

PEDAGOGÍA DEL ESPAÑOL EN EL SIGLO XXI: ACTIVIDADES TRANSMEDIA E INTEGRACIÓN DE COMPETENCIAS EN EL AULA ELE¹

Mónica Poza Diéguez²

Ph.D., University of California, Davis, USA

Álvaro Llosa Sanz

Universitetet i Oslo, Norge

En el año 2010, en la columna que tiene dedicada la Newsletter de la Modern Languages Association a la presidencia de la organización, Sidonie Smith clamaba por una evolución formal de la tesis doctoral. Los cambios que pedía entonces se justificaban por la irrupción de un uso generalizado de la tecnología que prometía cambiar el panorama educativo: “Digital media and computational technologies are radically transforming how knowledge is produced, communicated, and evaluated” (Smith, 2010: 2).

Esta tendencia se confirmaría más tarde, en 2014, tal y como atestiguan Rodríguez y Baraibar: “las últimas décadas han sido también especialmente intensas en el desarrollo de nuevas tecnologías, fundamentalmente con la extensión del acceso y uso de Internet. Hasta tal punto esto es así que son ya muchas las voces que hablan de una transición hacia un nuevo paradigma en la creación, transmisión

¹ **Resumen:** En este artículo repasaremos algunas prácticas didácticas que permiten alcanzar la integración de competencias tecnológicas, lingüísticas y culturales en un curso híbrido de escritura en español como lengua extranjera. Desde la base de un modelo de colaboración y dimensión pública cercano al aula abierta y mediante el uso constante del enfoque por tareas y la creación de proyectos en entornos de comunicación presencial y en línea, detallaremos con un ejemplo representativo cómo se organizaron, combinaron, modelaron e integraron diferentes actividades a lo largo de una doble unidad didáctica que buscaba desarrollar ciertas competencias comunicativas (de comprensión y producción tanto oral como escrita, tanto crítica como tecnológica) alrededor del aprendizaje de determinados puntos de lengua y cultura en español, en un entorno comunicativo de carácter multimodal (oral, escrito, icónico, audiovisual), transmediático (uso de diversos medios físicos y virtuales de comunicación) e híbrido (en línea y presencial), centrado en el aprendizaje del estudiante, y orientado por tareas hacia la consecución de un producto final solo posible gracias al proceso comunicativo anterior (con trabajo tanto individual como en grupos o colectivamente). Con ello, pretendemos mostrar un posible modelo de integración transmediática de actividades en el aula ELE.

² **Mónica Poza Diéguez:** Doctorada por la University of California, Davis, en 2012, con una tesis doctoral sobre el teatro de siglo de oro. Sus campos de investigación son la literatura contemporánea y del siglo de oro de España y Latinoamérica, discursos y contradiscursos del poder, cine, lo visual, pedagogía digital del español. Profesionalmente, ha trabajado como diseñadora gráfica. Como docente, ha impartido clases de lengua, literatura y cultura española y latinoamericana en España, Hungría y Estados Unidos. Es fundadora y directora del proyecto educativo The Littera Project. Actualmente, vive en Oslo, Noruega. Dirección de correo electrónico: pozamo@gmail.com.

Álvaro Llosa Sanz: Profesor titular de literaturas hispánicas en la Universidad de Oslo (Noruega). Sus áreas de interés más recientes son las Humanidades digitales, las retóricas y los espacios de la lectoescritura, la narratividad transmedia y la pedagogía digital. Es colaborador permanente del proyecto The Littera Project. Dirección de correo electrónico: a.l.sanz@ilos.uio.no.

y difusión del conocimiento, precisamente debido a las posibilidades que abren las TIC en un entorno virtual en red.” (Rodríguez, Baraibar, 2014: 6).

Precisamente como consecuencia de esta oleada de aplicaciones digitales interactivas y de metodologías novedosas surge, en octubre de 2010, la iniciativa educativa The Littera Project³, de la mano de dos doctorandos de University of California, Davis (Estados Unidos) y bajo el amparo del Departamento de Hispanística de la Universidad de Szeged (Hungría). Se trataba, no tanto de probar software, como de integrar correctamente la tecnología en el aula de español, al tiempo que se cambiaba la dinámica de aprendizaje y la metodología de trabajo.

Si bien se contaba con experiencia en la enseñanza de la lengua española empleando tecnología y familiaridad con el entorno digital, el desafío consistía en aplicar todo ese conocimiento a la enseñanza de las literaturas hispánicas para llevarlo a un nivel superior en su uso y aprovechamiento, en un entorno escolar que incluía estudiantes nativo-hablantes (becados con Erasmus) y estudiantes húngaros de español.

Se impartieron cursos de licenciatura, pero también en el nivel de máster. Aquella primera experiencia, en la que se trabajó de manera híbrida (presencialmente y online), sirvió para explorar el aula como eje de una educación transmediática⁴: el foro como canal de debate, la escritura y las presentaciones colaborativas, el screencast, twitter con fines académicos, así como el desarrollo de los “Webpapers” en la plataforma Weebly⁵. Fue, por tanto, un año experimental en el que estudiantes acostumbrados a la clase magistral (o como mucho a la clase de tipo seminario), fueron invitados a romper todas las reglas que subsisten en una clase de corte tradicional.

