utilizan los expertos para compararlas.

El capítulo cuarto está dedicado al español con fines específicos y, en particular, al español de la banca, que será el hilo conductor de la propuesta didáctica con que concluye este trabajo. En este sentido, nos limitaremos a hacer un rápido recorrido por varios manuales de español de la economía y los negocios con el único fin de constatar la ausencia de apartados específicos dedicados a la banca, al tiempo que se señalará la presencia de algunos materiales y recursos disponibles en la Red.

Finalmente, en la parte práctica de la memoria (capítulo 5), se hará una propuesta de unidad didáctica en el marco de un curso semipresencial sobre el español de la banca. En ella se aplicará lo visto anteriormente y se utilizarán algunos de los

programas y herramientas analizados. La unidad se estructura en cuatro bloques de actividades, encaminados a preparar una tarea final, y se ha procurado que en el conjunto se trabajen, en la medida de lo posible, todas las destrezas. Además, se introducen diversos aspectos culturales relacionados con la economía española. Para dotarla de actualidad, el tema de la unidad serán las hipotecas. Tras una breve presentación de los objetivos, contenidos e instrumentos de evaluación, así como de la secuenciación, se explicarán detalladamente la metodología y las actividades, tratando de plasmar y concretar los aspectos teóricos estudiados a lo largo de la memoria.

A modo de apéndice, se adjuntan dos anexos con algunos de los materiales utilizados en la unidad. En concreto, se trata de un artículo de prensa económica empleado para trabajar el vocabulario y de una oferta de hipoteca. Es importante destacar que ambos son documentos auténticos que no han sido adaptados para su uso didáctico.

Con todo ello se espera, por un lado, haber llamado la atención sobre un importante vacío existente en la enseñanza del español como lengua extranjera, ya que no existen estudios o propuestas de cursos semipresenciales de español con fines específicos; por otro, haber mostrado, con la propuesta didáctica, un modelo de lo que se podría hacer para llenar ese hueco de manera eficaz.

1. El *blended learning*

1. 1 Aspectos teóricos

1.1.1 Concepto y terminología

Por *blended learning* se entiende, básicamente, una modalidad educativa en la que se combinan la enseñanza a distancia con la presencial con el fin de optimizar el proceso de aprendizaje. Aunque el término inglés es el que predomina en la bibliografía, este diseño docente recibe también otros nombres. Así, en el ámbito hispanohablante vemos que Bartolomé (2004) y Alemany (2007) lo denominan “semipresencial” y “virtual-presencial”, respectivamente, mientras que en el mundo anglosajón se emplea más “híbrido” (*Hybrid model*). Junto a ellos, existen también intentos de traducción de *blended learning* al español, tales como “aprendizaje mixto”, “combinado” o “mezclado”, que, sin embargo, no han logrado desplazar al original.

En cualquier caso, todas ellas reflejan la idea de fusión y de integración que se persigue. La definición que ofrece Brennan incorpora además el carácter integrador y racionalizador del *blended learning*: “any possible combination of a wide range of delivery media designed to solve specific business problems” (Alemany 2007:1-2).

Solo hemos encontrado una designación que se desvíe de esta corriente preponderante. J. Salinas (2003: 3) habla de “formación flexible” y se apoya en Moran y Myrlinger para definirla como “los enfoques de enseñanza y aprendizaje que están centrados en el alumno, con grados de libertad en el tiempo, lugar y métodos de enseñanza y aprendizaje, y que utilizan las tecnologías apropiadas en un entorno en red”.

De todos modos, independientemente del nombre que reciba, parece que no se trata de un concepto nuevo. Como señala Brodsky (en González Mariño 2006: 124), durante años se han conjugado “las clases magistrales con los ejercicios, los estudios de caso, juegos de rol y las grabaciones de vídeo y audio, por no citar el asesoramiento y la tutoría”. Parece, pues, que la novedad hay que buscarla en el carácter integrador y racionalizador antes mencionado, así como en las teorías pedagógicas que subyacen al modelo, y que se discutirán más adelante.

1.1.2 Antecedentes: el *e-learning*

En los años 80 se generaliza la aplicación de los ordenadores a la enseñanza, también en el ámbito de las lenguas, y es entonces cuando surge la enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO), calco de su nombre en inglés, CALL (*computer-assisted language learning*). No obstante, el antecedente directo del *blended learning* es el *e-learning*, también llamado “aprendizaje en red”, “teleformación”, “aprendizaje virtual”, etc. Todos estos nombres hacen referencia a la formación que, para transmitir el conocimiento, hace uso de las tecnologías de la información y la comunicación y, fundamentalmente, de la red (tanto Internet como Intranet). Tuvo un gran auge en los años 90 y creó una oferta, en ocasiones excesiva, de cursos y postgrados en Internet, lo que llevó a que se concibiera esta modalidad como opuesta a la enseñanza presencial (Alemany 2007: 2).

Cabero (2006: 3-4) expone las principales ventajas e inconvenientes del *e-learning* con respecto a la enseñanza presencial tradicional. Entre las primeras destacan:

- Pone a disposición de los alumnos un amplio volumen de información.
- Facilita la actualización de la información y de los contenidos.
- Flexibiliza la información, independientemente del espacio y el tiempo en el cual se encuentren el profesor y el estudiante.
- Facilita la autonomía del estudiante.
- Favorece una formación multimedia.
- Favorece la interactividad en diferentes ámbitos: con la información, con el profesor y entre los alumnos.
- Facilita el uso de los materiales, los objetos de aprendizaje, en diferentes cursos.
- Permite que en los servidores pueda quedar registrada la actividad realizada por los estudiantes.
- Ahorra costos y desplazamiento.

Por el contrario, existen también una serie de desventajas:

- Requiere más inversión de tiempo por parte del profesor.
- Precisa unas mínimas competencias tecnológicas por parte del profesor y de los estudiantes.
- Requiere que los estudiantes tengan habilidades para el aprendizaje autónomo.
- Puede disminuir la calidad de la formación si no se da una ratio adecuada profesor-alumno.

- Requiere más trabajo que la convencional.
- Se encuentra con la resistencia al cambio del sistema tradicional.
- Impone soledad y ausencia de referencias físicas.
- Tiene profesorado poco formado.

Hay discrepancia entre los autores sobre si este modelo ha fracasado. Por un lado, Alemany (2007: 2) así lo afirma y apunta varias causas. Según ella, la mayoría de los estudiantes carece de las competencias necesarias en lo referente a la autoorganización del trabajo y la iniciativa personal, así como de las características psicológicas adecuadas para este modelo formativo, mientras que los profesores adolecen de falta de formación en relación con la didáctica del nuevo medio y sus herramientas. En cuanto a los cursos, se ha producido un descenso de la calidad de la oferta educativa debido a que se centran más en las necesidades de las instituciones que en las de los usuarios, al tiempo que tienden a descuidar los aspectos emocionales, con las lógicas repercusiones negativas en el factor motivación.

Por otro lado, Bartolomé (2004: 1-4) puntualiza que no se puede hablar de fracaso del *e-learning*, sino más bien de las altas expectativas que había generado, y señala que el volumen de negocio que lo rodea hace que, en ocasiones, el debate se traslade del campo científico al comercial. Distingue dos causas: por una parte, el modelo subyacente de educación a distancia, que no siempre se adecua al estilo de aprendizaje y las necesidades de los destinatarios de los cursos, y que conduce a elevadas tasas de abandono; por otra, la deficiente calidad, motivada por la baja cualificación del profesorado, su sobrecarga de trabajo y el elevado coste de los materiales.

En cualquier caso, es evidente que el *blended learning* es un modelo posterior al *e-learning* pero, pese a lo que podría parecer, no surge de este último, sino que lo hace desde la enseñanza tradicional ante el problema de los elevados costes (Bartolomé 2004: 13). En efecto, este autor señala, basándose en Marsh (2003), que la solución pasa por sustituir personal por tecnología, mezclando los métodos y recursos de la enseñanza a distancia y la presencial, y afirma que este modelo híbrido, además de resultar más económico y mejorar la calidad de la enseñanza, parece generar menos controversia entre el profesorado reacio a los cursos en línea, aunque parece que el grado de

veracidad de esta afirmación puede variar sensiblemente en función de cuál sea la materia enseñada¹.

1.1.3 Características y modelos

Desde su aparición a comienzos de siglo, el *blended learning* ha generado controversias entre los profesionales de la empresa y las instituciones universitarias a través de sus diferentes interpretaciones y, a medida que el término iba haciéndose popular, aparecieron cada vez más combinaciones: en la variedad de tecnologías, en la diversidad de metodologías o en las experiencias de aprendizaje (Cabero y Llorente 2008: 2). Al margen de ello, lo que está claro es que hereda el uso de las nuevas tecnologías ya presente en el *e-learning*.

Roberts, Romm y Jones establecen cuatro modelos graduales de utilización de las TIC, recogidos por Salinas (2003: 8-11). El modelo de iniciación es el más usado por los cautelosos ante el cambio o los menos instruidos en informática, ya que en él se ofrecen apuntes de la clase presencial, escasamente transformados, accesibles desde la red, y apenas hay oportunidades para la interacción o el diálogo ni recursos extra. En el modelo estándar se emplean activamente las ventajas proporcionadas por la tecnología para permitir un cierto grado de comunicación e interacción entre estudiantes y profesores, y se utilizan recursos electrónicos, enlaces, diapositivas en formato ppt, etc. Se aplica cuando el profesor está por primera vez experimentando con la gestión de la enseñanza a través de la web, o los estudiantes están participando por primera vez en un curso de estas características.

El modelo evolucionado mejora el anterior en la medida en que introduce otros elementos complementarios como materiales en CD, animaciones, clases pregrabadas en audio disponibles tanto en CD como en la web o asignación de tareas o actividades de forma electrónica. Por último, el modelo radical supone un salto con respecto a los otros, ya que ignora el concepto de clases y se basa en la organización de los estudiantes en grupos y la interacción entre ellos, utilizando la gran cantidad de recursos existentes en Internet con la ayuda del profesor, que actúa como guía o facilitador.

¹ Para un tratamiento más extenso de cómo surge el *blended learning*, véase el capítulo I de Bersin (2005): "How did we get here? The history of blended learning".

Según lo expuesto, cualquiera de los modelos, con excepción del primero, podría ser aplicable a la parte virtual de la modalidad de *blended learning*.

Aiello y Willem (2002) ponen en relación esta modalidad y las innovaciones educativas con los procesos de cambio tecnológico y social que se está produciendo actualmente. Según ellos, existe una nueva forma de organizar el conocimiento y la producción a través de la llamada “sociedad red”, que lleva a un cuestionamiento del modelo educativo.

Por su parte, Bartolomé (2004: 8) se pregunta por los beneficios del *blended learning* y se basa en los pocos estudios existentes para concluir que en todos los casos analizados se constató un incremento significativo en el papel activo del estudiante. Además, señala la posibilidad de aprovechar el abundante material existente en Internet, y no solo el que se cree específicamente para los cursos. Por último, destaca como ventaja la escalabilidad, es decir, la capacidad de adaptarse a circunstancias cambiantes sin necesidad de un rediseño.

Cabero y Llorente (2008: 2) identifican las dos mayores implicaciones del *blended learning*. En primer lugar, la diversidad de oportunidades existentes tanto para presentar los recursos de aprendizaje como para la comunicación del tutor con los estudiantes y de los estudiantes entre sí. En segundo lugar, la posibilidad que tienen los estudiantes de seleccionar los recursos formativos de diferentes medios, tomando así parte activa en su propio proceso de aprendizaje. En definitiva, el modelo híbrido se traduce en la convergencia entre lo virtual y lo presencial, con la combinación de espacios tradicionales y virtuales, tiempos presenciales y no presenciales, recursos analógicos y digitales, y con la modificación de los modelos organizativos. Estos autores se basan en el esquema de Mason y Rennie (fig. 1) para definir los elementos básicos del *blended learning* y añaden los encuentros presenciales.

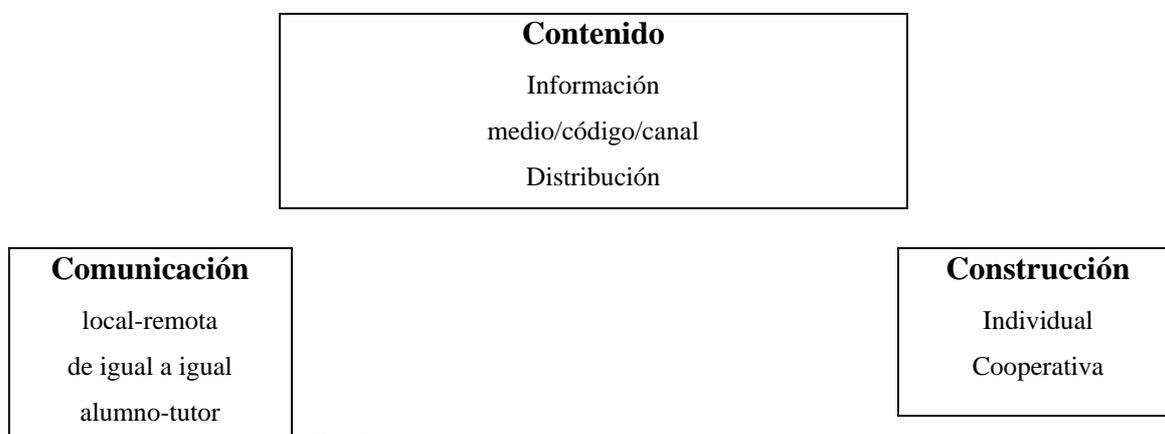


Fig. 1

Bastante similares son los principios que establece Mariño (2006: 124) siguiendo a Valiathan:

- Variedad de medios de entrega: sin tecnología (presenciales) y basados en tecnología (presenciales).
- Variedad de eventos de aprendizaje: trabajo al propio ritmo, individual y colaborativo, basado en grupos.
- Apoyo electrónico de desempeño (instrucción) y gestión del conocimiento (información).

Asimismo, este autor intenta clasificar las diferentes aproximaciones de *blended learning* en tres categorías. El modelo con enfoque en habilidades mezcla el aprendizaje individual del estudiante a su ritmo con apoyo del tutor mediante interacciones a través del correo electrónico, foros de discusión o sesiones presenciales. Se trata de ayudar a que el estudiante supere los módulos a su paso y evitar la sensación de soledad y la pérdida de motivación en el proceso.

El segundo es el modelo con enfoque en actitudes, e introduce el aprendizaje colaborativo, ya sea en comunicaciones a distancia o en sesiones presenciales, con dinámicas de rol que faciliten la interacción entre los participantes.

El último es el modelo con enfoque en competencias, que combina una variedad de eventos de aprendizaje con el apoyo de tutorías para conseguir la transmisión de conocimiento tácito, y está orientado sobre todo a las competencias laborales.

1.1.4 Valoración

Junto las ventajas ya expuestas, hay que señalar una serie de limitaciones del modelo. Basándonos en Cabero y Llorente (2008: 1), podemos destacar la adquisición de unas competencias tecnológicas necesarias para el manejo de los medios informáticos, la adaptación a los nuevos métodos de aprendizaje, la inversión en la infraestructura necesaria o la posible sensación de desorientación y aislamiento en algún momento del proceso formativo, entre otras. Aun así, creemos que se pueden superar y que el modelo puede ser factible y rentable.

Su importancia la ha abordado Bartolomé (2004: 6) que, junto al esfuerzo por reducir costes y mejorar la calidad que supone, señala la clave del cambio metodológico que representa: no se trata de aprender más, sino de aprender diferente. En una sociedad que ha revolucionado en pocos años el concepto de información y la manera de acceder

a ella, tan importante resulta adquirir conocimientos como habilidades, entre las que se encuentran:

- Buscar y encontrar información relevante en la red y desarrollar criterios para valorarla.
- Aplicar información a la elaboración de nueva información y a situaciones reales.
- Trabajar en equipo compartiendo y elaborando información, y tomar decisiones en grupo.

Esa interacción con otros aprendientes, así como el mejor asesoramiento del tutor, suponen importante diferencias con el *e-learning*, pero, sin duda, su principal elemento distintivo son los encuentros presenciales, que resultan fundamentales por las siguientes razones (Llorente *apud* Cabero 2008: 3):

- Facilitan información imprescindible sobre el uso y sobre la utilización de la tecnología y las herramientas.
- Fomentan el conocer unos a otros, incluyendo el personal y los tutores.
- Se configuran los grupos y se establecen normas de trabajo.
- Se llevan a cabo exámenes y evaluaciones.
- Se aportan los elementos paralingüísticos que lo virtual no puede aportar por sí mismo
- Ayudan a superar el aislamiento.

Como reconocen Aguado y Arranz (2005: 79), los encuentros presenciales son también imprescindibles para el desarrollo de competencias, muy difícil de alcanzar únicamente mediante el empleo de herramientas de *e-learning*.

1.2 Bases pedagógicas del *blended learning*

Una vez descritas las características del *blended learning*, conviene ver los planteamientos que subyacen en él, que han de ser necesariamente distintos de los de la enseñanza tradicional.

Atienza (2005) señala cómo la incorporación de las nuevas tecnologías ha hecho a los docentes replantearse sus estrategias y modelos pedagógicos, y hace un repaso de los principales autores y teorías. Lin y Hsieh (2001) definen seis modelos pedagógicos adaptables a la formación en línea:

- El modelo objetivo de aprendizaje, basado en el tradicional modelo conductista skinneriano de estímulo-respuesta-refuerzo.
- El modelo constructivista de aprendizaje, que nace de las teorías de Piaget sobre el aprendizaje como un proceso de construcción individual.

- El modelo cooperativo de aprendizaje, que parte de las ideas constructivistas de Piaget, pero además incorpora las tendencias vygotskianas, de manera que el aprendizaje se presenta como un producto social que se construye a través del contacto y la cooperación entre individuos.
- El modelo de aprendizaje sociocultural, que nace como reacción crítica y reestructuración de los modelos constructivistas, al considerar que el conocimiento no es fruto de un proceso natural, sino que es relativo y es impuesto culturalmente por los sectores sociales que disponen del poder.
- El modelo computacional, que concibe el cerebro humano como un entramado de nodos que refuerzan o debilitan sus conexiones por medio de los estímulos que reciben.

Otra clasificación es la de Bradley y Oliver (2002), que establecen cuatro modelos:

- El aprendizaje flexible que, para serlo, debe cumplir tres condiciones: que la enseñanza sea abierta y el alumno decida el cuándo y el dónde; que se realice mediante un ordenador; y que se centre en el hacer y no en el saber.
- El aprendizaje socio-constructivista, que trata de integrar las corrientes cognitivas y socioculturales de las tendencias constructivistas.
- El aprendizaje experimental, que parte de la experiencia laboral de los alumnos.
- La síntesis pragmática o práctica, que permite a los alumnos crear su propia ruta educativa a través del curso.

Pese a que todos los modelos presentados puedan ser aplicables a la enseñanza a distancia, no todos resultan adecuados para el *blended learning*; los más apropiados parecen ser los de corte flexible y cooperativo, aunque no existe una respuesta única. En cualquier caso, no hay discusión sobre que lo más conveniente es centrar el proceso de aprendizaje en el estudiante y que, por tanto, se debe estar abierto a cualquier modelo pedagógico que se adapte a su estilo de aprendizaje. Vanesh (en Atienza 2005: 5) apunta tres condiciones que se deben respetar para conseguir el éxito con las TIC: hay que permitir al alumno ser un participante activo en el proceso de aprendizaje, la estructura externa de los contenidos debe respetar las condiciones internas del aprendizaje, y las actividades y materiales deben estimular la actividad cognitiva de los estudiantes.

La interacción, elemento clave del *blended learning*, tiene su fundamento didáctico en la teoría del aprendizaje colaborativo, que considera el trabajo en grupo necesario para el éxito en la enseñanza. Ripa (2007: 205) estudia el rendimiento en

relación con los diferentes tipos de grupo, y establece cuatro. El pseudogrupo está formado por personas que deben trabajar juntas, pero no tienen interés en hacerlo. En un grupo tradicional, los participantes aceptan trabajar juntos, pero no tienen expectativas de que la interacción les proporcione un beneficio concreto, por lo que hay poca interdependencia: cada uno se hace responsable de su parte y no se reflexiona sobre el proceso grupal.

En un grupo de aprendizaje colaborativo, por el contrario, los miembros se comprometen con un objetivo común, más allá de los objetivos individuales. Por último, un grupo de aprendizaje de alto rendimiento cuenta con un gran compromiso de sus integrantes entre sí y con el éxito del grupo, y se caracteriza por un grado de cohesión grupal poco frecuente. Son estos últimos tipos de grupo los que un buen curso de *blended learning* debe tender a crear.

Como se ha visto, el *blended learning* no es un modelo de aprendizaje basado en una teoría general, sino más bien la aplicación de un pensamiento ecléctico y práctico (Bartolomé 2004: 12), que incluye corrientes conductistas, cognitivistas o humanistas. Por ello, varios autores prefieren dar indicaciones o pautas más que rígidos principios teóricos. Es el caso de Aguado y Arranz (2005: 82), que hacen hincapié en la forma en que se presenta la información y en el modo en que se demanda la interacción con el alumno, para lo que proponen tener en cuenta los siguientes aspectos metodológicos:

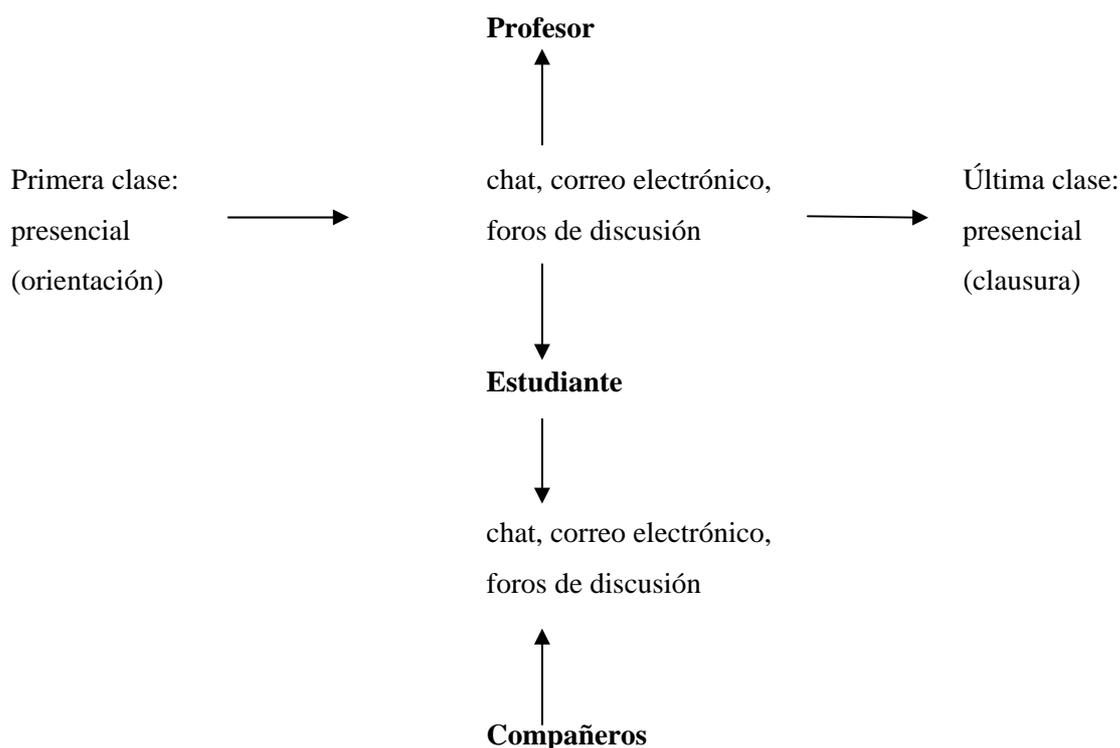
- Diseño atractivo, con animaciones, ilustraciones, etc. incluidas en el programa para apoyar el aprendizaje de conceptos o estrategias de actuación.
- Calidad de los contenidos, nivel de profundidad de los temas, claridad y sencillez en la exposición de los conceptos, etc., para facilitar la comprensión de la información y en consecuencia la motivación del alumno.
- Diseño de actividades, bajo las premisas de variedad y complejidad creciente, que persiguen diferentes objetivos de aprendizaje como son: síntesis de conceptos, interpretación de la información, asociación de elementos, modelado, etc.
- Interactividad con el programa para facilitar la atención y retención de la información. Lo que se persigue es no solo establecer un vínculo de estímulo-respuesta entre la pantalla y el alumno, sino además potenciar el aprendizaje por descubrimiento.
- Ejercicios que permitan aplicar los conceptos aprendidos y que por tanto faciliten la comprensión por parte del alumno y que sirvan para generalizar lo aprendido a otras situaciones.

- Sencillez en el uso de la herramienta que facilite el aprovechamiento de los recursos (instrucciones claras, tamaño de la letra, disposición de los elementos en pantalla, facilidad para acceder a los diferentes elementos y apartados, rutas de navegación, etc.).

1.3 Papel del alumno y del profesor en el *blended learning*

Dado que este modelo de enseñanza se basa, como se acaba de ver, en fundamentos pedagógicos diferentes de los de la enseñanza tradicional, también habrá que estudiar desde una nueva perspectiva los papeles que han de desempeñar los participantes: el alumno y el profesor.

Para ello se puede partir del esquema propuesto por Cabero y Llorente (2008: 7) para representar los participantes y los componentes fundamentales en un proceso de formación híbrido:



En él queda reflejado cómo el estudiante se relaciona tanto con el profesor como con los demás estudiantes del curso. Según los principios didácticos ya esbozados, resulta fundamental fomentar su autonomía y su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en él. Desde el punto de vista del rol del estudiante, estos objetivos tienen una serie de implicaciones, enumeradas por Salinas (2003: 2):

acceso a un amplio rango de recursos de aprendizaje y control activo de dichos recursos; participación de los alumnos en experiencias de aprendizaje individualizadas, basadas en sus destrezas, conocimientos, intereses y objetivos; acceso a grupos de aprendizaje colaborativo, que les permita trabajar con otros para alcanzar objetivos en común para la maduración, éxito y satisfacción personal, etc.

Linarejos (2008: 47-49), por su parte, aborda la figura del alumno en el contexto específico de un curso semipresencial de español para extranjeros. Según esta autora, él es responsable de su propio aprendizaje y lo controlará de manera activa, para alcanzar unos objetivos en función de sus intereses y necesidades. Para ello, tendrá que hacer un esfuerzo de adaptación y adquirir determinados compromisos en relación con horarios y fechas, con la participación activa en las tutorías virtuales y en las clases presenciales y con la autoevaluación. Ante esa situación pueden surgir problemas que el tutor procurará evitar o solucionar, como que el estudiante se sienta desorientado o se encuentre desbordado por exceso de información.

Esa autonomía del alumno conlleva responsabilidades y la participación, junto con el docente, en la toma de ciertas decisiones, como señalan Lewis y Spencer en Linarejos (2008: 48): si el aprendizaje se realizará o no; qué aprender (contenido); cómo aprender (itinerario, recursos); a quién recurrir (tutor, administrador, otros alumnos); dónde aprender (lugar), cuándo aprender (frecuencia y duración) y los posibles aprendizajes posteriores².

Por supuesto, hay que ser realista y admitir que estas características del alumno son *desiderata* y no tienen por qué cumplirse en todos los casos, pero, en definitiva, es el modelo ideal al que hay que aspirar.

En lo que se refiere al otro actor fundamental del proceso, el profesor, hay que definir su papel también en función de lo dicho sobre el modelo y sobre el alumno. González Mariño (2006: 124) y Alemany (2007: 2) coinciden (casi literalmente) en afirmar que, en el *blended learning*, el profesor recupera su papel tradicional, al tiempo que usa en beneficio propio el material didáctico que la informática e Internet ponen a su disposición. Ello le permite ejercer su labor docente en dos frentes: por un lado, como tutor *online* en las tutorías y, por otro, como educador tradicional en los cursos

² El objetivo de fomentar la autonomía del alumno, dentro de la competencia de “aprender a aprender”, es uno de los puntos clave recogidos en el Marco Común Europeo de Referencia para la Lenguas (2002: 104-106).

presenciales. El profesor combinará ambas estrategias dependiendo de las necesidades específicas del curso, con lo que dotará a la formación híbrida de una gran flexibilidad.

Atienza (2005:2) se basa en Bruner para clasificar a los profesores según la percepción que tengan de sus alumnos y establece cuatro tipos, de los que solo los dos últimos serían aplicables a un modelo de *blended learning*. En primer lugar, están los que ven a los alumnos como imitadores; otros creen que los alumnos aprenden mediante la exposición al conocimiento, que reside básicamente en los profesores y en los libros; están también aquellos que perciben a los estudiantes como constructores activos del significado, capaces de desarrollar un intercambio subjetivo; por último, están los profesores que ven a los alumnos como creadores de conocimiento y que pierden el control sobre el proceso, dando paso al dominio del discurso que se crea entre tres fuentes: el alumno, el conocimiento objetivo y el tutor.

Más adelante (2005: 7), el propio Atienza define, siguiendo a Zabalza, las funciones o competencias generales que deben tener los profesores que se enfrentan a las TIC:

- Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Seleccionar y presentar los contenidos disciplinares.
- Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles.
- Manejar las nuevas tecnologías.
- Gestionar las metodologías de trabajo y las tareas de aprendizaje.
- Relacionarse con los alumnos.
- Tutorizarlos.
- Evaluar.
- Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.
- Implicación institucional.

Aguado y Arranz (2005: 86-87), por su parte, destacan la importancia de las dos vertientes del profesor en el *blended learning* y señalan alguna función en cada una de ellas. Así, para la tutorización *online* destaca la resolución de incidencias técnicas, dudas y preguntas acerca del funcionamiento del programa o bien de los contenidos; información sobre aspectos logísticos del programa como programación del curso, criterios para la evaluación, etc.; seguimiento y valoración del progreso de los alumnos asegurándose de que estos siguen la planificación establecida y favoreciendo la obtención de los hitos establecidos.

Para las sesiones presenciales, por el contrario, el profesor debe dotar a los alumnos de las herramientas y estrategias necesarias para la correcta ejecución del sistema; crear un escenario para ampliar conocimientos, practicar estrategias y comportamientos y generalizar lo aprendido a otros contextos; y crear un espacio de compromiso para los alumnos de forma que se involucren en el seguimiento de las diferentes acciones del programa de desarrollo.

Cabero (2006: 6) considera muy importante la formación del profesorado, ya que, de mero transmisor de la información, pasa aquí a desempeñar diferentes funciones que superan la académica (técnica, orientadora, organizativa y social), de las cuales la más importante para él es la tutoría virtual. Para desarrollar esta serie de funciones, los tutores deben ser formados en una serie de capacidades y competencias específicas. El propio Cabero y Llorente (2007: 109) hacen un resumen de lo que han aportado varios autores al respecto. Berge indica estas siete: tener claros los objetivos de la participación, mantener un estilo de comunicación no autoritario, animar la participación, ser objetivo y considerar el tono de la intervención, cuidar el uso del humor y del sarcasmo ya que no todo el mundo puede compartir los mismos valores, alabar y reforzar públicamente las conductas positivas, y no ignorar las conductas negativas, pero llamar la atención de forma privada. Duggley, por su parte, añade otras como saber iniciar y cerrar los debates, comenzar cada nuevo debate pidiendo la contribución de un estudiante, y de vez en cuando intervenir para realizar una síntesis de las intervenciones.

Salmon se centra en la moderación en línea, y subraya una serie de características que el moderador debe poseer: ser amable; ser atento, respetuoso y cortés; comprometerse con las personas de una manera no mecánica; no escribir demasiado, ser conciso; tener habilidad para interactuar y archivar la interacción, y tener sensibilidad cultural. En la misma línea va el trabajo de Bautista, que propone una serie de estrategias para facilitar esa moderación (*ibid.* p. 110):

- Animar y motivar a los estudiantes a que participen.
- Ofrecerse para ayudar y apoyar el trabajo de los estudiantes.
- Proponer retos intelectuales.
- Aclarar y reformular intervenciones de los estudiantes para provocar más intervenciones o permitir la aclaración de algunas cuestiones.
- Inferir en los mensajes tanto la información explícita como la no explícita.
- Buscar coherencia en el discurso de los estudiantes.

- Pedir definiciones de conceptos utilizados que puedan no ser conocidos por todos.
- Favorecer la propuesta de alternativas.
- Reforzar las intervenciones precisas, innovadoras o brillantes.
- Intervenir y reorientar situaciones no deseables.
- Pedir razones y justificación de las afirmaciones hechas.
- Invitar a proponer temas sobre los que trabajar o debatir.

Para concluir, reproducimos aquí el cuadro que Linarejos (2008: 43-45), basándose en diversos autores, ha elaborado con los roles y las competencias de un profesor de lengua extranjera en modalidad semipresencial, y que consideramos muy completo:

Roles	Funciones
Planificador y gestor del proceso	<ul style="list-style-type: none"> -Determina las necesidades e intereses de los alumnos relacionados con los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje. -Planifica y desarrolla acciones formativas: presenciales, semipresenciales y a distancia en entornos virtuales. -Planifica los cursos. Fija los objetivos y selecciona los contenidos y los materiales didácticos. -Organiza el calendario en el que se verán reflejadas sus tareas y las de los alumnos. -Integra los materiales y los medios adaptándolos a las características de los estudiantes en el marco del currículo, en función del nivel y del ritmo y estilo de aprendizaje.
Diseñador de actividades	<ul style="list-style-type: none"> -Diseña actividades complementarias para alcanzar los objetivos didácticos. -Adapta las actividades ya existentes o diseñadas por otros al ritmo y al nivel de los alumnos.
Fuente de input	<ul style="list-style-type: none"> -Reflexiona sobre la variedad lingüística que está utilizando. -Gradúa la lengua que se usa en el aula de manera que ésta se adapte al nivel del grupo. -Transmite a los estudiantes las diferencias entre lengua escrita y lengua oral.
Tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> -Evalúa los recursos tecnológicos y los medios. -Asesora en métodos de estudio en la red. -Selecciona los recursos y utilidades del entorno adecuados para la dinámica de la tarea según las necesidades percibidas y los objetivos marcados. -Es capaz de crear grupos de trabajo en foros o chats.
Consultor de información	<ul style="list-style-type: none"> -Ayuda en la búsqueda, selección, comprensión, procesamiento, recuperación, elaboración y síntesis de la información que permite a los alumnos elaborar nuevos conocimientos. -Proporciona referencias y bibliografía para resolver las dudas o completar los materiales del curso.
Facilitador del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> -Organiza las diversas actividades comunicativas que satisfagan las necesidades comunicativas del estudiante. - Fomenta y desarrolla la autonomía hábitos y estrategias necesarios.

	<ul style="list-style-type: none"> - Promueve la utilización e integración destrezas de aprendizaje y de comunicación. - Proporciona experiencias para construcción del conocimiento.
Social	<ul style="list-style-type: none"> -Motiva y estimula la participación constante del alumno, minimizando el aislamiento y la pérdida. -Crea y mantiene un ambiente social distendido y favorable al aprendizaje en comunidad. -Potencia el trabajo colaborativo: dinamización, organización y desarrollo de grupos en línea. -Dirige el flujo y la dirección de las interacciones. -Clarifica los lugares y los momentos de encuentro.
Moderador	<ul style="list-style-type: none"> -Introduce los temas nuevos en los foros o en los chats. -Centra el tema de debate en los aspectos más relevantes y hace una recapitulación de las ideas o de las intervenciones dando coherencia al discurso. -Prepara la discusión y los elementos que pueden ayudar a moderarla, así como las indicaciones para organizar y facilitar la intervención de los participantes.
Supervisor o evaluador	<ul style="list-style-type: none"> -Utiliza los instrumentos y las técnicas de evaluación adecuados y necesarios. -Fomenta la participación de los estudiantes en la evaluación de su propio proceso de aprendizaje. -Envía periódicamente informes personales de seguimiento a los alumnos. -Evalúa las intervenciones y da retroalimentación al estudiante. -Evalúa el nivel de competencia comunicativa de los estudiantes y el desarrollo de las actividades comunicativas de expresión oral y escrita.
Investigador	<ul style="list-style-type: none"> -Interpreta el comportamiento de los estudiantes en el aula y fuera de ella. -Analiza su propia actuación y explica la razón y la finalidad de sus diversas opciones y decisiones en la programación, la ejecución y la evaluación e introduce los cambios necesarios. -Desarrolla un proceso continuo de renovación pedagógica de su propia función como docente. -Investiga acerca de la eficacia instructiva de cada medio y los efectos de su uso en el aprendizaje de los alumnos. -Ofrece justificaciones teóricas sobre el uso adecuado de los medios. -Colabora con otros tutores para compartir experiencias y desarrollar proyectos de manera conjunta.

1.4 Algunas experiencias de *blended learning* aplicado a ELE

A continuación, se van a comentar dos casos de enseñanza de español general en modalidad de *blended learning*. Como se verá, ambos resultaron satisfactorios, lo que nos hace pensar que el planteamiento puede ser válido también para cursos de español como lengua de especialidad.

No son muchos los cursos semipresenciales de español como lengua extranjera descritos en la bibliografía que hemos manejado. De aquellos a los que hemos tenido acceso, hemos seleccionados dos que representan dos ámbitos distintos: una academia de idiomas y una universidad.

El primero es una experiencia descrita en Navarro y Torreblanca (2007), llevada a cabo en una academia de Málaga durante el curso 2006-2007. Los alumnos, de distintas nacionalidades, no tenían disponibilidad para asistir regularmente a clases, de manera que éstas se limitaron a dos horas semanales y se dedicaron a las destrezas orales, mientras que las escritas se practicaron en casa.

Para ese trabajo fuera del aula, se empleó la plataforma Moodle (véase el capítulo 3 de este trabajo) y las diversas herramientas de que dispone. Sirviéndose del wiki, los alumnos crearon un diario de clase y escribieron un cuento, al tiempo que se servían del foro para participar en distintos debates y aportar propuestas sobre determinados temas. Asimismo, elaboraron un glosario en el que sistematizaron el léxico aprendido.

Como explican los dos profesores, el reparto de la actividad docente entre el aula y la plataforma Moodle resultó un éxito, ya que respondía a las necesidades de los alumnos, que se implicaron desde el principio. Especialmente eficaz en el proceso de escritura colaborativa resultó el reparto de responsabilidades para vencer las reticencias iniciales ante lo que podrían ser actividades confusas: cada mes un estudiante fue el encargado de realizar la aportación principal sobre cada una de las sesiones y los demás tuvieron que revisarla, corregirla y ampliarla si era necesario, con lo que además se consiguió un grupo más cohesionado.

Lo más destacable de esta experiencia es que, al responder a las necesidades de los estudiantes, consigue que éstos estén motivados y sean muy participativos, lo que resulta fundamental para el éxito del curso.