Los instructores, asimismo, se encontraron con el desafío de adecuar el contenido pertinente del curso al nuevo formato, de proponer soluciones a las dificultades que iban surgiendo, de ayudar al estudiante a comprender el nuevo entorno y sus dinámicas de aprendizaje, así como de ir probando las diferentes plataformas y aplicaciones. La evaluación también supuso un asunto de relevancia ya que, en este caso, las habilidades y competencias calificadas si bien no siempre tenían una relación directa con la lengua, el

³ <http://thelitteraproject.weebly.com/>

⁴ El aprendizaje transmedia se basa en el uso de diferentes canales mediáticos con el fin de aprovechar así la naturaleza específica de cada uno de ellos para buscar nuevos espacios de interacción entre el estudiante, el contenido, y otros participantes. En una sociedad multimedia y multiplataforma, el acercamiento transmediático funciona además como un elemento integrador de las diferentes destrezas que desarrolla el estudiante. Para comprender la trascendencia e implicaciones a nivel social de este concepto desde la educación, su aplicación y las competencias que requiere, véase el artículo de María del Mar Grandío (2016).

⁵ <https://www.weebly.com/>

contenido literario o el análisis crítico que llevaban a cabo los estudiantes, sí se tornaron clave a la hora de trabajar en el aula y en el correcto desempeño de las tareas, así como en el resultado de lo producido por los estudiantes.

Con esta experiencia de la mano, ya doctores, regresamos a los Estados Unidos, donde llevamos a cabo varias experiencias en Syracuse University (2011-2012, 2013, 2014), así como en Hobart and William Smith Colleges (2012-2015), tanto en cursos de lengua como de literatura.

En 2014, y con motivo del congreso al que asistimos en 2013, organizado por la Asociación de Humanidades Digitales Hispánicas, Mónica Poza publicó un artículo en el que mostraba las líneas básicas de The Littera Project, así como algunas de las actividades realizadas y la descripción de la elaboración y la evaluación de los proyectos, con enlace a varios de ellos.

En aquel artículo, ya se mencionaba la necesidad de que la pedagogía asumiera el estudio de lo digital en la enseñanza de las lenguas y literatura para acomodar adecuadamente las herramientas a la dinámica de trabajo e impedir que se produzca un uso desmedido de lo tecnológico trasladado a lo que, en realidad, sería una clase analógica de corte tradicional, algo que suele provocar la frustración de muchos docentes y de estudiantes, a la par que el fracaso educativo (Poza Diéguez, 2014: 361-372).

Con todo este bagaje, Álvaro Llosa Sanz propuso, en 2013, la posibilidad de desarrollar una experiencia piloto en Hobart and William Smith Colleges, que fue finalmente aprobado y premiado con financiación por parte del Consorcio New York Six, integrado por Hobart and William Smith Colleges, Colgate University, St. Lawrence University, Union College, Hamilton College y Skidmore College. Así, durante el semestre de otoño de 2014, ambos enseñamos dos secciones del mismo curso SPAN 260: Spanish Writing Workshop, un curso de escritura y gramática avanzada, en el que no se esperaba el estudio gramatical explícito, como objeto central del curso, sino su aprendizaje y práctica por medio de la escritura y sus destrezas. El curso se integró en la estructura pedagógica promovida por The Littera Project, de manera que era posible cruzar con facilidad líneas de desarrollo, plataformas, proyectos y hasta estudiantes y/o participantes (docentes, estudiantes de otros centros, escritores, etc) de diferentes niveles.

El Learning Management System para el curso usado fue Canvas by Instructure⁶, y su diseño se trabajó profundamente con el apoyo técnico del centro de Información Tecnológica de Hobart and Williams Smith Colleges, con Deborah Rasmussen al cargo para asesorar en el proyecto. La página principal presentaba la descripción del curso, su #hashtag, cuatro imágenes con enlaces a las cuatro áreas de información básica para el estudiante (objetivos, materiales y ayuda, calendario de actividades, calificaciones) y una advertencia sobre el uso y licencia pública (Creative Commons BY-NC-SA) de las cuentas y materiales que se generarían durante el curso, ya que The Littera Project opta por el modelo conectado al de aula abierta⁷. Asimismo, un menú vertical a la izquierda permitía al estudiante acceder a esos y otros elementos que pudieran interesarle, como la lista de participantes, foros, etc. Para simplificar al máximo la navegación optamos por recomendar la visita regular del módulo con el calendario del curso para preparar cada sesión de clase: este calendario muestra la información y tarea de preparación para cada sesión, con enlaces e instrucciones detalladas para que el estudiante pudiese prepararse incluso si había faltado a la clase. Esto fue de especial importancia para las sesiones remotas en las que era indispensable saber qué herramienta se debía usar y cómo, ya que los estudiantes estaban diseminados por el campus o fuera de él en dichas sesiones.