La segunda experiencia, mucho más compleja, fue desarrollada en el Centro Lingüístico de la Universidad de Bolonia y está ampliamente descrita en Monti y San Vicente (2006). Se trata del proyecto denominado *Cuáder A1/A2*, llevado a cabo durante el curso 2005-2006 por un equipo integrado por profesionales de distintos ámbitos: un técnico informático especializado en programación aplicada a la didáctica de lenguas extranjeras, un experto en dinámicas de aprendizaje y metodologías didácticas para la enseñanza de español, un lingüista experto en nuevas tecnologías para el aprendizaje lingüístico, etc.

Monti y San Vicente establecen tres etapas en el proyecto, de las cuales la primera es el diseño de los contenidos. El curso constó de una actividad de unas 40-60 horas de formación en red junto con tres sesiones presenciales distribuidas al comienzo, mitad y final del curso, además del encuentro en el aula para la prueba final. Para la parte no presencial, se desarrolló en la plataforma Moodle un total de 31 objetos didácticos (también conocidos como *learning objects* o simplemente *L.O.*), destinados a desarrollar funciones comunicativas específicas como, por ejemplo, “expresar gustos, deseos, intereses y malestar”. Cada uno de ellos respondía a la siguiente estructura: se comenzaba con una animación multimedia en la que se hacía hincapié en cuestiones contrastivas entre ambas lenguas; a continuación, seguían una serie de distintos tipos de ejercicios interactivos con corrección automática y, por último, unas fichas gramaticales que se podían consultar durante todo el curso. A ello se sumaron unas breves clases virtuales de unos 10-15 minutos de duración que sirvieron para profundizar en cuestiones de pronunciación.

La segunda etapa es la gestión y *tutoring* del proceso. En ella, el tutor se esforzó por que los estudiantes se familiarizaran cuanto antes con los instrumentos que tenían a su disposición y, posteriormente, los orientó durante la fase en línea, para evitar que sintieran que se les había dejado solos. En consonancia con lo visto en el apartado anterior, el rol del tutor se dividió en asesorar acerca de los contenidos, alentar la motivación y ofrecer soporte técnico. En cuanto a la dinámica del curso, se intercalaron los objetos de aprendizaje con tareas para facilitar la práctica de lo aprendido y se utilizó asiduamente el foro como canal de apoyo al aprendizaje.

La última etapa es el monitoreo y evaluación. Por monitoreo se entiende la recogida regular de información necesaria para la evaluación, que engloba tanto el análisis de la estructura del curso (*evaluation*) como la evaluación de los alumnos (*assessment*). Para llevarla a cabo, se pasaron tres cuestionarios, a comienzo, a mitad y a final de curso, en los que se inquiría sobre los tres criterios de evaluación establecidos previamente: la calidad de los materiales (claridad y número de los contenidos, calidad técnica, disposición de elementos de apoyo al aprendizaje...), la facilidad de uso del ambiente de aprendizaje (acceso a la plataforma, navegación, tiempos de respuesta...) y calidad de las estructuras de apoyo logísticas y organizativas (papel de los tutores, calidad de los roles, interacción...).

De los resultados de las encuestas se extrajo una serie de conclusiones. En general, los estudiantes estaban satisfechos, pero estuvieron de acuerdo en que era

necesario ampliar la duración del curso y pasar de dos a tres meses, manteniendo el número de horas de trabajo. De igual manera, fue mayoritaria la opinión de que se debían reforzar los elementos para el aprendizaje aumentando los materiales de apoyo como las fichas de vocabulario.

Otra de las deficiencias que se señalaron fue la limitación en la comunicación sincrónica, ya que la plataforma solo disponía de chat, pero no de herramientas con audio o vídeo incorporado. Por ello, se hizo patente la necesidad de aumentar el número de encuentros presenciales para potenciar la producción oral, que es difícil manejar en la red. En lo referente a los alumnos, algunos expresaron una sensación de aislamiento y poco sentimiento de comunidad virtual, pese a la buena valoración que hicieron de la disponibilidad de los tutores para orientarlos.

Las propuestas que hacen los autores con vistas al futuro nos parecen acertadas, a la luz de la experiencia descrita. Se plantean estimular la participación con más actividades de integración y colaboración, así como buscar caminos alternativos para mejorar la práctica de la producción oral mediante nuevas herramientas. Para ello se prevé, entre otras medidas, la creación de un *help desk* para la comunicación telefónica en horarios prefijados.

En conclusión, vemos que ambas experiencias han resultado satisfactorias en tanto en cuanto saben aprovechar lo que Internet y las nuevas tecnologías ponen a disposición de alumnos y docentes y conjugarlo con las clases presenciales. Si bien las circunstancias de cada caso son muy distintas, en ambas se ha empleado la misma plataforma: Moodle. Dado que el diseño y creación de una plataforma propia es una tarea difícil y costosa, resulta interesante la manera en que el Centro Lingüístico de la Universidad de Bolonia intenta, inteligentemente, subsanar las faltas o deficiencias que Moodle puede presentar complementándolo con otras herramientas como las webquests, los podcast o los blogs con audio y vídeo, en un esfuerzo por atender a todas las destrezas y fomentar la autonomía del alumno.

2. La web 2.0 al servicio del profesor de ELE

2.1. Introducción

Desde hace unos años, la web 2.0 ha revolucionado Internet y ha ampliado con ello las potencialidades que la Red ofrece en materia educativa. En este capítulo vamos a hacer un repaso de algunas de las herramientas y programas que las nuevas tecnologías han puesto a disposición del usuario (y en particular, del docente) y que resultan imprescindibles para el diseño y organización con éxito de un curso semipresencial.

Es importante dejar claro que no es nuestro objetivo revisar cómo y cuándo se han utilizado para la enseñanza de español como lengua extranjera, ni de segundas lenguas en general, sino únicamente describirlos. De lo primero se han encargado ya otros autores, cuya bibliografía se puede consultar para completar lo que aquí se expone. En este sentido, resultan interesantes los trabajos citados en la recopilación de de Joaquim Llisterri (http://homepage.mac.com/joaquim_llisterri/applied_linguistics/new_technologies/ELE_Internet_Bib.html) y los de Mar Cruz Piñol³. Insistimos, por tanto, en que en esta memoria de máster nos limitaremos a describir las nuevas herramientas que Internet pone a nuestra disposición, para mostrar la utilidad que podrían tener en un curso de las características del que propondremos en el apartado 5.

2.2. La web 2.0

El término *web 2.0* aparece por primera vez en 2004, durante unas jornadas organizadas por Tim O'Reilly y MediaLive International (Bartolomé 2008). No resulta fácil de definir, ya no que se trata de un sitio al que acceder, ni de una lista de

³ De esta autora puede consultarse, entre otros, su artículo “Estudio, enseñanza y aprendizaje del español como lengua segunda en la era de Internet”, en Manel Lacorte (coord.): *Lingüística aplicada del español*. Madrid, Arco/Libros, 2007, págs. 183-210.

aplicaciones, sino más bien de una manera de entender la participación en la construcción del conocimiento⁴.

Otra manera de precisar en qué consiste es por oposición a su predecesora, la web 1.0. El siguiente cuadro, elaborado por De la Torre (2006), sirve precisamente para contrastar determinados rasgos de ambas:

Web 1.0 (1993-2003) Muchas páginas web bonitas para ser vistas a través de un navegador.		Web 2.0 (2003-) Multitud de contenidos compartidos a través de servicios de alta interactividad
Lectura	Modo	Escritura compartida
Página	Mínima unidad de contenido	Mensaje - Artículo - Post
Estático	Estado	Dinámico
Navegador	Modo visualización	Navegador, Lector RSS
Cliente - Servidor	Arquitectura	Servicio Web
Webmasters	Editores	Todos
"Geeks"	Protagonistas	Aficionados

Como puede observarse en la tabla, la web 2.0 ofrece nuevas e interesantes posibilidades a sus usuarios. Desde el punto de vista educativo, que es en definitiva el que nos atañe, supone la posibilidad de aprender en cualquier lugar y en cualquier momento, y de que el usuario adquiriera un papel protagonista en la construcción colaborativa del conocimiento, lo que es especialmente importante para lograr autonomía en el aprendizaje, uno de los objetivos esenciales de la enseñanza en la actualidad.

Otra descripción de la *web 2.0* la ofrece el mapa que se encuentra en la página <http://internality.com/web20>, bastante completo, en el que se recogen las principales ideas y programas que se asocian con ella, y que reproducimos a continuación⁵.

⁴ El vídeo de Michael Wesch titulado “The machine is us/ing us”, disponible en la página de Youtube (<http://www.youtube.com/watch?v=6gmP4nk0E0E>), permite hacerse una idea bastante acertada en cuatro minutos y medio de qué es la web 2.0.

⁵ Este mapa se encuentra a su vez explicado más por extenso en el siguiente wiki: http://wiki.startup2.eu/index.php/Mapa_Web_2.0.



En la actualidad se habla ya de la web 3.0, un nuevo paso que permitiría alcanzar un lenguaje informático estandarizado y avanzar hacia la llamada “web semántica”. Esto se lograría mediante el etiquetado de textos con metadatos semánticos, con vistas a su gestión automática por parte de máquinas de procesamiento, aunque todavía existe cierto escepticismo al respecto.

En cualquier caso, las nuevas tecnologías y su aplicación a la enseñanza (ya sea en el aula o en modalidad no presencial) son un mundo desbordante en continuo movimiento en el que es prácticamente imposible mantenerse al día de todas la novedades que constantemente van surgiendo⁶. Sin embargo, el uso de algunas herramientas y programas, cuyo uso es ya bastante generalizado, pueden ser muy útiles para el profesor de ELE. A continuación describiremos una a una esas herramientas que, en nuestra opinión, resulta interesante tener en cuenta a la hora de diseñar cursos semipresenciales de español. Para dejar aún más clara su utilidad, se presentan agrupadas en bloques, teniendo en cuenta las destrezas que más pueden beneficiarse de su uso.

⁶ Resultan verdaderamente útiles en ese intento los numerosos blogs dedicados a este asunto. Entre ellos, son especialmente interesantes los de Francisco Herrera (<http://lajanda.blogspot.com>), Esperanza Román (Corto y Cambio <http://elearningxxi.blogspot.com>) y Emilia Conejo (Atareados <http://atareados.blogspot.com>), tanto por sus actividades como por los numerosos enlaces que contienen.

2.3. Herramientas para las destrezas escritas

2.3.1. Correo electrónico

El correo electrónico (*e-mail*) es una herramienta de comunicación asíncrona básica que se ha convertido en parte indispensable de la vida diaria. El primer correo se envió en 1971, pero su uso no se generalizó hasta la segunda mitad de la década de los 90.

En contextos educativos resulta de gran utilidad, ya que puede servir como medio de comunicación entre el profesor y sus alumnos o entre estos últimos. Asimismo, en determinados tipos de cursos de idiomas, sobre todo entre gente joven, resulta eficaz para poner en contacto a los alumnos con correspondientes nativos, en una versión modernizada y electrónica de los antiguos *penpals* o amigos por correspondencia.

Se trata de una herramienta muy estudiada en la bibliografía, sobre todo en el ámbito anglosajón, y existen diversas experiencias publicadas. Por ejemplo, en Cabero et al. (2004: 30-32), se aborda el correo electrónico desde el punto de vista del docente y se hacen unas recomendaciones generales para optimizar su uso, centrándose en aspectos de gestión y buena organización del tiempo.

Algunas de las ventajas del correo resultan evidentes: es económico, rápido, se puede conservar fácilmente, etc. Sin embargo, también existen ciertos posibles inconvenientes, como señala Soler Espiauba (2001: 74): puede darse un sacrificio en aras de la rapidez y la eficacia, un exceso de concisión podría derivar en sequedad y, según algunos estudios, se cometen más errores lingüísticos que en las cartas manuscritas. Ahora bien, como esta misma autora reconoce, el estilo se puede cuidar (o descuidar) independientemente del medio, ya que es cuestión de voluntad, y existen maneras de transmitir claramente nuestros sentimientos a través de este medio, como son los emoticonos.

Sitman (1998) apunta otra ventaja muy importante: el correo electrónico cumple también una función de mediador cultural, ya que permite entrar en contacto con las distintas variedades y registros de la lengua y de la cultura meta a través de la interacción con sus hablantes, lo que resulta de especial utilidad en el extranjero, cuando no se tiene ocasión de observar y adquirir mediante el contacto los códigos paralingüísticos.

En definitiva, resulta evidente que el correo electrónico resulta imprescindible en cualquier curso a distancia y quizá más, si cabe, en uno de lengua extranjera. A ello hay que añadir que puede empezar a utilizarse desde el primer momento (antes, incluso, del inicio del curso), ya que, al contrario de lo que puede suceder con otras herramientas, es cada vez más difícil encontrar a gente que no esté más o menos familiarizada con el funcionamiento del correo electrónico.

2.3.2. Chat

El chat (o *Internet Relay Chat*, IRC) es un protocolo de comunicación en tiempo real basado en texto, aparecido en 1978, y que permite conversaciones escritas entre dos o más personas. Es decir, es una herramienta de comunicación sincrónica sin más límite de participantes que el que la funcionalidad del proceso establezca.

Dentro de un curso, puede usarse de dos maneras. Por un lado, permite la comunicación tanto del profesor con los alumnos como de estos últimos entre sí, lo que resulta especialmente útil para la resolución continua de dudas (a modo de tutoría), con la posibilidad de volver a preguntar de inmediato sin esperar la contestación del correo, o para la elaboración de trabajos en grupo. Por otro lado, se puede animar a los estudiantes a entrar en chats reales, en los que participen personas con un interés en común. En este segundo caso, el anonimato puede ser una ventaja, para vencer tanto la posible timidez del alumno como una eventual reticencia de los participantes a entablar conversaciones con extranjeros (quizá condicionados por la idea de que, por el bajo nivel de lengua, se puedan hacer pesadas).

Esta herramienta resulta muy ventajosa en la enseñanza a distancia, como demuestra el hecho de que la incorporen la gran mayoría de entornos de enseñanza virtual. Junto a las ventajas ya mencionadas de inmediatez y multilateralidad, existen también desventajas, como la tendencia al registro informal e incluso muy informal, el poco tiempo disponible para pensar antes de escribir, y la habitual asociación del chat a situaciones de diversión y no de estudio.

El profesor deberá tener mucha habilidad para moderar y encauzar la conversación y evitar que se desvíe del objetivo planteado. En Cabero *et al.* (2004: 35) se presenta un esquema o guión de cómo podrían ser una sesión de chat efectiva, pero también hay que tener cuidado de no caer en el error de encorsetarla. Garnacho (2000) aborda ampliamente todos los preparativos necesarios para empezar a trabajar con el

chat y describe los principales programas que se pueden utilizar, y Olga Juan (2001), por su parte, estudia el proceso de comunicación en el chat (simultaneidad, turnos de palabras, ruido...) y propone un par de actividades en las que los alumnos han de recabar información hablando entre ellos en un chat cerrado y con desconocidos en uno abierto.

Además de los chats, existen en el mercado distintos programas de mensajería instantánea que pueden cumplir las mismas funciones, con la única diferencia de que, en este caso, los usuarios tienen que haber aceptado previamente el establecimiento de la comunicación, mientras que en el chat no es necesario ningún contacto anterior.

2.3.3. Foro

El foro es una herramienta de comunicación asíncrona que consiste en un espacio abierto para el intercambio de ideas sobre un determinado tema. Según Marañón (2001, en Abad Castelló 2006: 11), los foros poseen las siguientes características: se establece una clara jerarquía de mensajes que permite ver fácilmente cuál fue el primero y seguir las sucesivas respuestas; se puede hacer un despliegue de hilos completos; se puede acceder directamente a un mensaje introduciendo la dirección de un cliente en el navegador; cuentan con un archivo histórico de todos los mensajes, y poseen un buscador.

A esas ventajas hay que añadir que la participación en un foro ofrece la posibilidad de tomarse el tiempo necesario para reflexionar antes de escribir una respuesta y permite un mayor cuidado del estilo y de la lengua que otras herramientas (entre ellas, el chat, como se indicaba en el punto anterior), lo que hace de él una herramienta adecuada para trabajar cuestiones longitudinalmente, a lo largo de todo un curso o parte de él⁷.

⁷ Como señalamos al inicio, no es nuestro objetivo comentar el uso que se ha hecho de estas herramientas en la enseñanza de ELE, pero los interesados en la utilización del foro pueden informarse sobre la experiencia llevada a cabo por las universidades de Barcelona, Viena, Tel Aviv y Aichi, recogida en Casanovas *et al.* (2005: 23-41), y cuyos responsables fueron las profesoras Cruz Piñol, Berger, Sitman y Sala. En el foro del entorno *La ruta de la lengua española*, los estudiantes interactuaron con alumnos de Filología de la Universidad de Barcelona, que ejercieron de tutores suyos y respondieron a cuestiones gramaticales y culturales. Estos encuentros “digitales” no solo resultaron muy estimulantes y provechosos para los estudiantes extranjeros (hasta el punto de que en muchas ocasiones llegaron a concretarse en

Al igual que sucede con el chat, son muchas las plataformas que cuentan con un foro para uso interno de los estudiantes, pero existe también la posibilidad de participar en foros reales en Internet, tanto para practicar la escritura como para obtener información especializada sobre un tema concreto, dado que existe un gran número de ellos que versan sobre muy diferentes cuestiones. Esta abundancia y diversidad, bien manejadas, constituyen otra de las ventajas de esta herramienta.

2.3.4. Blog

Un blog (en ocasiones también llamado bitácora) es un diario electrónico con las entradas en orden cronológico inverso y etiquetadas por temas, que permite a los visitantes dejar comentarios, sujetos o no a moderación.

Existen distintos tipos de blog en el ámbito de la educación. En primer lugar, el alumno puede llevar uno individualmente a modo de diario, en el que anotar lo visto en el curso y sus progresos, y colgar los materiales o enlaces a sitios relevantes de Internet que considere oportunos. En segundo lugar, existe la posibilidad de mantener un blog entre todos los alumnos, de manera cooperativa, bajo la supervisión del profesor. Por último, el profesor puede encargarse del blog de curso y dirigir, de modo más controlado, las contribuciones de los alumnos. En estos últimos casos, el nivel de motivación de los estudiantes a la hora de escribir será más elevado, ya que saben que sus contribuciones van a ser leídas por sus compañeros y que estos pueden hacer comentarios, evitando la sensación de artificiosidad que existe con otros tipos de escritura, como las redacciones tradicionales. De hecho, se puede animar a los alumnos a que publiquen su blog pensando en un público amplio.

Santamaría (2005) expone las principales ventajas de los blogs en el ámbito educativo. Entre ellas destaca que facilitan la actualización de contenidos constante mediante la sindicación (RSS/ATOM); de esta manera, el profesor puede tener acceso a todas las nuevas actualizaciones de los alumnos, lo que redundará en mayor agilidad a la hora de proporcionar *feedback*. Asimismo, contribuye al espíritu de creación social del conocimiento, como resultado de las distintas contribuciones.

encuentros reales), sino que también aportaron una gran experiencia a los tutores, futuros profesores de español. Se demuestra así la viabilidad de una modalidad controlada, a medio camino entre la participación solo de estudiantes y la interacción con desconocidos.

A diferencia del chat y del foro, el blog no es una herramienta que suele encontrarse en las plataformas virtuales, pero existen numerosos espacios donde albergarlos (Blogger, Blogia, Wordpress...), la mayoría de los cuales permite incorporar fotografías y vídeos en las entradas.