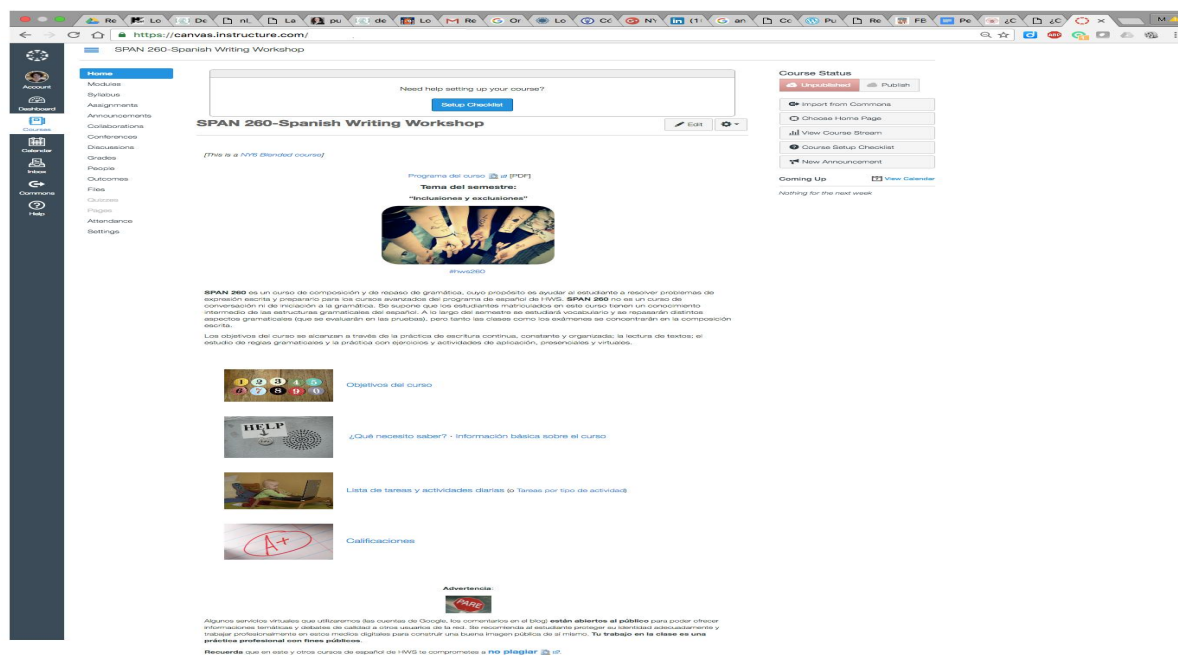


Figura 1⁸ Vista del LMS

⁶ <https://www.canvaslms.com/>

⁷ Véase la descripción de Open Education en Wikipedia: https://en.wikipedia.org/wiki/Open_education

⁸ Para ver más capturas de pantalla del LMS:

Figura 2: <https://drive.google.com/file/d/0B9fmLqdaA3HDMmtOaG1oeINFX1U/view>

Figura 3: <https://drive.google.com/file/d/0B9fmLqdaA3HDFdpWDVkbDFrUK/view>

En todo momento quedó disponible un foro general de ayuda, así como enlaces a otros medios instantáneos para comunicarse con compañeros o los profesores o la asesora tecnológica (correos y mensajería instantánea como los foros de Canvas, los Hangouts de Google, un grupo de ayuda de Whatsapp integrado solo por los estudiantes que lo desearon). El calendario enlaza además cada actividad con la calificación que se obtiene en ella, puesto que la evaluación es continua, para reforzar en el estudiante la idea del aprendizaje como proceso, así como el producto final derivado del mismo⁹.

Los materiales principales para el desarrollo del curso fueron cuatro: un libro de texto impreso (*Taller de escritores*, de la editorial Vistas Higher Learning) con lecturas y ejercicios de comunicación oral y escrita, un sitio web de actividades con autocorrección realizado por la empresa editorial que había creado el libro (llamado Supersite), un ordenador o dispositivo móvil con acceso a internet y a los servicios de Google mediante una cuenta personal del servicio, y un diccionario impreso o digital. Si bien dos de las tres sesiones semanales se dedicaban a trabajar los materiales del libro y su web de actividades, con aclaraciones y más actividades durante esas dos sesiones presenciales, la tercera sesión semanal se realizaba remotamente y proponía cada vez una actividad con una herramienta digital diferente. Cada unidad didáctica tenía una duración de unas dos semanas aproximadamente. Pero ¿cómo se integraron entonces los objetivos, temas, materiales y actividades en este contexto académico?

Como el curso fue extenso y experimentó diversas herramientas en las sesiones virtuales, seleccionaremos ahora y señalaremos con un ejemplo representativo cómo se organizaron, combinaron, modelaron e integraron diferentes actividades a lo largo de una doble unidad didáctica que buscaba desarrollar ciertas competencias comunicativas (de comprensión y producción tanto oral como escrita,

⁹ The Littera Project asume la importancia de evaluar el proceso de aprendizaje así como el producto que se deriva de él. Estos principios resultan básicos porque se derivan de la idea de aprendizaje colaborativo, que es el modelo asumido. Según Alejandro Iborra Cuéllar y Nieves Izquierdo, este modelo tiende a ser holístico ya que se da tanto una "Valoración tanto del proceso mismo de aprendizaje (según el ritmo y calidad de los aprendizajes de los grupos) como de los resultados productos de ese aprendizaje. Estos resultados u outputs de aprendizaje, traducidos a adquisición de conocimientos, destrezas interpersonales y de desarrollo personal, nos llevan a cuestionarnos el propio concepto de evaluación y adoptar una serie de procedimientos distintos, adaptados a los objetivos y estrategias de una didáctica colaborativa. El proceso es importante porque permite comprender el acto creativo y social del grupo alumno, para retroalimentar su actividad y valorar su efectividad. Complementariamente, el producto es necesario en la medida que garantiza la planificación del proceso, es decir, asegura que éste tenga una meta definida, unos objetivos establecidos y unas estrategias para su realización y control." (Iborra Cuéllar, Izquierdo, 2010: 227-228).

tanto crítica como tecnológica) alrededor del aprendizaje de determinados puntos de lengua y cultura en español, en un entorno comunicativo de carácter multimodal (oral, escrito, icónico, audiovisual), transmediático (uso de diversos medios físicos y virtuales de comunicación) e híbrido (en línea y presencial), centrado en el aprendizaje del estudiante, y orientado por tareas hacia la consecución de un producto final solo posible gracias al proceso comunicativo anterior (con trabajo tanto individual como en grupos o colectivamente). La gradación y equilibrio entre comprensión y producción, tanto escrita como oral, primero en pequeñas dosis, y después generando cada vez textos mayores, fueron clave para el funcionamiento pedagógico y rendimiento del curso.

La doble unidad didáctica abordaba como objetivo general de destreza la habilidad para describir objetos, animales, personas y paisajes, por una parte, y por otra, la narración de un evento en el pasado. Las actividades pretendían organizarse como una práctica escalada y variada que permitieran trabajar aspectos específicos de lengua y cultura para la aplicación posterior de todas las destrezas y lo aprendido en un producto textual final.

Es importante destacar que cada sesión exige una preparación personal previa por parte del estudiante, que realiza una tarea concreta que le permite realizar actividades más avanzadas durante la sesión. En esto, seguimos el modelo de la *flipped classroom*¹⁰, y la web de actividades que acompaña el libro ayudó en esta tarea, especialmente para ayudar a enmarcar determinados aspectos del vocabulario y la gramática que luego se proponían usar en una actividad más compleja y comunicativa durante el tiempo de clase.

Así, en la primera sesión (presencial) se utilizó el libro de texto para analizar un fragmento de *Platero y yo*, atendiendo especialmente a la comprensión de la descripción del animal junto a los aspectos sensoriales del texto de Juan Ramón Jiménez. Los ejercicios que habían preparado para la sesión permitieron hacer, a su vez, una serie de actividades sobre el asunto.

¹⁰ Halili and Zainuddin (2016) explican bien el marco híbrido en el que se desarrolla el concepto y práctica de la *flipped classroom* como catalizador del principio de aprendizaje activo. En nuestro caso, las lecciones que trabajan previamente a la sesión presencial o virtual no se restringen a ciertos videos que escuchar y comprender, como viene siendo ya tradicional en este modelo, sino que se amplía al trabajo sobre diferentes materiales y actividades de autocorrección (especialmente el estudio y comprensión de lecturas con actividades del libro de texto y el Supersite).

LÉXICO
En la ermita

Completa el párrafo con las expresiones de la lista.

Preview Activity | Answer Key | Assignment Options

a 10 kilómetros	agradable	cerca	confiados
de piedra	delante de	detrás de	enormes
inmensa	oscuras	rojo	sobrecogedor

[?] a|A á é í ñ ó ú ü z i

Nos encontramos (1) _____ de la vieja ermita. Hacía una tarde (2) _____ y todos estaban con unas ganas (3) _____ de comenzar la ascensión. (4) _____ nosotros se erigía una montaña (5) _____ con riscos (craggs) (6) _____ y granito (7) _____. El sol creaba claros y sombras que hacían de la pared un espectáculo (8) _____. (9) _____ la montaña podíamos ver nubes (10) _____ que se desplazaban lentamente (11) _____ de la cumbre. Los cuatro alpinistas del equipo se mostraban (12) _____ y listos para atacar la cumbre por su cara más difícil: la cara norte.

Figura 4: Captura de pantalla del Supersite de Taller de escritores¹¹

Una segunda sesión presencial con el libro de texto añade una revisión teórico-práctica del uso de los verbos ser/estar, el tiempo presente y algunas preposiciones de localización. Se busca describir al autor de *Platero y yo* a partir de una fotografía.