2.3.5. Wiki

Un wiki es un sitio construido mediante el trabajo colectivo de varios autores. Su nombre (*wiki wiki* significa ‘rápido’ en hawaiano) hace referencia a la agilidad de este medio, que guarda gran similitud con un blog, pero se diferencia de él en que cada participante puede borrar y corregir el contenido editado por otra persona. El uso de los primeros wikis se remonta a 1995 y el más conocido es, sin duda, Wikipedia.

El wiki es el mejor ejemplo de aprendizaje colaborativo, ya que el resultado final depende del trabajo en común del grupo y requiere que se alcance un consenso. El proceso se facilita con respecto al chat o el correo electrónico, puesto que no es necesario que los participantes se conecten al mismo tiempo ni hay multitud de borradores, sino que las sucesivas versiones se van guardando a medida que se mejoran.

Así como el foro se orienta hacia la opinión o el debate, el wiki se destina a la creación de algún tipo de material a lo largo de un determinado periodo de tiempo. Por ejemplo, puede tratarse de una lista, un texto, un repositorio de recursos o (como se propondrá más adelante para la unidad) un glosario.

Aunque sin duda resulta de gran utilidad, su empleo con fines académicos está menos extendido que el del blog y también son menos las experiencias expuestas en artículos o comunicaciones.

Existen muchos sitios en Internet donde abrir y mantener un wiki, algunos gratuitos y otros de pago. Los más populares son <http://www.pbwiki.com>, <http://www.wikispaces.com> y <http://www.mediawiki.org>.

2.4 Herramientas para las destrezas orales

2.4.1. De audio

Existen dos maneras principales de servirse de recursos de audio en la red para la práctica de las destrezas orales: por un lado, descargar archivos para su escucha; por

otro, la grabación de archivos propios para enviar. Estos archivos reciben normalmente el nombre de podcast.

En el primer caso, hay muchos sitios en Internet que contienen podcasts creados específicamente para la enseñanza de ELE, clasificados por niveles, y que versan sobre multitud de temas. A modo de ejemplo, son buenos sitios para descargar este tipo de archivos <http://giraldblog.wordpress.com/tag/podcast-ele/>, <http://www.spanishpodcast.org>, <http://www.podcastellano.es/directorio/> y <http://www.audiria.com>.

Otra posibilidad es buscar podcasts auténticos, es decir, pensados para nativos: además de los personales, casi todas las emisoras de radio tienen un apartado dedicado a ellos en sus páginas web. Otros sitios, como <http://www.ivoox.com/>, funcionan a modo de quiosco digital y ofrecen una selección de los audios más interesantes del día. Para el caso del español de la economía, en concreto, puede resultar útil visitar el abundante archivo de “La brújula de la economía”, en http://www.ondacero.es/OndaCero/La-Brujula/brujula-economia/R_2023491_2376577.

Las ventajas del podcast son evidentes: ofrece una libertad absoluta en cuanto al lugar de escucha, ya que se puede descargar en formato MP3 a cualquier reproductor portátil, y no hay limitación en el número de audiciones, frente a la radio en directo.

En el segundo uso al que se ha hecho referencia al principio, resulta interesante que los estudiantes se graben a sí mismos para mejorar su pronunciación y su expresión oral, como paso previo a una videollamada. Los programas Audacity (<http://audacity.sourceforge.net/>) y Evoca (<http://www.evoca.com>) permiten crear archivos en distintos formatos, que además pueden ser enviados posteriormente a los demás estudiantes y/o al profesor⁸.

2.4.2. De vídeo

Al igual que sucede con las herramientas de audio, las de vídeo también se pueden aprovechar de distintas maneras. La más sencilla consiste en utilizar didácticamente un vídeo ya existente y disponible en Internet. Son numerosas las páginas que albergan vídeos, pero quizás las más populares sean las de Google (<http://video.google.es/>) y, especialmente, Youtube (<http://www.youtube.com>). Los

⁸ Para una extensa lista de programas y recursos en audioblogs y podcast, véase Godwin-Jones (2005).

vídeos pueden descargarse para trabajar con ellos y una de las principales ventajas es la posibilidad de añadir subtítulos (por ejemplo, si la actividad va dirigida a niveles iniciales) o, simplemente, incluir información adicional sobreescrita. Esto último se puede hacer, por ejemplo, desde la página <http://www.overstream.net/>.

Además, hay que señalar que los blogs convencionales permiten la inclusión de archivos de audio y vídeo. Junto a ellos, existen los videoblogs o vlogs, que consisten en una galería de vídeos, también en orden cronológico inverso, sobre los que se pueden hacer comentarios. Se puede crear uno en <http://www.freevlog.org>.

Por otra parte, pueden ser los propios alumnos los que graben su vídeo y lo compartan por medio de páginas como <http://www.yograbo.com>. Esta actividad tiene gran interés por muchos motivos, entre los que destacan dos: es un instrumento útil de evaluación y permite la incorporación del lenguaje corporal, tan difícil de trabajar, por otra parte, en los cursos a distancia.

2.4.3. De conversación

En un curso de las características del que proponemos, resulta importante contemplar la posibilidad de no restringirse al medio escrito y mantener conversaciones habladas para practicar la interacción oral. Para ello, una de las herramientas con las que se puede trabajar es <http://www.google.com/talk>. Si además se quiere contar con imagen, es posible realizar videollamadas por medio de programas como el conocido Skype (<http://www.skype.com>), incorporando así a la comunicación el lenguaje no verbal, del que hablábamos en el punto anterior. Además, otra de las ventajas de las videollamadas es que se pueden grabar las conversaciones (por ejemplo, con el programa Evoca), facilitando así su eventual transcripción, análisis y evaluación. Existen en Internet numerosos anuncios de clases particulares de idiomas a distancia por medio de Skype y programas similares, lo que demuestra su buen funcionamiento.

Si la conversación se amplía a todo un grupo, nos encontramos ante una videoconferencia. Como reconoce García Fernández (2000: 100), ésta ha sido poco utilizada en contextos educativos hasta hace poco, aunque sí se utiliza cada vez con más frecuencia en el mundo de los negocios. En la actualidad se está haciendo cada vez más popular también en el área de la educación, gracias al rápido desarrollo de sistemas informáticos que permiten el uso de la videoconferencia (software específico y una cámara) a un precio relativamente bajo. Como ejemplo, la autora resume su positiva

experiencia en el proyecto DESPA, con el cual se enseñó español del sector del diseño textil y gráfico a alumnos de varios centros europeos mediante videoconferencias

2.5. Otras herramientas y recursos

2.5.1. Webquest

Otra herramienta que fomenta el aprendizaje colaborativo es la webquest, también denominada por algunos “caza del tesoro”, que surgió en la Universidad Estatal de San Diego en 1995. Se trata de una especie de unidad didáctica en la que se plantea una tarea o proyecto final, y para cuya consecución se orienta a los estudiantes proporcionándoles direcciones de Internet en las que pueden conseguir la información necesaria. Para ello se les pide que, trabajando en equipo, analicen esa información y la utilicen para proponer soluciones creativas.

Hay una serie de apartados que toda webquest debe tener. En primer lugar, una introducción, en la que se expone la información básica a los participantes y se intenta despertar su interés. Después se describe cuál deberá ser el resultado final de la tarea. En el proceso se detallarán los pasos necesarios y los recursos que habrá que emplear. En el apartado de evaluación se concretará con claridad cómo se evaluará el rendimiento. Por último, en la conclusión, se resumirá lo aprendido y se promoverá la reflexión sobre el proceso, para que pueda ser aplicable a otras metas.

Existe en Internet una gran cantidad de información y recursos sobre esta herramienta. Destaca la página <http://www.webquest.es>, que contiene además un directorio de webquests ya realizadas. En lo referente a su aplicación a la enseñanza de segundas lenguas, se puede encontrar amplio contenido teórico e ideas prácticas en la web de Isabel Pérez: <http://www.isabelperez.com/webquest/taller/12/index.htm>. Por otra parte, para diseñar webquests rápida y fácilmente puede acudir a estas dos páginas: <http://www.aula21.net/cazas/caza.htm> y <http://phpwebquest.org>.

En definitiva, la ventaja de esta herramienta, además de que permite el trabajo en grupo, es que se puede aplicar a distintos niveles, regulando la dificultad de la tarea, y a prácticamente cualquier tema.

2.5.2. Laberinto digital

Los laberintos digitales (o *mazes*, en inglés) son una actividad didáctica en la que, tras el planteamiento de una situación problemática, se le ofrecen al estudiante distintas posibilidades de actuación. Una vez tomada la decisión, se conduce a un nuevo escenario que refleja las consecuencias y en el que deberá de nuevo elegir cómo reaccionar. Esta dinámica se repite hasta el final de la actividad, a la manera de los libros del tipo “Elige tu propia aventura”, en los que el lector debe dirigirse a una u otra página para seguir leyendo, en función de lo que haya decidido en el capítulo anterior.

Larraz, que precisamente ha dedicado a los laberintos digitales su memoria de máster, afirma que se llevan usando en la enseñanza de lenguas desde 1981 (2007: 31). Desde entonces han evolucionado mucho y en la actualidad permiten la inclusión de animaciones, imágenes y audio, además de que pueden adoptar tipologías muy diversas. Según el uso que se haga de ellos, pueden servir para distintos propósitos didácticos, como presentar nuevo léxico y estructuras o estimular la conversación, pero la única finalidad verdaderamente interesante es el ensayo de aspectos pragmáticos y culturales: en el laberinto, todas las opciones de la conversación son lingüísticamente correctas, pero no todas son socialmente aceptables.

Para ver un ejemplo en español, se puede acudir a la página <http://elelearning.com/pepa/rosana/mazepepa/mazepepa1.htm>, donde la propia Larraz ofrece un laberinto titulado “La fiesta de Pepa”, sobre cómo mantener una conversación natural en una fiesta. Aunque se trata de una actividad pensada para realizar individualmente, deja abierta la puerta a que sean los propios alumnos los que creen el laberinto entre todos, pero eso parece menos viable.

En cuanto a la creación de este tipo de herramientas, el programa más conocido y utilizado es Quandary, que puede encontrarse en la página web <http://www.halfbakedsoftware.com/quandary.php>.

2.5.3. Dialang

Para terminar, queremos aludir al programa gratuito Dialang (<http://www.dialang.org>), creado por más de veinte universidades e instituciones con el apoyo de la Comisión Europea. Esta herramienta permite, mediante una serie de tests y

autoevaluaciones, establecer el nivel de conocimiento de acuerdo al MCER, en español y en otras 13 lenguas. En primer lugar, con ayuda de unos descriptores, se le pide al usuario una estimación de cuál cree que es su nivel en la lengua elegida. Posteriormente se realiza el test y el programa hace unos comentarios acerca de la relación entre las predicciones y los resultados.

Los ámbitos de evaluación son cuatro (comprensión lectora, comprensión oral, gramática y vocabulario), con lo que el programa resulta muy útil para hacer a distancia una prueba de nivel previa al curso, aunque, lógicamente, no tenga ningún valor a efectos de certificación⁹.

2.6. Conclusiones

En este apartado hemos descrito algunas herramientas que la web 2.0 pone a disposición de sus usuarios y que pueden resultar muy interesantes para el profesor de ELE. Evidentemente, no hemos explicado todas las existentes, sino que hemos seleccionado las que consideramos más útiles y accesibles para el docente y los alumnos, tanto por su facilidad de uso como por su gratuidad.

Como señalábamos en la introducción, no nos hemos detenido en las aplicaciones prácticas que otros han hecho de estos elementos (para lo cual se ha remitido al inicio a la bibliografía pertinente), sino que nos hemos limitado a describirlos y señalar sus ventajas, destacando, además, las aportaciones que cada uno puede hacer a las distintas destrezas lingüísticas.

La aplicación práctica de algunas de estas herramientas a la enseñanza de ELE nos ocupará más adelante, en el apartado 5 de esta memoria.

⁹ Una descripción más en detalle del programa y un esbozo del origen del proyecto se encuentran en Gozalo Ausín 1998 (59-68).

3. Principales plataformas

En este capítulo pretendemos hacer un breve repaso de algunas plataformas existentes en el mercado y que podrían servir de base para un curso semipresencial de español como lengua extranjera. Ante todo, hay que empezar por definir lo que es un entorno de enseñanza virtual (también denominado en ocasiones *virtual learning environment* o *VLE*), concepto que subyace en el de plataforma. No resulta fácil dar una definición precisa, hasta el punto de que Accino (2003: 121) recurre a fundir las ideas de Koper (2000), Dillenbourg (2000) y Bouras (2000) sobre el concepto. Se trataría de un espacio social con una autoría múltiple (profesores, alumnos, expertos), que promueve la cooperación por medio de herramientas de comunicación de grupo y permite que los alumnos sean productores de la información, proporcionando una experiencia más rica que el aprendizaje individual. Las *plataformas* serían el software de servidor que se ocupa principalmente de la gestión de los usuarios, de los cursos y de la gestión de los servicios de comunicación.

Boneu (2007: 40) traza un interesante recorrido por el surgimiento y la evolución de las plataformas y, junto a él, establece cuatro características básicas que resultan indispensables para que una plataforma funcione adecuadamente: interactividad, flexibilidad, escalabilidad y estandarización.

En primer lugar, interactividad, es decir, conseguir que la persona que está usando la plataforma tenga conciencia de que es el protagonista de su formación. En segundo lugar, flexibilidad, entendida como el conjunto de funcionalidades que permiten que el sistema de enseñanza a distancia tenga una adaptación fácil en la organización donde se quiere implantar, tanto en lo referido a la estructura de la institución como a sus planes de estudio. En tercer lugar, escalabilidad, que es la capacidad de la plataforma de funcionar igualmente con un número pequeño o grande de usuarios y, por último, estandarización, que es la capacidad de utilizar cursos realizados por terceros para que, de esta forma, los cursos estén disponibles para la organización que los ha creado y para otras que cumplen con el estándar, garantizando su durabilidad y evitando que queden obsoletos.

Duart, Lara y Saigí (2003: 11), en un artículo sobre la gestión de contenidos educativos en línea, se basan en las normas ISO 9126 e IEEE 1061 para profundizar en las características de una buena plataforma, y establecen seis:

- Funcionalidad: conjunto de atributos que influyen en la existencia de un conjunto de funciones y sus propiedades específicas. Las funciones son las que satisfacen a un grupo definido o supuesto de estudiantes.
- Fiabilidad: conjunto de atributos que afectan a la capacidad del entorno de aprendizaje para mantener los niveles de funcionamiento según las condiciones indicadas en un periodo de tiempo establecido.
- Usabilidad: conjunto de atributos que influyen en el esfuerzo necesario para saber usar los diferentes elementos del entorno de aprendizaje, y la valoración individual otorgada a dicho uso, en el caso de un grupo definido o supuesto de estudiantes.
- Eficiencia: conjunto de atributos que afectan a la relación entre el nivel de funcionamiento del entorno de aprendizaje y la cantidad de recursos utilizados, bajo unas condiciones establecidas.
- Mantenibilidad: conjunto de atributos que tienen que ver con el esfuerzo necesario para realizar modificaciones específicas en los diferentes elementos del entorno de aprendizaje.
- Portabilidad: capacidad de los elementos de enseñanza para funcionar en otros entornos.

Además de estas cualidades, Accino (2003: 127) señala una serie de componentes y funciones que deben estar presentes en las plataformas, como son un control de acceso, facilidades para enviar documentos, personalización del ambiente y distintos tipos de herramientas. Precisamente de éstas, pero de una manera mucho más exhaustiva, se ocupa también Boneu (2007: 41-44), que las agrupa según su finalidad:

- Orientadas al aprendizaje. En esta categoría se encuentran los foros de discusión, el correo electrónico, el chat, los wikis, los blogs, las presentaciones multimedia, etc.
- Orientadas a la productividad, entre las que se incluyen el calendario del curso, la agregación de páginas web a favoritos, la sindicación a contenidos como RSS o la ayuda en el uso de la plataforma.
- Para la implicación de los estudiantes, que les permiten trazar su propio perfil, crear grupos de trabajo y realizar autovaloraciones para mejorar su progreso.
- De soporte. Son las que exigen la autenticación de los usuarios al conectarse y posibilitan un seguimiento de sus acciones y la elaboración de estadísticas sobre ellas.
- Destinadas a la publicación de cursos y contenidos. Son aquellas mediante las cuales el profesor puede crear materiales y tests, corregirlos y mejorarlos.

- Para el diseño de planes de estudio: permiten la administración del currículo, la personalización del entorno, la conformidad con una serie de estándares y la reutilización de materiales.
- Sistemas para la gestión del conocimiento en el ámbito educativo. Su finalidad es facilitar el trabajo colaborativo para generar conocimiento en la comunidad. Bajo este rótulo están englobados sistemas de clasificación de contenidos mediante palabras clave o *tags*, así como librerías digitales o repositorios.

A la hora de seleccionar una plataforma, Accino (2003: 142) señala, acertadamente, que no se trata simplemente de elegir la que más características ofrece, y remite a la clasificación que hizo Mason (1998) de los tres tipos de entornos de enseñanza virtual. El primero es el modelo *contenido + soporte*. Es el más antiguo y consiste, básicamente, en la distribución de contenidos con apoyo por parte del tutor por medio del correo electrónico, el foro o el chat. Apenas hay colaboración entre los estudiantes y el tiempo de trabajo en línea no alcanza más del 20% del total de estudio.

El modelo *envoltorio* presenta un núcleo central de contenido preexistente rodeado por una serie de recursos a medida (actividades, debates). El trabajo de los estudiantes se reparte al 50% entre ambos. El papel del tutor es más importante que en el modelo anterior y los alumnos tienen más libertad y responsabilidad para interpretar el contenido del curso.

El modelo *integrado*, por último, es lo opuesto del primero, y se lleva a cabo, en su mayor parte, mediante actividades en grupo, debates, acceso a la información y realización de tareas.

Según Accino, la mayor parte de las plataformas comerciales está orientada a la distribución de contenidos (primer modelo) por cuestiones de coste y, debido a ello, son las que presentan mayores limitaciones a la innovación. Este autor aboga por la autonomía para elegir las herramientas más adecuadas según su experiencia educativa, en contraste con la homogeneidad impuesta por las plataformas monolíticas (2003: 144). Por ello, apuesta por el software de código abierto, ya que presenta numerosas ventajas, como su gran capacidad de adaptación y ampliación, con independencia de las políticas establecidas por los proveedores comerciales sobre actualizaciones y licencias.

Las principales ventajas del código abierto son la libertad para ejecutar el programa sea cual sea el propósito; libertad para estudiar el funcionamiento del programa y adaptarlo a las necesidades concretas; la libertad para redistribuir copias y ayudar a otros usuarios; finalmente, la libertad para mejorar el programa y luego

publicarlo para el bien de toda la comunidad (Stallman 2004, en González Mariño 2006: 126).

Son muchas las plataformas existentes, por lo que aquí nos limitaremos a las más nombradas en la bibliografía especializada. Entre las comerciales, destaca Blackboard (<http://blackboard.com>), creada en 1997 y cuya compañía tiene su sede en Washington. A ella pertenece también la plataforma WebCT (<http://www.webct.com>), desde la fusión producida en 2006. En <http://www.blackboard.com/release9/> está colgado un vídeo en el que se muestra el funcionamiento de la última versión y sus ventajas. Igualmente mercantil es la italiana Docebo (<http://www.docebo.com/doceboCms/>), que también incorpora demostraciones sobre lo fácil e intuitivo que resulta su manejo.

Pasando a las plataformas de código abierto, la alemana ILIAS (<http://www.ilias.de>), a cuyo desarrollo contribuyen usuarios de todo el mundo coordinados por un equipo de la Universidad de Colonia, es utilizada por varias universidades, como por ejemplo la de Maguncia, que la emplea para llevar a cabo exámenes en línea.