La tercera sesión contaba con la presencia de un autor invitado, Juan Gómez Bárcena, cuya última novela se basaba en una anécdota histórica del escritor Juan Ramón Jiménez. Para preparar la sesión con el autor, a quienes los alumnos iban a entrevistar para conocerlo como persona y autor, y poder hacer una semblanza personal posterior de él, se abrió un evento¹² en una comunidad virtual¹³ disponible para todas las secciones del curso. Antes de la sesión, tenían como tarea añadir algún tipo de información y material bio-bibliográfico sobre el autor que pudieran encontrar en la red, para así activar en el grupo el interés y proveerse de materiales y datos básicos sobre los que luego preguntar durante la entrevista al escritor.

Durante la entrevista, los estudiantes fueron libres de preguntar, tomando turnos a mano alzada, generando una conversación fluida y directa, tranquila, con el

¹¹ Para ver más capturas de pantalla del Supersite:

Figura 5: <https://drive.google.com/file/d/0B9fmLqdAa3HDSVY1VFBaemRhdWc/view>

Figura 6: <https://drive.google.com/file/d/0B9fmLqdAa3HDVXJyNDdJRjV0TGs/view>

¹² El evento puede visitarse. Allí está la cobertura que dieron en directo los estudiantes a la visita del escritor Juan Gómez Bárcena: Juan Gómez Bárcena, Spanish Writer. An Interview: <https://plus.google.com/events/cdo0leldp11u3im4fdnfpadrgps>

¹³ Se trata de una Comunidad de la red social Google+. En esta comunidad se acabaron por integrar todos los cursos de lengua española en el departamento de Hobart and William Smith Colleges. Cada hashtag indicaba el curso-nivel del estudiante. En el siguiente enlace se pueden ver algunas de las actividades llevadas a cabo por los estudiantes: <https://plus.google.com/s/%23hws260/top>

autor, pero también “cubrieron” el evento en la red social mencionada. Cada estudiante tenía instrucciones de dejar unos tres comentarios en el evento de la comunidad virtual durante la conversación, para así dejar constancia de sus impresiones, su comprensión, algunas breves reacciones emocionales o críticas ante lo que escuchaban. También compartieron en la red social fotografías que tomaron durante el evento.

Esta actividad demostró, por ejemplo, que algunos estudiantes con más dificultades para la comprensión oral se veían ayudados por los comentarios dejados por otros participantes. Tras la sesión, la tarea consistía en revisar todo el hilo de comentarios y dejar respuestas de reflexión a otros participantes. De este modo, pudieron practicar la comprensión oral, la comunicación en tiempo real física y virtualmente, y la posterior reflexión, muy enfocados en frases breves y sencillas destinadas a recabar datos sobre la personalidad de alguien, en este caso de un autor de literatura en español.