La canadiense Atutor (<http://www.atutor.ca>) nació en 2005 en la Universidad de Toronto y desde entonces no ha dejado de actualizarse en sus sucesivas versiones. Entre sus componentes destacan CMAP, una aplicación para la creación de mapas conceptuales, y Marratech, un ambiente de colaboración que cuenta con vídeo de gran calidad en tiempo real más una pizarra interactiva.

Más sencilla, pero también por ello más fácil de manejar, es Claroline (<http://www.claroline.net>), plataforma surgida en 2000 dentro de un proyecto de la Universidad Católica de Lovaina. En su página web ofrece la posibilidad de crear un curso a modo de *demo*.

También belga es la compañía creadora de Dokeos (<http://dokeos.com>), plataforma especialmente recomendable para profesores sin excesivos conocimientos de informática. Su meta es ser un sistema flexible y de fácil uso, mediante una interfaz sencilla.

Por último, Moodle (<http://moodle.org>) es también muy popular y empleada en varias universidades como la de Salamanca (sistema Eudored) o la de Bolonia (recuérdese la experiencia del Centro Lingüístico, apartado 1.4). Su nombre es el acrónimo de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (entorno de aprendizaje modular orientado a objetos dinámicos), y es de sencilla utilización.

Promueve una pedagogía constructivista social y para ello cuenta, además de con herramientas de comunicación como chat o encuestas, con recursos colaborativos: foros, talleres y wikis. González Mariño (2006: 130) apunta una serie de limitaciones técnicas que puede haber en función del ancho de banda, del servidor y del equipo con el que se trabaje.

Todas las plataformas aquí mencionadas podrían servir como apoyo para la organización de un curso semipresencial de español, sin que se pueda señalar una como globalmente más apta que las demás, independientemente de las circunstancias. En cualquier caso, existen breves estudios comparativos de algunas de ellas, como en Monti y San Vicente (2006: 6). En él se destaca el bajo nivel de usabilidad de Atutor frente a su buena nota en accesibilidad, mientras que a Moodle se le atribuye una baja accesibilidad pero unas excelentes funcionalidades comunicativas. Una descripción muy buena de algunas plataformas se puede encontrar en la página sobre buenas prácticas de *e-learning* de la Universidad del País Vasco (<http://pulsar.ehu.es/pulsar/buenaspracticas/herramientas/pdfs/tabla.pdf>). Allí se presenta una tabla comparativa atendiendo a distintos criterios: flexibilidad técnica, flexibilidad didáctica y aprendizaje colaborativo y comunicacional. Aunque no se extraen conclusiones ni se hacen valoraciones directas, la plataforma que sale mejor parada de las que forman parte del grupo de estudio es Moodle, de la que se destaca la incorporación de un sistema de reproducción de audio en formato MP3 basado en Flash, especialmente útil para la enseñanza de idiomas o la realización de entrevistas. Otras páginas que también contienen críticas y evaluaciones de entornos virtuales son <http://elearningworkshops.com> y <http://www.edutools.com>.

Mención específica merece la plataforma AVE (Aula Virtual del Español), del Instituto Cervantes. Divida en niveles que siguen los del MCER, además del contenido interactivo pone a disposición del alumno unas herramientas de comunicación (correo electrónico, foro, chat, y tablón de anuncios), estudiadas en la memoria de máster de Abad Castellón (2006) y en un artículo de De Basterrechea Moreno (2003). Asimismo, permite al alumno evaluar su propio progreso y ampliar el trabajo con actividades extra.

4. El español para fines específicos (EFE): el lenguaje de la banca

Desde hace unas dos décadas, se ha desarrollado enormemente la enseñanza de español a personas que, fundamentalmente por su profesión pero también ocasionalmente por sus aficiones, tienen unas necesidades concretas y a las que no resulta suficiente aprender el idioma en un ámbito general. Este español para fines específicos, que aquí trataremos muy brevemente por limitaciones de espacio, puede enmarcarse en sectores muy diferentes, como son los negocios, el turismo, el derecho, la diplomacia, la salud, el medio ambiente, etc. De ese importante auge dan testimonio los numerosos cursos y materiales que surgen para cubrir esas nuevas demandas en un mercado que exige mayor especialización, y los simposios y congresos que abordan el español como lengua especializada y su enseñanza, como por ejemplo el Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (<http://www.ciefe.com>, tres ediciones) o los dos Encuentros sobre el Español como Lengua de Especialidad organizados por la Fundación Comillas en 2007 y 2008.

Aunque esta disciplina se viene englobando desde los años 90 bajo la denominación de “Español para Fines Específicos”, Gómez de Enterría (2007: 152) apunta que en los últimos años se ha tendido a reemplazarla por dos más recientes, que precisan el concepto: “Español con Fines Académicos” y “Español con Fines Profesionales”. En cualquier caso, dado que no existe una delimitación clara y precisa, y ante la variedad de denominaciones existentes y la falta de acuerdo entre los especialistas acerca de su naturaleza, esta autora, junto con M. T. Cabré, prefiere adoptar el término *lenguas de especialidad* para referirse al “conjunto de recursos lingüísticos que forman parte del acervo de la lengua común, que también comparten con ella fonología, sintaxis y morfología, y que presentan sólo parcialmente algunas divergencias en el léxico” (*ibid.* pág. 154).

Independientemente de la denominación que se le dé y del ámbito concreto de aplicación, es evidente que los alumnos demandantes de este tipo de formación específica conforman un grupo perfectamente diferenciado dentro de los estudiantes de una lengua extranjera en general, tanto por sus necesidades concretas como por su grado de motivación y sus elevadas expectativas, todo lo cual deberá tenerse en cuenta a la hora de planificar un curso.

Uno de los aspectos en los que más se suele insistir dentro de EFE es la importancia de utilizar textos reales (tanto escritos como orales) en el aula, a fin de

adquirir la estructura, las construcciones y el vocabulario, así como para favorecer la inmersión en las situaciones comunicativas especializadas en las que los alumnos habrán de desenvolverse posteriormente.

Del mismo modo, una reclamación constante en la bibliografía sobre el tema es la elaboración de un currículo de la lengua de especialidad en cada una de sus vertientes. Hasta la fecha no existe una selección y secuenciación exhaustiva por niveles de los contenidos y funciones que se deben enseñar en fines específicos, similar al completísimo Plan Curricular del Instituto Cervantes¹⁰. La subsanación de esta carencia, al menos en los ámbitos más demandados, supondría un gran avance en la estandarización de estas enseñanzas.

Dentro del español como lengua de especialidad, el sector que aquí nos atañe es el de la economía. Si bien la importancia de este campo es más que evidente, nos interesa aquí citar a Ángel Felices, que hace especial hincapié en la economía como factor indisolublemente ligado a la cultura, ya que para él constituye “una de las formas básicas que alimentan la conciencia social fundamental de una cultura específica. Estos factores se sitúan al mismo nivel que las construcciones de conceptos, estructuras, clases, instituciones y política” (2003: 191-192). De hecho, ese mismo año, 2003, este autor editó un manual en el que profundiza en el tema y compara las estructuras económicas españolas con las de los países hispanoamericanos, a la vez que trata el aspecto oral por medio de conversaciones relacionadas con la práctica empresarial (Felices *et al.* 2003).

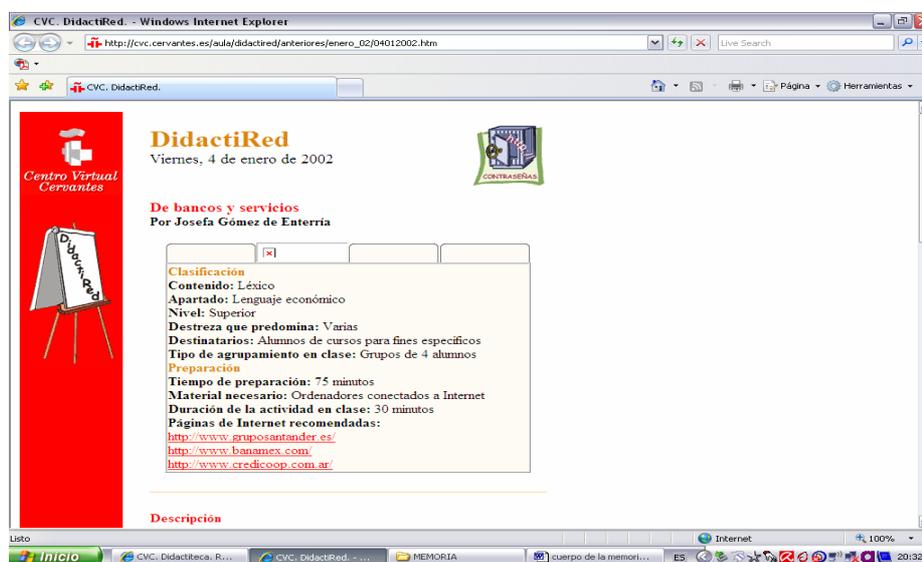
A su vez, dentro del español de la economía, el aspecto en concreto que hemos elegido en esta memoria de máster es el de la banca, especialmente relevante por dos motivos. En primer lugar, la situación actual de crisis económica tiene su origen en el sector bancario estadounidense y gran parte de la atención está situada sobre el sector financiero. En segundo lugar, los grandes bancos españoles, especialmente el Santander

¹⁰ Existen pequeños contenidos pertenecientes al español de los negocios en el currículo del Aula Virtual Cervantes y también se encuentran algunas funciones y exponentes lingüísticos de carácter sectorial en el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Sobre el tema que nos ocupa, las hipotecas, se incluye lo siguiente en el volumen 3, niveles C1-C2 (2006: 590): 19.2 Acceso a la vivienda y mercado inmobiliario. Fase de aproximación (Medios de acceso a la vivienda; preferencias y valores, *propiedad, alquiler*). Fase de profundización (características del mercado inmobiliario español- *créditos hipotecarios*). Fase de consolidación (relación entre el precio de las viviendas y el poder adquisitivo de los españoles; *créditos y ayudas para la adquisición de vivienda*).

y el BBVA, se han lanzado recientemente a la compra de otros bancos y sociedades en el extranjero, tanto en Hispanoamérica como en países con una lengua distinta al español, con lo cual es muy probable que sus empleados, al menos en lo más alto del escalafón, tengan necesidad de aprender español para manejar documentación, comunicarse con sus compañeros de la central o participar en reuniones.

Asimismo, aunque es cierto que existen en el mercado editorial numerosos manuales de español de los negocios que contienen algún elemento relacionado con este tema (*En equipo.es, Es negocio, Trato hecho, Hablando de negocios...*), no abundan los materiales dedicados exclusivamente al español de la banca, con excepción del libro de Blanca Aguirre *El español por profesiones: servicios financieros, banca y bolsa* (SGEL 1993), que no hemos podido consultar. De la misma manera, en los congresos especializados no siempre recibe la atención que merece: por ejemplo, en el “Congreso Internacional sobre el Español como valor y recurso cultural, turístico y económico”, celebrado en Salamanca en noviembre de 2008, se abordó el español en muy diferentes ámbitos (medios de comunicación, música, moda...), pero no en el de la banca.

Por el contrario, sí que hay disponibles algunas actividades y materiales sobre el español de la banca relacionados con el uso de Internet. En primer lugar hay que mencionar las fichas de actividades colgadas en la Didactiteca del Centro Virtual Cervantes (<http://cvc.cervantes.es/AULA/didactired/didactiteca>), entre las que destacan “De bancos y servicios” y “Servicios bancarios en español”, de Josefa Gómez de Enterría, y “Las cuentas claras: Informe anual del Banco de España” y “Bancos a la carta”, de Ane Muñoz Varela.



En segundo lugar, existen artículos sobre la aplicación de nuevas tecnologías a la enseñanza del español de la banca. En algunos como el de Higuera (2000), además de propuestas concretas de actividades sobre el Banco de España, se incluyen algunas guías sobre cómo preparar material sobre este tema con ayuda de Internet.

Por último, en esa misma línea se encuentra *DILE*, un curso interactivo multimedia de Español para los Negocios en versión CD-ROM e Internet con reconocimiento del habla, promovido por la empresa Campus Lenguajes con la colaboración de varios centros. De los diez apartados en que está dividido, el quinto está dedicado a la banca. De este curso destacan su enfoque comunicativo y la inclusión de herramientas (chat y foro) para dotarlo de interacción.

En definitiva, aunque existen abundantes trabajos y materiales sobre el español de la economía, aún queda mucho por hacer en un ámbito específico tan importante como es el de la banca.

5. Propuesta didáctica

5.1 Presentación del proyecto y objetivos

El propósito de este capítulo es plantear una propuesta de aplicación de lo visto anteriormente a un curso semipresencial de español de la banca. En esta modalidad, la propuesta se adaptaría al tipo de alumno matriculado en esta clase de cursos de español como lengua de especialidad que, debido a su reducida disponibilidad, no puede permitirse una estancia prolongada en el extranjero.

La primera fase tendría lugar en España y serviría para que los miembros del grupo se conocieran, practicasen las destrezas orales de modo intensivo y se familiarizaran con las herramientas y la plataforma con la que van a trabajar (en este caso es indiferente que se trate de una plataforma propia de la institución docente o de una de código abierto de las tratadas en el capítulo 3, complementada con otros programas). Lo ideal en este tipo de curso es contar con un equipo interdisciplinar de expertos: en este caso, junto al profesor-filólogo, que diseña y evalúa el contenido y las actividades, sería importante tener el apoyo de un especialista informático y un entendido en economía.

La segunda fase se desarrollaría a distancia, ampliando los contenidos vistos en la primera. Es esta parte virtual del curso la que resulta más interesante en el marco de esta memoria, puesto que la metodología y el desarrollo de la enseñanza a distancia son más novedosos y es a los que se ha dedicado la primera parte de este trabajo. Por ello, tratamos aquí de mostrar, aunque sea brevemente, que lo anteriormente expuesto no debe quedarse en la teoría, sino que se le deben buscar aplicaciones prácticas.

Dentro de esta parte no presencial, y por cuestiones de espacio y pertinencia, nos hemos centrado en una sola de las unidades que la compondrían, dedicada al tema de las hipotecas. Éste resulta un aspecto fundamental para cualquier extranjero interesado en el mundo de la banca y de la situación financiera españolas. En concreto, gran parte del esfuerzo en esta unidad se dedicaría al léxico especializado y la terminología propia del sector, aunque también se aprovecha para practicar contenido gramatical (en concreto, las estructuras empleadas para la comparación, explicadas en la parte presencial).

Se ha procurado que todos los materiales empleados en esta unidad sean auténticos, porque consideramos que les otorga a todos los ejercicios un carácter realista y verosímil que sirve para motivar a los alumnos y los prepara de manera más eficiente

para el uso de la lengua española. También se ha intentado que esas actividades estuvieran contextualizadas y que tuvieran una estrecha relación con la vida cotidiana de los estudiantes, que, en principio, pertenecen todos al ámbito de la banca y la economía y tienen un nivel avanzado de español (B2-C1).

Asimismo, la actividad se ha diseñado con vistas a favorecer tanto la autonomía del alumno como el aprendizaje colaborativo en grupo. Para lo primero, se le proporcionan al estudiante numerosos recursos y direcciones de Internet en los que hacer una búsqueda de información. Para lo segundo, se promueve el trabajo cooperativo, con actividades en grupo o por parejas, tanto en momentos concretos del curso como a lo largo de él (tareas en foro, elaboración de un glosario en el wiki, etc.).

En cuanto a los objetivos de esta unidad, el primero de ellos consiste en desarrollar todas y cada una de las cuatro destrezas básicas: comprensión auditiva, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita. A ese se une el objetivo de que nuestros alumnos conozcan la situación hipotecaria española de los últimos años (2007-2009), y puedan realizar una valoración crítica de la misma.

Para ello se trabajarán sobre todo contenidos léxicos y culturales. Durante los cuatro bloques de los que consta esta unidad se trata el tema de las hipotecas y cómo afecta a la vida de los españoles y a los bancos. A partir del segundo bloque, se introduce además gran cantidad de tecnicismos que los alumnos deberán asimilar para usar en la tarea final. Asimismo, se repasan los contenidos gramaticales relacionados con la comparación, al poner en práctica explicaciones ya vistas en una unidad de la fase presencial.

A esos contenidos conceptuales se añaden otros procedimentales, relacionados con el uso de diversos tipos de texto: artículos periodísticos e informes económicos, principalmente.

Los contenidos actitudinales se centran en la valoración crítica por parte de los alumnos de la situación española actual respecto del tema de las hipotecas.

La metodología aparece ampliamente explicada junto con las actividades concretas, por lo que no nos detendremos en ella ahora. Sí conviene insistir, sin embargo, en que se ha buscado, en la medida de lo posible, fomentar la metodología cooperativa y colaborativa entre los alumnos. Es cierto que el trabajo individual permite una mayor libertad horaria y resulta por lo general más rápido, pero conviene que, con cierta frecuencia, los estudiantes se vean obligados a trabajar en común; de esta forma, se consigue que el aprendizaje se mejore (se aportan más ideas, se refuerzan las

explicaciones...) y, además, se evita el sentimiento de aislamiento que, como ya hemos visto en los puntos 1.3 y 1.4, se produce a veces en este tipo de curso. Precisamente pensando en eso, para favorecer el intercambio fluido entre compañeros, se ha preferido situar la parte presencial del curso al inicio del mismo: así los alumnos se conocerán ya entre sí y el contacto entre ellos será menos frío y más sencillo.

La secuenciación de la unidad, si bien es bastante libre, como es propio de un curso a distancia, se ha basado en la división del trabajo en cuatro bloques: los alumnos dispondrán de veinte días para realizar esta unidad, y se les recomienda que no utilicen más de cinco para cada bloque. Ese será el plazo según el cual se permitirá el acceso en la plataforma a los nuevos contenidos y materiales. En el caso de que algún estudiante no pueda cumplir con los plazos, podrá ponerse en contacto con el profesor para intentar solucionar el problema, pero, en general, conviene que, a pesar de la libertad horaria que un curso de este tipo permite, los alumnos avancen simultáneamente, a un ritmo similar.

Finalmente, la evaluación por parte del profesor no supone un problema, puesto que la unidad dispone de suficientes materiales como para hacerla continua. Aparte de las participaciones en el foro, susceptibles de ser evaluadas en cualquier momento, en el bloque I puede usarse como instrumento de evaluación el cuestionario sobre el vídeo; en el bloque II, el artículo periodístico, así como los ejercicios de comprensión escrita; en el bloque III, la participación en el wiki (comenzada en el segundo bloque); y en el bloque IV, el informe y el *role play* de la tarea final.

5.2 Bloque I: Presentación del tema y tipos de hipotecas

Al pinchar en la unidad titulada “Hipotecándose”, el alumno encuentra las instrucciones que debe seguir para ir realizando las actividades y tareas de la forma adecuada y en el orden correcto.

5.2.1. Actividad de acercamiento al tema: cuestionario inicial en el foro

En primer lugar, se le pide que se dirija al foro del curso, donde el profesor ha planteado un breve cuestionario inicial, encaminado a descubrir cuáles son los conocimientos previos de nuestros alumnos sobre este tema en concreto. El cuestionario debe ser contestado en el mismo foro, de manera que todos los compañeros puedan ver las respuestas anteriores y hacer comentarios sobre ellas sin necesidad de que estén

conectados en el mismo momento. Se permite así flexibilidad horaria en esta parte del curso, pero se da al trabajo un cariz cooperativo, que posibilita que los estudiantes no se sientan aislados.