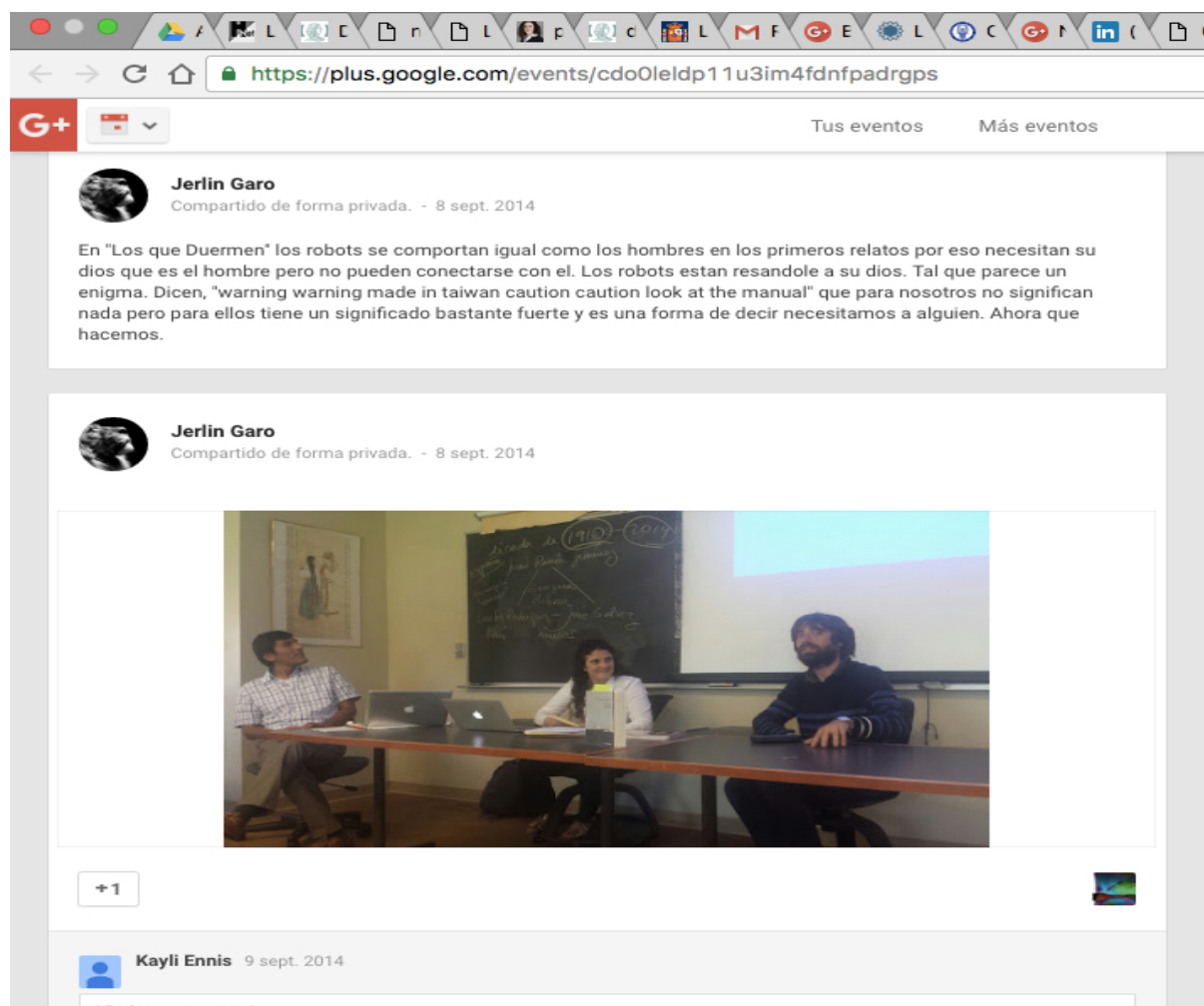


Figura 7: Captura del evento sobre Juan Gómez Bárcena en Google+

ANPE V Congreso nacional: *¿Cómo crear puentes entre los diferentes niveles de enseñanza en las escuelas y las universidades?* Trondheim: 19-21/11-2015

La sesión cuarta, estrictamente virtual, consistió en conectarse de nuevo a la comunidad virtual tras haber consultado la página de biografías de autores en español Escritores.org. Cada estudiante seleccionó un autor con su foto y dedicó la primera parte de la sesión a colocar la foto, el nombre del autor y su descripción en la comunidad, usando al menos diez adjetivos en torno a los cinco sentidos, y añadiendo etiquetas a los conceptos clave y adjetivos que usaba para la descripción o algunos datos sueltos biográficos del autor.

Preparación y desarrollo de la sesión virtual 1

¡Este módulo es la primera sesión virtual! ->>

Lee atentamente las instrucciones ANTES de la clase. Si necesitas ayuda durante los primeros 10 minutos de la clase, intenta contactar con el chat de google+ de la clase o en la Comunidad de Google. Si no puedes, envía un email con la comunidad. Nuestra actividad va a tener lugar en la comunidad de Google+ "La otra mitad" y, empezamos y terminamos a la hora de la clase. Busca un lugar cómodo y tranquilo para poder trabajar en tu primera sesión virtual.

El objetivo durante la hora de la clase es redactar INDIVIDUALMENTE una semblanza (descripción) de un autor literario de ficción (sigueros son contemporáneos de Juan Gómez Bárcena).

1. Debes buscar una imagen o fotografía de UN autor literario en la siguiente página web de Escritores.org. Por favor, evita la foto durante una minuto y escribe el nombre de tu autor en esta actualización de la comunidad en Google+. Si ves que otro compañero usó el mismo autor, ¡cámbalo otro diferente!
2. Redacta un texto de unas 100 palabras con la descripción, explicando cómo la cara o el cuerpo de esa persona transmite una identidad o personalidad. Debes usar por lo menos 10 adjetivos (relacionados con los 5 sentidos) y dos comparaciones. Puedes usar WordReference y el libro de texto para el vocabulario pero NO puedes usar traductores electrónicos (Google Translate).

Juan Gómez Bárcena es un escritor brillante, en sus ojos claros puede verse la intensidad del post y en el movimiento de sus manos la pasión por la escritura.
#pañón #brillante #transparencia #mez

3. Incluye las palabras clave de tu descripción. Por ejemplo: #tema #asunto #figura

4. Cuando pasen 30 minutos desde el comienzo de la clase, publica la foto + el texto + etiquetas, usando la categoría "verdadero".

5. Después, durante 15 minutos debes comentar la descripción de otros dos estudiantes, demostrando que entendes la información. Usa al principio de tu comentario: ¡Hola a los estudiantes! Debes responder a los comentarios sobre tu descripción también.

6. En la hora, la clase se termina, puedes salir de la comunidad. ¡Fue muy difícil esta primera sesión? :)

Criteria	Ratings	Pts
Descripción del autor	Descripción del autor (semanas) 70.0 pts	100.0 pts
	Autoría, no hecho 0.0 pts	
Total Points: 100.0		

Figura 8 Instrucciones para elaborar la actividad, en Canvas

La segunda parte de la sesión la dedicaron a comentar la adecuación de la descripción o preguntar más detalles sobre los autores descritos por otros¹⁴. Con ello, practicaron la comprensión lectora y la producción a pequeña escala de una descripción personal, además de la conversación interactiva con sus compañeros, mientras aprendían algunos nombres y datos de autores en español, además de añadir un nuevo recurso donde buscar información en otras ocasiones. Tras esta experiencia, una quinta sesión profundizaba con el libro de texto y los ejercicios en línea, en el uso de los adjetivos en las descripciones, junto con las bases de una correcta acentuación y puntuación en los párrafos.