El breve cuestionario, que busca introducir el tema y promover la opinión, es el siguiente:

- 1 - ¿Qué es una hipoteca?
- 2 - ¿Considera que es fácil conseguir una hipoteca en España?
- 3 - ¿Cuántos españoles están hipotecados?
- 4 - ¿Cuánto pagan de media esos españoles?
- 5 - Las hipotecas españolas, ¿han subido o bajado en los últimos meses?
- 6 - Los españoles, por lo general, ¿prefieren comprar o alquilar? ¿Por qué?

El profesor es el encargado de dirigir la reflexión de los alumnos, por lo que podrá y deberá intervenir en el foro tantas veces como considere oportuno, orientando las respuestas y facilitando, si le parece necesario, datos concretos para la reflexión (como podrían ser las respuestas a las preguntas 3, 4 y 5: los españoles piden créditos de entre 130.000 y 150.000 euros de media para comprar una casa, y pasan una media de 25 años pagando la hipoteca, y el 15 de septiembre de 2006 el periódico *20 minutos* informaba de que 1 de cada 4 españoles estaban hipotecados).

5.2.2. Comprensión auditiva: un reportaje en Youtube

Una vez que los alumnos conocen el tema que se va a tratar, y han empezado a formarse una opinión, basada en hipótesis, comenzamos a trabajar la unidad propiamente dicha, que les permitirá corroborar o corregir esas ideas previas.

Para ello, se les pide que, pinchando en el enlace, se dirijan a la dirección <http://www.youtube.com/watch?v=WBI-BUfHo1g>, donde encontrarán un reportaje de la cadena de televisión Antena 3 (ya hemos hablado de la necesidad de trabajar con materiales reales), que deberán escuchar. Es cierto que la comprensión oral de una noticia o reportaje como éste por parte de un nativo se produce, por lo general, con una única exposición al material, pero en el caso de nuestros estudiantes podría resultarles complicado, especialmente porque deben atender a detalles concretos sobre los cuales se les preguntará con posterioridad. Por ello, la existencia de páginas de este tipo resulta especialmente útil al profesor de ELE: por un lado, permiten que el alumno pueda acceder al vídeo en cualquier momento, y, por otro, que lo escuche tantas veces como

sea necesario. De esta forma atendemos también, de una manera muy sencilla, a la posible diversidad de nuestro alumnado (que, aunque tenga un nivel similar de español en cuanto a gramática y vocabulario, pueden tener desarrolladas las destrezas en distinto grado). Además, si se considera útil, se les puede hacer llegar (por correo electrónico, colgándola en la plataforma...) una copia del vídeo subtitulada por medio del programa Overstream (<http://www.overstream.net>).

Una vez visionado el reportaje, deberán realizar dos actividades sobre el mismo: responder a un cuestionario y preparar un resumen de lo escuchado. Ambas tendrán como objetivo controlar y evaluar la comprensión auditiva, y una de ellas servirá, además, para practicar la expresión oral: el resumen deberá grabarse (por ejemplo, con el programa Audacity, <http://audacity.sourceforge.net>), y enviarse al profesor, junto con las respuestas del cuestionario, para que este lo corrija y evalúe.

Las preguntas a las que deberán responder son las siguientes:

- 1 - ¿Para quién está pensado el primer producto del que se habla en el vídeo?
- 2 - ¿Cuál es el requisito para comprar un piso entre varias personas que no sean pareja?
- 3 - ¿Cuándo optó Manolo por esta opción?
- 4 - ¿Por qué prefirió comprar, en lugar de alquilar?
- 5 - ¿Cómo funciona la “hipoteca recargable”?
- 6 - ¿En qué consiste la “hipoteca inversa”?

Las tres primeras preguntas tienen una respuesta muy cerrada y breve: “para jóvenes e inmigrantes”, “no tener ningún vínculo familiar” y “cuando llegó a Madrid para trabajar”, respectivamente. Su intención es comprobar que se comprenden las palabras exactas pronunciadas en el reportaje. Sin embargo, las otras tres son un poco más abiertas y preguntan por la comprensión más general, del sentido: Manolo opina que es preferible invertir en algo rentable que gastar el dinero en un alquiler; la “hipoteca recargable” permite pedir el dinero ya amortizado para hacer nuevos gastos con el mismo interés; y la “hipoteca inversa”, dirigida a los mayores, ofrece una renta vitalicia a cambio de la vivienda.

Además, otro aspecto interesante del vídeo es que no siempre se escucha la voz en *off* de la periodista que hace el reportaje, sino que ésta cede la palabra a otras dos personas que intervienen de forma más espontánea: es el caso de Manolo, que lo hace, además, en un registro menos culto, con una prosodia menos cuidada y exponiendo una idea que puede considerarse parte de la cultura española con minúscula: por qué los

españoles prefieren comprar a alquilar. Por eso, una de las preguntas se dirige a comprobar que se haya comprendido su intervención.

5.3 Bloque II: El sector hipotecario en España y comparación con otros países

Para profundizar sobre la situación hipotecaria en España, se presentan en el siguiente bloque de la unidad tres actividades individuales, encaminadas a trabajar las destrezas escritas, poco usadas en el primer bloque.

5.3.1. Actividad de acercamiento al tema: la prensa especializada

Como introducción, se colgará en el foro un mensaje que les invite a hacer intervenciones sobre la prensa española que conocen, tanto la general como la especializada en temas económicos. Es muy probable que los propios alumnos ofrezcan los enlaces para acceder a las ediciones digitales de esos periódicos, pero, si no es así, el profesor será el encargado de que vayan apareciendo, presentando a los estudiantes unas herramientas que les serán muy útiles a lo largo del curso y también para el autoaprendizaje en general, puesto que gracias a ellas podrán continuar trabajando la comprensión escrita de manera autónoma.

Algunos de estos enlaces los conducirán a los principales diarios de carácter general, como pueden ser www.elpais.com, www.elmundo.es, www.larazon.es y www.abc.es. En este caso, conviene comentar en el foro, aunque sea superficialmente, las tendencias ideológicas de cada uno de estos periódicos.

Pero los enlaces más interesantes para la realización de este curso serán los de la prensa especializada en asuntos económicos. Es el caso de www.expansion.com, www.finanzas.com, www.negocios.com y www.cinco dias.com. Como decimos, no basta con mencionar su existencia, sino que se les pedirá a los alumnos que naveguen por estas páginas como introducción a este bloque de contenidos.

5.3.2. Comprensión escrita y vocabulario: un artículo periodístico y un wiki

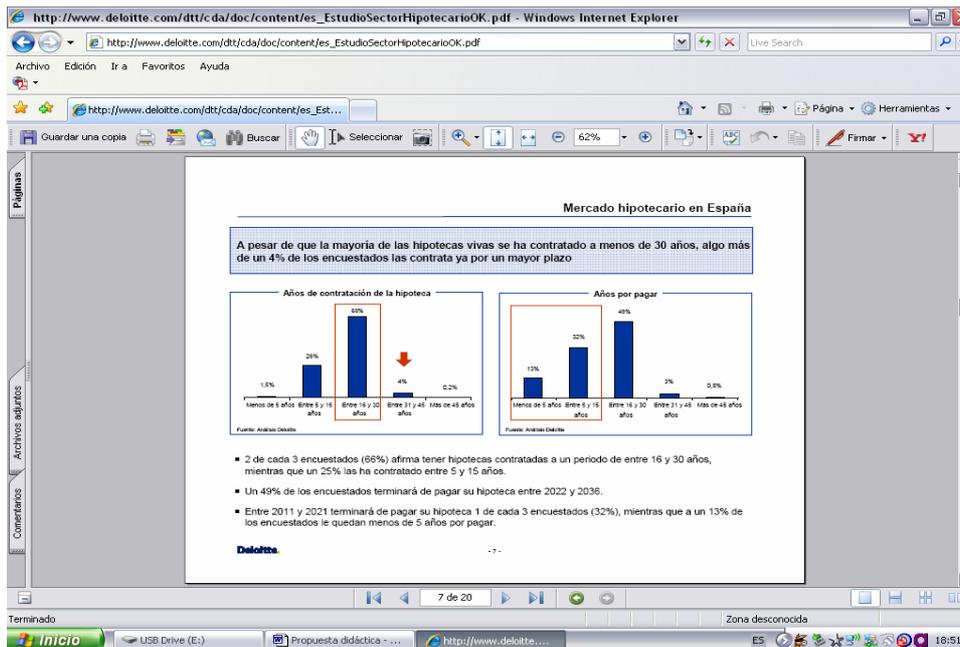
A continuación se les ofrecerá un texto extraído del primero de esos periódicos digitales (*Expansión*), que se encuentra en el Anexo de materiales de esta Memoria de máster. En ese artículo, de noviembre de 2008, se habla de la situación hipotecaria

actual y de las dificultades que han surgido para acceder a este tipo de créditos. Del texto se ha eliminado una serie de palabras, todas ellas tecnicismos, que se ofrecen más abajo en un recuadro, y que los alumnos deben “recolocar”. Se trabajarán más tecnicismos en el siguiente bloque de esta unidad y –de una manera menos guiada, pero como primera actividad de vocabulario– se ha querido facilitar a los alumnos las soluciones, para que la complejidad del ejercicio no sea excesiva. Por otra parte, se han escogido en todos los casos sustantivos, de forma que para realizar la actividad sea necesario conocer el significado de las palabras y no baste con utilizar conocimientos gramaticales (basarse en la categoría) para elegir la colocación.

Después, con el vocabulario del recuadro, los alumnos deberán preparar un glosario en el que expliquen, en español y con sus palabras, el significado de los términos económicos utilizados. Ese glosario se realizará en el wiki, de modo que pueda hacerse conjuntamente y el profesor pueda acceder a él para hacer las correcciones oportunas. En el siguiente bloque, además, se ampliará, igual que se hará en otras unidades, puesto que se trata de un material útil a lo largo de todo el curso.

5.3.3. Comprensión escrita de un texto discontinuo: un informe en diapositivas

Tras este breve ejercicio con el texto periodístico, se hará llegar a los alumnos una presentación en diapositivas de la firma Deloitte sobre la situación de las hipotecas en España en 2007 (disponible en http://www.deloitte.com/dtt/cda/doc/content/es_EstudioSectorHipotecarioOK.pdf). Se trata de un informe simplificado, puesto que su objetivo es presentar a los medios los resultados del estudio, pero servirá para que los estudiantes se familiaricen con el estilo de un informe económico en español.



En este caso, y puesto que la presentación está organizada por diapositivas y se sirve de gran cantidad de gráficos, trabajamos un tipo de texto diferente al anterior: un texto discontinuo. Es importante ofrecer a los alumnos una tipología variada de materiales, tanto en lo que respecta a la fuente como a la forma y organización de los textos, para brindarles modelos diferentes en los que basarse para la creación.

Para comprobar la comprensión de este texto, nos ayudaremos del siguiente cuestionario:

- ¿Por qué entre 2003 y 2007 aumentó tanto el precio de la vivienda en España?
- ¿Cuánto tardan de media los españoles en pagar sus hipotecas?
- ¿Cuántas de esas hipotecas se pagan entre los dos miembros de una pareja?
- ¿Qué tienen en cuenta los españoles para elegir una hipoteca?
- ¿A qué renuncian los españoles que tienen problemas para pagar su hipoteca?
- ¿Cuántos españoles estarían dispuestos a cambiar de entidad?
- ¿Cuál es el reto de las entidades financieras?
- ¿Qué nuevos productos han aparecido recientemente en el mercado hipotecario?
- ¿Cómo se ha realizado esta encuesta?

El trabajo con esta presentación, además de ofrecer un modelo de texto diferente, resulta muy útil porque aporta a los alumnos una gran cantidad de datos sobre la situación real de España (la mayoría todavía vigentes, aunque sean de 2007), lo que

les acerca también a la cultura de un país en el que la vivienda es una de las grandes preocupaciones y donde existe una dilatada tendencia a la compra frente al alquiler.

5.3.4. Expresión escrita: redacción de un texto periodístico

Como actividad final de este bloque, y utilizando todos los datos que se han expuesto en los dos textos trabajados hasta el momento, se pedirá a los estudiantes que elaboren un texto propio.

El contexto propuesto es el siguiente: uno de los periódicos españoles especializados en economía cuyas páginas han visitado al inicio de este bloque los ha contratado para que redacten un pequeño artículo sobre la situación hipotecaria de su país de origen, comparándola con la situación española (las construcciones comparativas se repasaron en la parte presencial del curso). Para ello, pueden volver a navegar por las páginas de prensa especializada para tomar ejemplos reales, releer el texto periodístico que trabajaron y utilizar los datos del informe de la consultora Deloitte. El texto lo redactarán de manera individual y lo enviarán al profesor, que podrá usarlo como instrumento de evaluación de este bloque.

5.4 Bloque III: Una oferta vinculante de préstamo hipotecario

Una vez que los alumnos han profundizado en la situación económica de España y, más en concreto, en la situación hipotecaria, nos centramos en el aspecto bancario, que es el que más interesa a nuestros destinatarios concretos. Es muy posible que los alumnos, que trabajan todos ellos en el mundo de la banca, deban utilizar el español que aprendan para, entre otras cosas, realizar trámites relacionados con hipotecas, así que nos parece interesante que aprendan el vocabulario necesario para ello, así como el tipo de texto (estructura, registro, etc.) que utilizan los bancos españoles. Es importante aclarar que no necesitan que se les expliquen los conceptos económicos, puesto que ellos los manejan, aunque sea en otro idioma, sino sólo mostrarles el nombre y tratamiento que reciben en español.

5.4.1. Lectura de un documento auténtico: oferta de préstamo hipotecario

En esta parte de la unidad, cada estudiante accederá desde la plataforma a un documento titulado “Oferta vinculante de préstamo hipotecario”. Se trata de nuevo de un documento real, del que se han eliminado los datos personales. Aunque puede parecer un poco largo (abarca un total de siete páginas), las tres últimas contienen únicamente tablas y fórmulas para calcular las cuotas de pago, que les resultarán familiares y muy útiles para hallar las equivalencias entre los términos económicos en su lengua de origen y en español, pues se acompañan de una leyenda para explicar las incógnitas de las fórmulas.

Las cuatro primeras páginas resultan más útiles, pues en ellas aparece redactada la oferta de hipoteca de una caja de ahorros, con un lenguaje administrativo y una estructura muy clara de apartados y subapartados.

Para llamar la atención de los alumnos sobre la ordenación del texto, se borrarán también los títulos de dichos apartados, y serán los alumnos los que deban proponer posibilidades, teniendo en cuenta que, generalmente, la palabra que sirve para titular el apartado es la que más veces aparece en el mismo. De esta forma se trabaja también el vocabulario, puesto que todos los títulos corresponden a tecnicismos: capital de préstamo, amortización, intereses ordinarios, tipo de interés variable, comisiones, gastos a cargo del prestatario, intereses de demora y resolución anticipada por la entidad. Encontrar los títulos supone asimismo identificar el tema de cada parte, lo que exige además la comprensión, aunque sea superficial, del texto.

Durante el trabajo con dicho texto, el tutor del curso deberá estar especialmente disponible para atender a las posibles dudas que les surjan a los alumnos, y sería conveniente concretar una serie de posibles citas en el chat para la resolución de dificultades que permitan un seguimiento detallado (es fundamental que el alumno no se sienta abandonado cuando encuentra complicaciones) y que sean para el profesor una herramienta de evaluación de la propia actividad. Si varios alumnos encuentran el mismo problema, el profesor podrá adelantarse y explicarlo para todos los que en ese momento estén conectados, así como dejar la información necesaria en el foro, o colgada en la plataforma, para los que aún no hayan llegado al punto problemático o necesiten volver a leer la explicación.

El objetivo final, además de que los alumnos se familiaricen con la sintaxis y la estructura del texto, es que se trabaje con los tecnicismos que aparecen en él. Con todos

ellos deberá completarse el glosario que ya se inició en la actividad anterior y que encuentra aquí una amplia fuente de términos para introducir en el wiki.

5.4.2. Autonomía y ampliación de léxico: fuentes de búsqueda

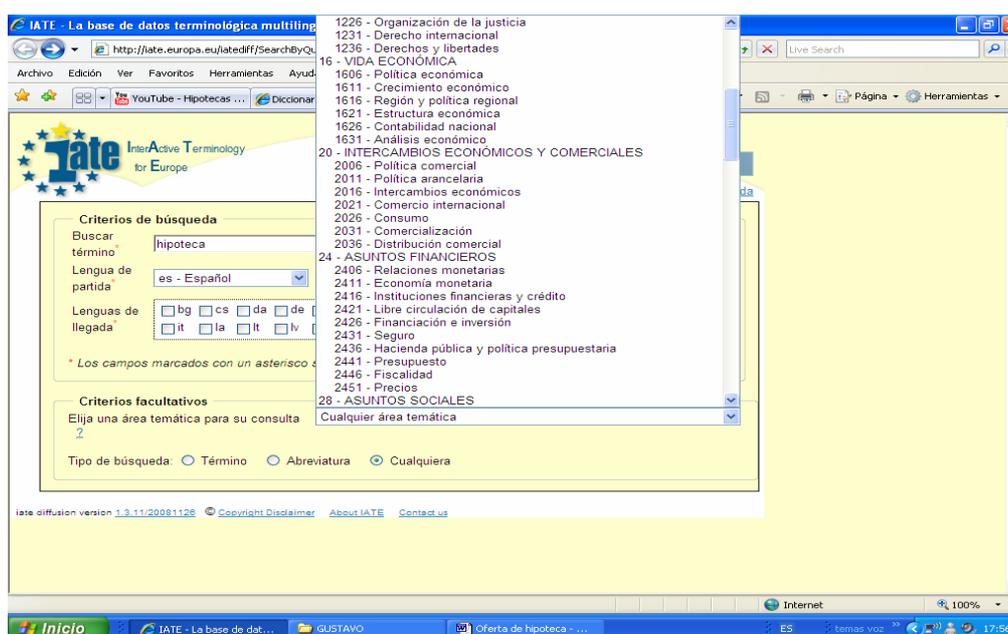
Para ayudarles con el vocabulario, que es, sin duda alguna, lo que representa la mayor dificultad de este texto para ellos, los remitiremos a la página web www.hipotecandose.com. En ella encontrarán mucha información sobre los tipos de hipoteca, los pasos a seguir para solicitar una, la subrogación, etc., pero, sobre todo, podrán consultar el apartado “Diccionario”, que resulta especialmente útil. Una vez que se pincha en él, aparecen los términos más habituales usados para hablar de las hipotecas, ordenados alfabéticamente y explicados de forma similar a como deberían aparecer en el glosario que preparan en el wiki (aunque a ellos no se les permitirá copiar esta información tal cual aparece aquí para trasladarla directamente a su glosario, sino que deberán reelaborar la información y presentarla en el wiki con sus propias palabras, para demostrar que han comprendido el significado).

Si bien la página web no ofrece un diccionario como tal –y, por lo tanto, no permite buscar las palabras introduciendo el término–, sí se puede consultar la lista seleccionando la letra inicial de la palabra que buscamos, para comprobar si está o no recogida en este glosario.



Los alumnos también pueden servirse, como es lógico, de los diccionarios no especializados que se encuentran disponibles en línea, como el de la Academia Española (<http://www.rae.es>), pero en este caso es probable que no resulten tan útiles.