La sexta sesión buscaba reunir todo el conjunto de las actividades llevadas hasta el momento y analizar de nuevo un modelo de texto descriptivo, aplicado esta vez sobre personas y paisajes, ofrecido por el libro de texto. Para avanzar ahora en la escritura de varios párrafos descriptivos, se propuso como tarea realizar un comentario extenso a una entrada de un blog (preparado para la ocasión) que explicaba con sencillez la relación entre poesía, pintura y paisaje en dos autores y pintores pertenecientes a la Generación del 98, explicando la idea unamuniana de “paisaje del alma”, y proponiendo al estudiante la descripción de su paisaje del alma personal¹⁵. Dada una fecha límite, en los siguientes días se les proponía comentar críticamente los paisajes de los compañeros, buscando almas afines y contrastando emociones sobre los paisajes y sus descripciones. Algunos de los textos se comentaron, tanto desde los aspectos de la lengua como del contenido, en la siguiente sesión presencial.

La octava sesión fue virtual y se enfocó en la creación de grupos pequeños (3-4 personas) que conversaron en videoconferencia (Bluebutton, asociada al LMS) con el fin de obtener datos del carácter de los otros participantes, mediante un documento guía¹⁶ en el que debían rellenar la información. De este modo, la

¹⁴ Como ejemplo de lo que se hizo, aportamos el fragmento escrito por un estudiante y los comentarios que le dieron algunos de sus compañeros:

<https://plus.google.com/116125341917179122012/posts/TZLA9Ngrc37>

¹⁵ En este enlace puede leerse el post sobre el paisaje del alma, así como los comentarios de los estudiantes. Los primeros comentarios pertenecen a estudiantes de la Universidad de Oslo (ya que esta actividad se repitió en el semestre de Primavera de 2016), por tanto, invitamos al lector a que se guíe por las fechas de los comentarios vertidos para encontrar los correspondientes al curso Span 260, llevado a cabo en el semestre de Otoño de 2014, en Hobart and William Smith Colleges (USA). Nótese la versatilidad de este tipo de actividades, que pueden repetirse y adecuarse a contextos tan diferentes como Estados Unidos y Noruega:

<https://hispanicmediahws.wordpress.com/2014/09/13/paisajes-del-alma/>

¹⁶ <https://drive.google.com/file/d/0B9fmLqdAa3HDVHpzUEXCaUo2Y2c/view?usp=sharing>

comprensión y producción oral en un entorno comunicativo digital y bien contextualizado permitió a los participantes desarrollar además habilidades sociales y un conocimiento mejor entre miembros del grupo de diferentes secciones del mismo curso. La necesidad de mejorar las herramientas, no solo para describir personas o paisajes, sino para añadir algo más que datos de su biografía y así narrar algunas de sus peripecias, nos lleva a dos sesiones presenciales marcadas por un énfasis sobre los tiempos del pasado y las expresiones de tiempo, previa realización en la web de ejercicios asociados al libro de texto.

La sesión número diez queda dedicada al visionado colectivo y simultáneo, pero virtual del cortometraje español *La cabina*, a través de un evento convocado a través de la comunidad en línea. Durante el pase, los estudiantes dejaban sus impresiones y comprensión de lo que pasaba en la película, realizando así un ejercicio atento y colectivo de comprensión oral ante una narrativa visual de eventos encadenados, al mismo tiempo que compartían impresiones conversacionalmente en los comentarios en tiempo real al evento, y después del evento¹⁷.

Con las actividades y ejemplos ya practicados sobre la narración, la siguiente sesión se dedicó a analizar un modelo de texto narrativo completo con eventos en el pasado, de tipo biográfico, mediante una actividad de compendio. Este es el momento en que se suma toda la experiencia y habilidades adquiridas por los estudiantes. Se les pone en contacto con LAO (Latin American Organization), la organización que integran los estudiantes latinoamericanos en el College. Así, los participantes en el curso Span 260, mayoritariamente no hablantes nativos, asisten a una reunión que regularmente organiza LAO. Asisten a ella en grupos de tres y entrevistan personalmente a alguno de ellos según todos los formatos de entrevista que ya han practicado, con lo que amplían su universo social y cultural. Con ello elaboran una redacción de estilo biográfico (de corte divulgativo y periodístico, tal como han visto en el último modelo analizado), de manera colaborativa: un estudiante del grupo redacta la descripción personal, otro, los principales datos de su biografía y el tercero, un evento particularmente especial de su vida. Luego, cada estudiante revisa los párrafos que no ha creado, mantienen el contacto durante unos