Si lo necesitan, también pueden utilizar traductores en línea, que les permitan encontrar el término correcto tanto si manejan adecuadamente la palabra en inglés pero no saben cómo se dice en español, como si lo que conocen es la palabra española, pero desconocen su significado. Para ello les recomendaremos la página web de la base de datos terminológica de la Unión Europea (<http://iate.europa.eu>), que les ofrece múltiples posibilidades en cuanto a idiomas, y además les permite seleccionar un área temática concreta en la que aplicar el término. En nuestro caso, resultan especialmente útiles las áreas 16 (Vida económica), 20 (Intercambios económicos y comerciales) y 24 (Asuntos financieros).



5.5 Bloque IV: Comparación de las ofertas de distintos bancos y cajas

5.5.1. Estructuras comparativas: trabajo en grupo

Una vez que los alumnos han manejado la oferta hipotecaria de una entidad bancaria concreta, se les pedirá que la comparen con otras ofertas, para seguir utilizando las estructuras comparativas, que se repasaron durante la parte presencial de curso y que

ya se han puesto en práctica en el segundo apartado de esta unidad (cuando crearon el texto en el que comparaban la situación hipotecaria en España con la de su país).

Pero en este caso, para aligerar la tarea de búsqueda y fomentar el trabajo colaborativo, se pedirá que se organicen en pequeños grupos, de unos tres alumnos por grupo. Cada uno de esos equipos deberá revisar las ofertas hipotecarias que los principales bancos y cajas de ahorros españolas ofrecen en su página web (en las páginas no aparecen todos los datos del contrato, como en la oferta que han manejado en la fase anterior, sino únicamente los dos o tres más importantes), con el fin de compararlas y redactar, entre todos, un informe sobre cuál es la mejor oferta.

Para facilitar la búsqueda, que ellos mismos deberán organizar (decidiendo si cada uno consultará una serie de entidades o si todos entrarán en las mismas páginas), se les remitirá a la página web <http://www.ecomur.com/bancos.htm>, donde aparecen los enlaces, mediante hipervínculos, a los bancos y cajas de España.



El informe comparativo sobre las distintas ofertas es un trabajo de grupo, que puede ser organizado de diferente forma según el tipo de alumnos. Es posible que, si se han repartido las entidades, los estudiantes se repartan también el texto por partes o párrafos, en los que cada uno hable de las ofertas que ha consultado. Sin embargo, para que el trabajo resulte verdaderamente cooperativo, lo ideal sería que los alumnos compartieran la información previa, buscada en Internet, y redactasen cada uno un informe. Posteriormente, y mediante el correo electrónico, podrían hacer llegar a sus

compañeros el texto propio, y leer y corregir a su vez el de los demás. Por último, y gracias al chat, deberían ponerse de acuerdo en cómo lograr el texto óptimo, uniendo lo mejor de cada uno de los que han escrito, o eligiendo el que consideren más adecuado, en el que cambiarán lo que consideren que puede mejorarse (tanto en contenido como en redacción). Este método, aunque más lento y costoso, es el más útil para los estudiantes, ya que de esta manera realizan una reflexión personal y redactan un texto completo trabajando la estructura, practican la comprensión escrita de los textos de los demás (que, puesto que deben ser corregidos, les obligan a activar la competencia lingüística de manera diversa), y aprenden de sus compañeros. Por ello, el tutor debería intentar que este fuese el método de trabajo empleado, explicando que es el que mejor rendimiento les procurará tanto para el aprendizaje como para la evaluación.

5.5.2. Evaluación final: el *role play*

El profesor tendrá después que leer detenidamente el texto y corregirlo, y utilizará lo que los alumnos hayan escrito para preparar la tarea final de esta unidad: un *role play*. Durante los días que el profesor se tome para la corrección, los alumnos podrán navegar por varias páginas web sobre hipotecas (como www.hipotecandose.com o www.lashipotecas.es), algunas de las cuales ya han manejado, para seguir informándose sobre los trámites necesarios, etc. y preparar el ejercicio final (que se les habrá ya explicado).

La simulación se realizará gracias al programa informático Messenger (<http://download.live.com/messenger>), que permite conversar en línea con la ayuda de unos altavoces que dispongan de micrófono. No es el único programa con el que se puede hacer esto, pero sí es uno de los más populares, y además permite que la conversación se realice entre varias personas, por lo que podría escucharse, simultáneamente, a los tres alumnos del grupo (y, por supuesto, éstos escucharían al profesor). De este modo, se podrá actuar de la forma más realista y verosímil posible. Al ser solamente tres los alumnos con los que el profesor deberá contactar cada vez, no será especialmente difícil encontrar un momento en el que todos puedan conectarse al mismo tiempo y concertar el encuentro para realizar la actividad.

En el *role play*, los tres alumnos serán empleados del banco o caja de ahorros cuya oferta consideraron la mejor en el informe que enviaron al profesor. El tutor, por su parte, hará las veces de cliente que acude a la entidad con la intención de informarse

sobre la oferta hipotecaria correspondiente, para poder comprar una segunda vivienda en la Costa del Sol. Los alumnos deberán convencer al cliente de que su entidad es la mejor, informarle sobre los pasos que debe seguir para solicitar la hipoteca, pedirle referencias, etc. Se trabajarán así todos los contenidos de la unidad, y especialmente los léxicos, que son fundamentales al tratar este tema.

5.6 Principales aportaciones y dificultades

Las dificultades que pueden surgir en esta unidad son, básicamente, las mismas descritas en la bibliografía para los cursos semipresenciales en general, que ya se comentaron en el apartado 1.3. Por ejemplo, Cabero y Llorente (2008) destacaban que la distancia y la posible diferencia horaria pueden conducir a una sensación de desorientación y aislamiento por lo que, para evitarla, se decidió desde el principio situar la fase presencial antes de la virtual, con el fin de que el conocimiento personal facilitara la comunicación eficaz y el trabajo.

Otro problema que se planteaba era la evaluación a distancia, pero gracias a los programas como Messenger, que permiten mantener una conversación entre más de dos personas, se pudo resolver de manera efectiva, ya que, de esta manera, los ejercicios de interacción oral resultan más realistas.

En cuanto a las aportaciones, serían principalmente dos. En primer lugar, se pondrían a disposición de los alumnos distintos tipos de documentos auténticos con diferente grado de especialización en el tema de la unidad. En segundo lugar, se les dotaría de recursos (enlaces a prensa, instituciones, diccionarios, etc.) que les permitirían desarrollar su autonomía y encauzar su propio aprendizaje, al tiempo que se aprovecharían determinadas herramientas de comunicación para propiciar un aprendizaje colaborativo. En definitiva, se pondría en práctica la teoría expuesta en la primera parte de la memoria y se vendría a cubrir la ausencia de cursos semipresenciales de español para fines específicos a la que hacíamos referencia al exponer los objetivos de nuestro trabajo.

En conclusión, con los contenidos y actividades propuestos en los cuatro bloques de esta unidad, esperamos poder lograr que los alumnos sean capaces de desenvolverse con mayor facilidad a la hora de tratar aspectos tanto técnicos como culturales del ámbito de las hipotecas en España.

6. Conclusiones

Como hemos visto en el primer capítulo de esta memoria, no existen (salvo error por nuestra parte) trabajos o experiencias publicadas sobre la aplicación de *blended learning* al español como lengua de especialidad. Llamar la atención sobre este hecho, que nos parece un importante vacío en el campo de la enseñanza de español, ha sido una de las intenciones de este trabajo. Por otra parte, y como consecuencia de ello, el principal objetivo ha sido contribuir a llenar ese vacío por medio de una propuesta didáctica que sirva como modelo de lo que se podría hacer en ese campo.

Con tal fin, se ha tomado como punto de partida el establecimiento de un marco teórico en el que insertar dicha propuesta (capítulo 1). En él se han analizado el concepto de *blended learning* y sus variantes terminológicas, la historia de este planteamiento didáctico, sus características y las bases pedagógicas en que se sustenta. Asimismo, se ha prestado especial atención al papel que deben desarrollar tanto el alumno como el profesor (éste último en su doble faceta de docente y tutor), que se alejan de los roles que les asignaba la enseñanza presencial tradicional.

En cuanto a la vertiente técnica y tecnológica del *blended learning*, se han analizado los entornos virtuales de aprendizaje más importantes (capítulo 3) y se ha hecho un recorrido por las principales herramientas que Internet y la web 2.0 ponen a disposición del usuario, ya se utilicen para la comunicación –fundamental en la parte no presencial– o como instrumento para la práctica lingüística (capítulo 2).

La parte práctica, y principal aportación de la memoria, ha consistido en una propuesta didáctica enmarcada en un curso semipresencial de español para fines específicos. Por cuestiones de espacio y tiempo, ésta se limita a una unidad de la parte a distancia del curso, que resulta más interesante, dados los objetivos de esta memoria, que la presencial. Se ha preferido no elegir una plataforma concreta como soporte del curso para insistir en que son varias las que podrían cumplir perfectamente ese cometido, siempre y cuando se complementen con los programas y aplicaciones adecuadas.

El tema elegido para la propuesta es la banca, y en concreto la unidad se ha diseñado en torno al sector de las hipotecas. Se trata de un tema clave en el contexto económico actual, de especial interés en el mercado español.

La propuesta didáctica ha pretendido ser una aplicación de los contenidos vistos en la primera parte de la memoria. Ahora bien, aunque se respetan los principios de

autonomía y responsabilidad del alumno y se insiste en otras cuestiones fundamentales de un curso de esta naturaleza como es el aprendizaje colaborativo, somos conscientes de que el planteamiento de la unidad no es, ni mucho menos, exhaustiva, ni se ha pretendido que así lo fuera. Se han soslayado aspectos tan importantes como el análisis de necesidades o el estilo de aprendizaje, que difícilmente podrían haber tenido cabida en este trabajo.

De la misma manera, hay que señalar que no se ha buscado diseñar actividades que implicasen el uso de todas y cada una de las herramientas y programas estudiados. Si bien es innegable que las tecnologías son cada vez más importantes en la enseñanza de idiomas (véase, a modo de ejemplo, el congreso que ASELE les dedicó en 2001), no es menos cierto que éstas han de ser un medio y nunca un fin en sí mismas, y es evidente que hay que evitar que su empleo resulte contraproducente. Además, la explotación específica de las posibilidades de cada una de ellas podría ser objeto de toda una memoria.

Con todo lo anterior, esperamos haber llamado la atención sobre la necesidad y la posibilidad de aplicar una metodología de aprendizaje combinado al español como lengua de especialidad, en sus distintas vertientes, a la vez que dejamos abiertas para el futuro dos vías de trabajo, que se indican a continuación.

En primer lugar, quedaría pendiente comprobar que esta propuesta didáctica (y otras similares), que ahora mismo no es más que una idea sobre papel, es factible y se puede desarrollar con resultado positivo. Para ello habría que ponerla en práctica y llevar a cabo una evaluación del proceso que recogiera el punto de vista del profesor y de los alumnos, a fin de detectar los puntos débiles e introducir las mejoras necesarias, de modo similar a la experiencia de Monti y San Vicente (2006).

En segundo lugar, tal como se señaló en el capítulo 4, queda abierta una tarea más ambiciosa y de mayor alcance, que seguramente correspondería desarrollar a alguna institución de prestigio: la necesidad de contribuir al diseño de un currículo del español de la economía, junto al de otros lenguajes especializados, a fin de homologar contenidos y niveles y facilitar tanto la enseñanza como la acreditación de conocimientos y competencias.

Esperamos que ambas vías de trabajo puedan desarrollarse en un plazo no muy lejano, y que esta memoria de máster sirva como punto de partida de un plan más amplio y productivo, puesto que este tipo de proyectos sólo alcanzan su pleno sentido cuando son llevados a la práctica.

BIBLIOGRAFÍA

- ABAD CASTELLÓ, Magdalena (2006): *Las herramientas de comunicación en el AVE. Las herramientas de comunicación de Internet en un entorno virtual de aprendizaje-enseñanza como aprendizaje autónomo* (memoria de maestría). <http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2007/MalenaAbad/MemoriaMalena.pdf>
- ACCINO, José Alfonso (2003): “Entornos integrados de enseñanza virtual”. En Manuel Cebrián (coord.), *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*. Madrid: Narcea.
- AGUADO, David y ARRANZ, Virginia (2005): “Desarrollo de competencias mediante blended learning: un análisis descriptivo”. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*, nº 26, pp. 79-88.
- ALCÁNTARA, Javier (2007): *Diseño de una webquest para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera* (memoria de máster). <http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2007/FRJAlcantara/Memoria.pdf>
- ALEMANY, Dolores (2007): “Blended learning: modelo virtual –presencial de aprendizaje y su aplicación en entornos educativos”. *Actas del I Congreso Internacional Escuela y TIC*. http://www.dgde.ua.es/congresotic/public_doc/pdf/31972.pdf
- ATIENZA, David (2005): “Bricolaje informático para profesores de ELE”. *Actas del I Congreso Internacional de FIAPE “El español, lengua de futuro”*. <http://www.mepsyd.es/redele/biblioteca2005/fiape/atienza.pdf>
- BADIA, Antoni (2006). “Ayudar a aprender con tecnología en la educación superior”. En Antoni Badia (coord.). *Enseñanza y aprendizaje con TIC en la educación superior* [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 3, n.º 2. UOC. <http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/badia.pdf>
- BARTOLOMÉ, Antonio (2004): “Blended learning: conceptos básicos”. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación* 23, pp. 7-20.
- BARTOLOMÉ, Antonio (2008): “Web 2.0 and new learning paradigms”. *eLearning Papers*, nº. 8 <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media15529.pdf>
- BASTERRECHEA, Juan Pedro de (2003): “El aula virtual de español. Un proyecto del Instituto Cervantes para integrar el potencial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la actividad docente”. *Actas del II Congreso*

Internacional del Español para Fines Específicos, pp. 65-81
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0008.pdf>

- BASTERRECHEA, Juan Pedro de y Olga JUAN (2005): “Influencia de los recursos digitales y los sistemas de comunicación en el modelo de enseñanza de ELE”. *Actas del II Congreso Internacional de FIAPE*.
<http://www.mepsyd.es/redele/biblioteca2005/fiape/juan_basterrenechea.pdf>
- BERSIN, Josh (2000): *The blended learning book: best practices, proven methodologies and lessons learned*. San Francisco: Pfeiffer.
- BLAKE, R. (2000): “Computer mediated communication: a window on L2 Spanish interlanguage”. *Language learning and technology*. Vol. 4, n.º. 1, pp. 120-136
<<http://lilt.msu.edu/vol4num1/blake/default.html>>
- BONEU, Josep M. (2007). “Plataformas abiertas de *e-learning* para el soporte de contenidos educativos abiertos”. En: “Contenidos educativos en abierto”. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 4, n.º 1. UOC. <<http://www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/esp/boneu.pdf>>
- CABERO, Julio: (2006). “Bases pedagógicas del *e-learning*”. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 3, n.º 1. UOC.
<<http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf>>
- CABERO, Julio, María del Carmen LLORENTE y Pedro ROMÁN (2004): “Las herramientas de comunicación en el «aprendizaje mezclado»”. *Píxel-bit. Revista de Medios y Educación*, 23, 27-41.
- CABERO, Julio y M. Carmen LLORENTE (2007): “La interacción en el aprendizaje en red: uso de herramientas, elementos de análisis y posibilidades educativas”. *Ried: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, pp. 97-123.
- CABERO, Julio y M. Carmen LLORENTE (2008): “Del eLearning al Blended Learning: nuevas acciones educativas”. *Quaderns Digitals*, vol. 51.
- CASANOVAS, M., M. C. JOVÉ y A. TOLMOS (eds.) (2005): *Las TIC en la formación del profesorado. La perspectiva de las didácticas específicas*. Lérida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- COLL, César, Teresa MAURI y Javier ONRUBIA (2006): “Análisis y resolución de casos-problema mediante el aprendizaje colaborativo”. En Antoni Badia (coord.). *Enseñanza y aprendizaje con TIC en la educación superior. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 3, n.º 2. UOC.

- CRUZ, Mar (2007): “Estudio, enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua en la era de Internet”, en Manel Lacorte (coord.): *Lingüística aplicada del español*, pp. 183-210.
- DUART, Josep M., Pablo LARA y Francesc SAIGÍ (2003). “Gestión de contenidos en el diseño de contenidos educativos en línea”.
<<http://www.uoc.edu/dt/20237/index.html>>
- FELICES, Ángel (2003): “El español de la economía desde una perspectiva nacional e internacional: programación y actividades”. *Actas del II Congreso Internacional del Español para Fines Específicos*, pp. 191-200.
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0017.pdf>
- FELICES, Ángel *et al.* (2003): *Cultura y negocios: el español de la economía española y latinoamericana*. Madrid: Edinumen.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, Marinela (2000): “La videoconferencia aplicada a la enseñanza del español técnico en proyectos internacionales”. *Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, pp. 98-107.
- GARNACHO, Pilar (2000): “Chateando...”. *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*. Año nº 6, nº 29, pags. 76-87.
- GAYO CORBELLA, María Dolores (1999): “DILE: Curso multimedia e interactivo de español para los negocios: versión en CD-ROM en Internet”. *Actas del X Congreso de la ASELE*.
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0865.pdf>
- GODWIN-JONES, R. (2005): “Emerging technologies. Skype and podcasting: Disruptive technologies for language learning”. *Language learning and technology*, Vol. 9, nº 3, pp. 9-12 <<http://llt.msu.edu/vol9num3/pdf/emerging.pdf>>
- GÓMEZ DE ENTERRÍA, Josefa: “La enseñanza del español con fines específicos”, en Manel Lacorte (coord), 2007: *Lingüística aplicada del español*, pp. 149-181.
- GONZÁLEZ BUENO, Manuela y María Luisa PÉREZ (1999): “Ventajas y desventajas del uso del correo electrónico en la clase de ELE”. *Actas del X Congreso de ASELE*. pp. 343-349.
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0341.pdf>
- GONZÁLEZ MARIÑO, Julio César (2006): “B-Learning utilizando software libre, una alternativa viable en educación superior”. *Revista Complutense de Educación*.

- GOZALO AUSÍN, Azucena (2003): “El proyecto Dialang del Consejo de Europa. Test diagnóstico de evaluación del conocimiento de las lenguas extranjeras”. *Actas del III Congreso Nacional de Escuelas Oficiales de Idiomas*, pp. 59-68.
- HIGUERAS, Marta (2000): “Cómo elaborar material para Internet para la enseñanza de español con fines específicos”. *Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. pp. 75-85.
- Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006). Madrid: Biblioteca Nueva (3 vols.).
- JUAN, Olga (2001): “Actividades con el chat en clase de E/LE: lenguaje usado”. *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, año nº 7, Nº 33, 2001, págs. 64-71.
- LACORTE, Manel (coord) (2007): *Lingüística aplicada del español*. Madrid: Arco/Libros.
- LARRAZ, Rosa Ana (2007): *Laberintos digitales: una herramienta par la enseñanza y aprendizaje de ELE mediante elearning* (memoria de máster).
<<http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2007/RosanaLarraz/Memoria.pdf>>
- LINAREJOS, Alisa (2008): *El profesor facilitador del AVE en la modalidad semipresencial en los centros Cervantes* (memoria de máster).
<<http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2008/AlisaLinarejos/Memoria.pdf>>
- Llisterri, Joaquim: “Internet y enseñanza del español como lengua extranjera. Bibliografía”.
<http://homepage.mac.com/joaquim_llisterri/applied_linguistics/new_technologies/ELE_Internet_Bib.html>
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)* (2002)
<http://cvc.cervantes.es/OBREF/marco/cvc_mer.pdf>
- MONTI, Sharon y Félix SAN VICENTE (2006): “Evaluación de plataformas y experimentación en Moodle de objetos didácticos (nivel A1/A2) para el aprendizaje E/LE en e-learning”. *Redele* 8
<http://www.mepsyd.es/redele/revista8/Monti_SanVicente.pdf>
- NAVARRO, ROMÁN y José María TORREBLANCA (2007): “ELE y Moodle: algunas propuestas didácticas”. *Actas del II Congreso de FIAPE: Una lengua, muchas culturas*.
<<http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2007/FIAPEII/TallerNavarroTorreblanca.pdf>>

- RIPA, María Estela (2007): “¿Cómo abordar el estudio de una comunidad de aprendizaje blended learning?” En J.L. Rodríguez Illera (coord.): *Comunidades virtuales de práctica y de aprendizaje* [monográfico en línea]. *Revista Electrónica de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 8, nº3. [<http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_03/n8_03_ripa>](http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_03/n8_03_ripa)
- SALINAS, Jesús (2003): “Entornos virtuales y formación flexible”. [<http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/ES141.pdf>](http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/ES141.pdf)
- SANTAMARÍA, Fernando (2005): “Herramientas colaborativas para la enseñanza usando tecnologías web: weblogs, redes sociales, wikis, web 2.0”. [<http://www.gabinetedeinformatica.net/descargas/herramientas_colaborativas2.pdf>](http://www.gabinetedeinformatica.net/descargas/herramientas_colaborativas2.pdf)
- SITMAN, Rosalie (1998): “Divagaciones de una internauta: algunas reflexiones sobre uso y abuso de la Internet en la enseñanza de ELE”. *Espéculo 10* [<http://www.ucm.es/info/especulo/numero10/sitman.html>](http://www.ucm.es/info/especulo/numero10/sitman.html)
- SOLER-ESPIAUBA, Dolores (2001): “Yo emilio, tú emilias...todos emiliamos (el correo electrónico en el aula de ELE)”. *Actas del XII Congreso de ASELE*, pp. 73-84. [<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/12/12_0073.pdf >](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/12/12_0073.pdf)
- TORRE, Aníbal de la (2006):” Web educativa 2.0”. *Eduotec. Revista electrónica de tecnología educativa*, nº 20. [<http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/anibal20.pdf>](http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/anibal20.pdf)
- VIDAL PUGA, María del Pilar (2004): “Uso y evaluación de la plataforma de enseñanza-aprendizaje virtual «Blackboard»”. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, nº. 24, pp. 89-100. [<http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n24/n24art/art2407.htm>](http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n24/n24art/art2407.htm)
- VV.AA (2008): *El español de los negocios*. Madrid: Instituto Castellano y Leonés de la Lengua/ Espasa Calpe.

ANEXO I: Texto para la actividad descrita en el apartado 5.3

Expansión.com

Portada > Empresas > Banca

Hipotecas más condicionadas

Publicado el 16-11-08 por Juan Javier Andrés

El rey de los _____ durante la última década, la hipoteca, ha perdido su corona con esta crisis. Ha desaparecido de los escaparates de las oficinas de bancos y cajas, se firman al mes un 37% menos de préstamos –según el último dato disponible, de agosto– y la Asociación Hipotecaria Española (AHE), que agrupa a un buen número de bancos y cajas, prevé para este año el menor crecimiento de la historia del negocio.

En un escenario marcado por el repunte de la _____ y la costosa estrategia de captación de depósitos, la banca ha subido los precios, ha endurecido al máximo los criterios para conceder estos préstamos e incluso está incorporando más requisitos.

De hecho, la banca está descartando una media de seis de cada diez _____. Se trata de una situación muy poco atractiva para quien desee contratar el producto que más ata al cliente a una _____. Aún así es necesario que tenga en cuenta los significativos cambios comerciales que se están produciendo en esta actividad.

Uno de los más trascendentales es el precio. Las entidades han incrementado entre 0,01 y 0,65 puntos porcentuales los _____ que aplican sobre el euribor. Por ejemplo, Sabadell ha pasado de cobrar a jóvenes el primer año euribor y luego euribor más un diferencial de 0,35% a aplicar directamente un 1%. El préstamo de Bankinter para nuevos clientes ha pasado de 0,35% a 0,9%, y Barclays lo ha encarecido desde euribor más 0,39% a 0,55%, entre otro.

Sabadell ha pasado de cobrar a jóvenes el primer año euribor y luego euribor más un diferencial de 0,35% a aplicar directamente un 1%

También están aumentando el _____ que cobran los primeros seis o doce meses del préstamo. “Las entidades están subiendo precios ya que sus costes están subiendo y hay más morosidad”, indican fuentes de un banco español. Esto ha provocado que prácticamente hayan desaparecido los préstamos que cobren menos de un 0,3% sobre euribor. Hoy lo más normal son productos por encima de un 0,5%. Fuentes de otra entidad reconocen que “hay ofertas que luego, cuando vas a la oficina, no existen”.

Además, se da la curiosa circunstancia de que, pese a que el euribor, principal referencia para calcular el precio de estos productos, está cayendo, el cliente puede no percibir este descenso si contrata un préstamo porque los diferenciales son más altos.

Menor financiación

Además, se enfrenta a otras dificultades. Algunas entidades han recortado el _____ de sus hipotecas. Por ejemplo, Openbank, banco online de Grupo Santander, ha reducido su préstamo desde los 40 a los 30 años como máximo.

El endurecimiento de los _____ también alcanza otros aspectos principales. En un entorno de dificultades para conseguir _____ y el repunte de los impagos, bancos y cajas están recortando la financiación que dan con este

producto, e incluso están buscando que la _____ del cliente tenga un menor peso sobre su nivel de ingresos. “Hoy en día creo que es difícil que haya alguien dando más de un 80% sobre el _____. Es un filtro para la capacidad de pago del cliente”, indican en un banco.

El acceso del consumidor a la financiación se complica todavía más dado que la banca está obligando a los potenciales clientes a cumplir más requisitos para contratar el préstamo.

Además de la necesidad de domiciliar la _____ y los recibos habituales y contratar tarjetas y plan de pensiones, algunas entidades condicionan sus ofertas a la contratación de nuevos productos. “La banca está exigiendo una mayor vinculación del clientes y dando menores porcentajes de financiación para tener más garantías que antes”, reconocen en una entidad.

Uno de los _____ en auge son los seguros de protección de pagos, que permite al cliente pagar sus cuotas en casos como desempleo o incapacidad temporal del _____. Su coste depende de si se paga con un único desembolso (_____) o cada año. En el primer caso puede suponer entre un 0,2% y un 0,4% del importe del préstamo, y en el segundo, puede estar entre un 4% y un 5%.

tipo de interés de salida		critérios de concesión	diferenciales
plazo	morosidad	prima única	cuota
titular	liquidez	solicitudes	nómina
requisitos	valor de tasación	productos bancarios	entidad

ANEXO II: Texto para el ejercicio descrito en el apartado 5.4

OFERTA VINCULANTE

PRÉSTAMO HIPOTECARIO ***** , FECHA LIMITE OFERTA: 04-01-07

NOTARÍA DEL SR.: .

PLAZA:

TITULARES

N.I.F.

1. CAPITAL DE PRÉSTAMO

IMPORTE: 139.200,00 EUROS

FORMA DE ENTREGA: ABONO EN CUENTA VINCULADA NUMERO ***** .

2. AMORTIZACIÓN Plazo: 30 años.

Número de cuotas: 360 Periodicidad: mensual

Cuantía: Durante el periodo inicial de interés fijo, el importe de cada una de las cuotas será de 680,71 Euros, cuantía en la que se comprenden la amortización de capital y los intereses a atender (con la distribución que se determina en el cuadro de amortización que se incluye más adelante en esta oferta vinculante), de acuerdo con la fórmula que como anexo se acompaña.

Durante el periodo de interés variable, las cuotas variarán al alza o a la baja en función del tipo de interés aplicable en cada momento.

Se podrán admitir entregas anticipadas, siempre que se cumplan las siguientes normas:

- a) El préstamo ha de estar totalmente dispuesto.
- b) La cuenta de préstamo ha de estar normalizada.
- c) El importe de cada entrega anticipada no podrá ser inferior a mil quinientos (1.500,00) euros.
- d) Sólo podrán ser realizadas en fechas coincidentes con las liquidaciones periódicas del préstamo y una sola vez entre cada liquidación.

Las entregas que se realicen se aplicarán a la amortización parcial del principal, quedando éste reducido en igual importe. Dichas entregas, de las que no se podrá volver a disponer, dejarán de devengar intereses a partir del día siguiente hábil de haberlas efectuado.

La parte prestataria podrá optar por darle a cada entrega anticipada los siguientes destinos alternativos:

- a) Mantener la misma fecha de vencimiento, pero reduciendo la cuota periódica pactada.
- b) Mantener la misma cuota periódica, adelantando el vencimiento.
- c) Mantener la misma fecha de vencimiento, generando carencia, durante cuyo periodo el prestatario solo vendrá obligado a satisfacer intereses con la periodicidad convenida en este contrato, volviendo a devengarse, una vez concluida tal carencia, cuotas similares a las que inicialmente se han convenido.

3. INTERESES ORDINARIOS

Tipo de interés nominal anual durante los 3 primeros meses: 4,200%, TAE 4,427%.

Una vez finalizado el periodo anterior, tendrá carácter variable, de acuerdo con lo que se establece en la cláusula 3Bis siguiente.

Devengo de intereses: diario, a partir de la formalización del préstamo.

Periodicidad liquidación: mensual

Cálculo de intereses: mediante la fórmula incorporada como anexo a esta oferta vinculante.

Año base liquidación: 360 días.

3 Bis. TIPO DE INTERÉS VARIABLE

El periodo de interés variable se dividirá en periodos anuales, salvo el último periodo que se cerrará el día de la cancelación del préstamo.

El tipo de interés nominal anual aplicable durante cada periodo de interés variable será el que resulte de aplicar el tipo de Referencia Interbancaria a un Año del segundo mes inmediato anterior a la fecha de revisión incrementado en 0,500 puntos.

La Referencia Interbancaria a un Año se define como la media aritmética simple de los valores diarios de los días con mercado de cada mes, del tipo contado publicado por la Federación Bancaria Europea para las operaciones de depósito en euros a plazo de un año calculado a partir del ofertado por una muestra de bancos para operaciones entre entidades de similar calificación (EURIBOR). Este tipo será incrementado con los impuestos que graven o pudieren gravar en el futuro la obtención de dichos fondos.

En el caso de que el tipo de referencia elegido dejara de publicarse, se sustituiría por el Tipo Medio de los Préstamos Hipotecarios a más de tres años de Cajas de Ahorros, del segundo mes inmediato anterior a la fecha de revisión incrementado en 0,25 puntos.

Se entiende por Tipo Medio de los Préstamos Hipotecarios a más de tres años de Cajas de Ahorros como la media simple de los tipos de interés medios ponderados por los principales de las operaciones de préstamo con garantía hipotecaria de plazo igual o superior a tres años para adquisición de vivienda libre que hayan sido iniciadas o renovadas en el mes al que se refiere el índice por el conjunto de Cajas de Ahorros. Dichos tipos medios ponderados serán los tipos anuales equivalentes declarados al Banco de España para esos plazos por el colectivo de Cajas.

Dichos tipos de referencia se publican mensualmente en el Boletín Oficial del Estado.

4. COMISIONES.

a) Comisión de apertura: La presente operación de préstamo devenga por una sola vez una comisión de apertura de 696,00 Euros, pagadera por la parte prestataria en el momento de formalización.

b) Comisión por amortización anticipada parcial: **Exento.**

c) Comisión por amortización anticipada total: 0,500% sobre el capital objeto de la amortización.

Si el préstamo se cancelase por subrogación como acreedora prestamista por otra entidad de crédito, se devengará a favor de Caja de Ahorros de Asturias una comisión del 0,5 % sobre el principal amortizado.

d) Comisión por gestiones de reclamación de posiciones deudoras vencidas. Por cada cuota vencida y no pagada, total o parcialmente, su cuantía será:

-10,00 Euros, si el importe impagado es inferior a 90,00 Euros

- 20,00 Euros, si el importe impagado es igual o superior a 90,00 Euros

5. GASTOS A CARGO DEL PRESTATARIO.

- Tasación y comprobación registral del inmueble.

- Aranceles notariales y registrales relativos a la constitución, modificación o cancelación de la hipoteca.
 - Impuestos.
 - Tramitación de la escritura Registro de la Propiedad y Oficina liquidadora de Impuestos.
 - Derivados de la conservación del inmueble y seguro de daños del mismo.
 - Seguro de vida del prestatario, caso de que se le exija.
 - Gastos procesales o de otra naturaleza derivados del incumplimiento por el prestatario de su obligación de pago.
 - Gastos de correo, según las tarifas oficiales aplicables en cada momento.
- Los gastos derivados del seguro de crédito que la Caja, en calidad de tomadora, suscriba con G.E. Mortgage Insurance para asegurar parcialmente el riesgo de impago del préstamo cuyo principal exceda del 80% del valor de tasación, cuya contratación se considera determinante para la concesión del préstamo.
- Cualquier otro gasto que corresponda a la efectiva prestación de un servicio, relacionado con el préstamo, que no sea inherente a la actividad de la entidad de crédito dirigida a la concesión o administración del préstamo.

6. INTERESES DE DEMORA.

Las cantidades vencidas y no satisfechas a sus respectivos vencimientos devengarán, desde la fecha del mismo a la de su pago, un interés moratorio igual al ordinario aplicable en cada momento incrementado en ocho(8) puntos, que será liquidado en la fecha en que sea satisfecho.

6 Bis. RESOLUCIÓN ANTICIPADA POR LA ENTIDAD.

No obstante el plazo pactado, la CAJA podrá dar por vencido anticipadamente, y por consiguiente resuelto, el préstamo y exigir el reembolso de cuantas cantidades vencidas o pendientes de vencer le fueran en ese momento debidas por la prestataria por principal, intereses, comisiones o cualquier otro concepto, ejercitando en su caso las correspondientes acciones, si concurre alguna de las siguientes circunstancias:

- a) Si el prestatario dejare de cumplir alguna de las obligaciones pactadas, en particular si no realizare cualquiera de las amortizaciones de capital y/o abono de intereses en los plazos estipulados.
 - b) Si la escritura no se pudiera inscribir en el Registro de la Propiedad por causa no imputable a la parte prestamista o, una vez inscrita, apareciera alguna carga anterior o preferente a la hipoteca constituida, salvo las expresamente recogidas en la propia escritura.
 - c) Incumplimiento de deberes de información y otras obligaciones, en concreto:
 - Presentación anual a la Caja dentro de los dos primeros meses de cada año del balance y cuentas de explotación en el caso de que el prestatario y/o los garantes sean comerciantes.
 - Facilitar a la Caja, dentro de los quince días siguientes a la petición, cuantos datos e informes ésta les solicite referentes a la situación de su negocio o empresa, sean de carácter contable o laboral, o relativos a su situación respecto a la Seguridad Social y a la Hacienda Pública Estatal, Autonómica o Local.
 - Caso de que la operación haya sido concedida con expreso destino a concretas inversiones o fines, además de las citadas obligaciones de información que se extenderán a todas las relativas a la inversión, se faculta expresamente a la Caja para que ésta, a medio de sus apoderados o persona que designe, pueda inspeccionar en cualquier momento la marcha y ritmo de efectividad de la inversión.
- El pago puntual de la póliza de seguro de daños e incendio y cuantas contribuciones, arbitrios, impuestos, tasas, exacciones o gastos a cuyo pago esté afecta la finca hipotecada y tengan la cualidad de ser de rango preferente a la hipoteca que se constituya.

- No arrendar el inmueble a terceros por renta anual inferior al 15% del valor fijado para subasta, debiendo constar, en su caso, el contrato de arrendamiento debidamente inscrito en el Registro de la Propiedad, con una cláusula de revisión de renta de acuerdo con las variaciones del índice del coste de la vida.

- Ampliar la hipoteca, en el plazo de dos meses desde que fuera requerido para ello, a otros bienes en el supuesto de que el inmueble hipotecado sufriera deterioro o merma, por cualquier causa, que disminuya su valor en más de un veinte por ciento ó bien, reembolsar el préstamo en el importe que exceda del resultante de aplicar a la tasación actual el porcentaje utilizado para determinar inicialmente la cuantía del mismo.

- No cancelar la cuenta vinculada, y mantenerla con saldo suficiente para afrontar el adeudo del vencimiento correspondiente.

- Domiciliación en la Caja de Ahorros de Asturias sus devengos profesionales en tanto este préstamo no haya sido cancelado.

En cumplimiento de lo preceptuado por el artículo decimonoveno del Real Decreto Ley 2/2003 de 25 de abril, sobre medidas de reforma económica, Caja de Ahorros de Asturias ofrece al cliente/s la posibilidad de contratar un instrumento de cobertura del riesgo de incremento del tipo de interés en los préstamos hipotecarios a tipo de interés variable. Este instrumento financiero, en el caso de incremento del tipo de interés de referencia (EURIBOR anual), por encima de un tipo máximo pactado en el contrato que en su caso se suscriba, propiciará el abono a la parte prestataria de la diferencia entre el tipo de referencia y el tipo máximo que se elija de acuerdo con una fórmula determinada. La prima o importe a pagar por la contratación del instrumento de cobertura estará en función del importe y las características de cobertura que se contraten, para lo que el cliente podrá solicitar a la Caja, si lo estima oportuno, la correspondiente cotización.

El prestatario tendrá derecho a examinar el proyecto de escritura pública de préstamo hipotecario en el despacho del Notario al menos durante los tres días hábiles anteriores a su otorgamiento. El prestatario podrá renunciar expresamente, ante el Notario autorizante, al señalado plazo siempre que el acto de otorgamiento de la escritura pública tenga lugar en la propia Notaría.

Fecha : 05 DE DICIEMBRE DE 2006

Caja de Ahorros de Asturias

Página: 4/7

CÁLCULO DE INTERESES Y/O CUOTAS PERIÓDICAS

A efectos informativos, el cálculo de los intereses y/o las cuotas periódicas se hace con arreglo a la fórmula que se indica a continuación:

PRESTAMOS CON CUOTA CONSTANTE DE CAPITAL MAS INTERESES

$$R = E \frac{i_k}{1 - (1 + i_k)^{-t}}$$

siendo:

$$i_k = \frac{J_k}{k}$$

donde:

R	=	Cuota periódica constante (comprensiva de capital e intereses)
E	=	Dispuesto en origen
J_k	=	Tipo de interés nominal liquidable k veces al año
k	=	Número de cuotas de amortización dentro del año
i_k	=	Tipo de interés efectivo para el período de liquidación
t	=	Tiempo expresado en el período que indique el tanto por uno de la fórmula

CÁLCULO DEL INTERÉS ANUAL EQUIVALENTE (TAE)

A efectos informativos, el cálculo del interés anual equivalente (T.A.E.) se hace de acuerdo con la norma octava de la circular 8/1990 del Banco de España, y es:

$$I = (1 + i_k)^K - 1$$

siendo:

I	=	Interés anual equivalente.
i_k	=	Tanto por uno de interés efectivo referido al período elegido.
K	=	Número de veces que el año contiene al período elegido.

TABLA DE PAGOS DEL PRÉSTAMO HIPOTECARIO NÚMERO *****

T.A.E. 4,427 %

Para préstamos a interés variable, la T.A.E. variará con las revisiones del tipo de interés correspondiendo la tabla al primer período de interés.

PAGOS	CAPITAL	INTERESES	IMP.RECIBO	SDO.PENDIENTE
1º	193,51	487,20	680,71	139.006,49
2º	194,19	486,52	680,71	138.812,30
3º	194,87	485,84	680,71	138.617,43

Página: 7/7