¹⁷ Están disponibles los comentarios de los estudiantes, hechos en tiempo real, durante el visionado de la película, que se proyectó durante la hora de clase, de manera virtual. Los estudiantes asistieron y realizaron esta actividad online desde diferentes localizaciones y fue una experiencia muy bien valorada por ellos:
<https://plus.google.com/events/cl2fone03g897cda14ea80ckppg?authkey=CM7I7eCMY8KEaQ>

días hasta completar todo. Crean un texto final utilizando un procesador de texto en línea y compartido (Google Docs conectado a nuestro LMS) y dejan todo revisado para que, en una sesión virtual posterior, en la que se asignan estudiantes de otros grupos, incluyendo al profesor, valoren y comenten y se revise el texto¹⁸. Una vez depurado éste, y tras más sugerencias para corregir, hechas por el profesor, cada texto queda listo para ser presentado en público. Finalmente, este artículo, que va acompañado de alguna foto del biografiado, tomada durante la entrevista, se coloca en el blog público del curso (donde están realizando cada dos semanas debates críticos como el ya mencionado antes sobre los paisajes del alma), y que funciona como una revista de cultura en español¹⁹.

A lo largo del curso y en todo momento, los estudiantes (muchos de ellos ya familiarizados con el entorno educativo de The Littera Project), fueron conscientes del carácter experimental del curso y participaron activamente en su evaluación, aportando semana a semana sus opiniones y comentarios, además de sugerencias de mejora²⁰. Es importante destacar este aspecto participativo del estudiante en el desarrollo y diseño del curso en marcha, ya que es necesaria su implicación en él, así como una buena dosis de flexibilidad en todos los niveles. La flexibilidad implica tanto a los estudiantes como al profesor, que conforman un equipo, en el que los participantes están expuestos de continuo al idioma español en su entorno de trabajo en el que surgen debates, deben afrontar la toma de decisiones, así como la resolución de las dudas y problemas que puedan surgir. Solucionar las dificultades lingüísticas, culturales, educativas y tecnológicas forma parte del aprendizaje, y así deben verlo desde el primer día de clase. Al inicio y al final del curso los estudiantes completaron un cuestionario sobre el tipo de actividades y se realizó un informe valorativo final.

La dinámica colaborativa promovida por toda la actividad transmedia integrada del curso contribuye a la labor del profesor como facilitador o gestor del

¹⁸ Un ejemplo: <https://docs.google.com/document/d/1ZdjKRRkCQ1-CJpYmV5zkuib4LQxr10kvQ-RjxzPURo4/edit?usp=sharing>

¹⁹ Un ejemplo publicado ya en el blog de Wordpress, La otra Mirada, con el texto completamente depurado: <https://hispanicmediahws.wordpress.com/2014/12/03/identidades-natalia-hernandez-la-historia-de-la-mariposa/>

²⁰ Véase la comunidad en Google+ que se destinó para este propósito. En ella, los estudiantes, semana a semana, vertían su evaluación acerca de las diferentes estrategias, actividades, herramientas tecnológicas, etc. Esta parte evaluativa les suponía un crédito extra en sus calificaciones y su realización era optativa, pero dos tercios de la clase participaron con regularidad: <https://plus.google.com/communities/110539925121351520241>

conocimiento, que indica posibilidades y errores, asiste pedagógicamente, organiza contenidos pero también sinergias dentro de los grupos. Las actividades, orientadas a cumplir una serie de *learning outcomes*, objetivos de lengua, cultura y comunicación, si están bien diseñadas dentro del programa del curso, apoyan la realización y desarrollo cohesivo de proyectos mayores. Al mismo tiempo, se favorece una progresiva familiaridad con las diversas tecnologías y los contenidos del curso. En esa variedad e interacción, que resulta muy flexible para la participación, los estudiantes tienen la oportunidad de asumir distintos roles cada vez, fomentando su responsabilidad individual, también con el trabajo en grupo, y mejora su inserción en el colectivo de una comunidad de aprendizaje. No están solos aprendiendo y producen más adecuadamente según la personalidad y nivel de lengua de cada uno. La dimensión pública de muchos contenidos y su carácter abierto fortalece la idea de compartir conocimiento y comprender y respetar el trabajo del otro, al tiempo que se aprende una ética del uso de los materiales en el entorno académico. Además, las oportunidades de evaluación continua son constantes y permiten conectar al estudiante con el profesor, los compañeros e incluso el entorno exterior, con un impacto humano, profesional y emocional en los participantes.

Finalmente, se contribuye a la creación de un espacio de inmersión lingüística, en el que las paredes físicas, pero también simbólicas del aula se abren, con lo que se expone al estudiante a un entorno real y auténtico, en el que el empleo de la segunda lengua se convierte en una herramienta útil, además de edificante, destinada no sólo a cumplir con las exigencias curriculares de la institución educativa (mediante exámenes, por ejemplo), sino en una habilidad adquirida y valorada por el estudiante.

Bibliografía

- Grandío-Pérez, María del Mar (2016): "El transmedia en la enseñanza universitaria. Análisis de las asignaturas de educación mediática en España (2012-2013)". En: Palabra clave, 19, 1, pp. 85-104. [Online]. Accesible desde 30/09/2016. https://www.researchgate.net/publication/294715827_El_transmedia_en_la_ensenanza_universitaria_Analisis_de_las_asignaturas_de_educacion_mediatica_en_Espana_2012-2013
- Halili, Siti Hajar y Zamami Zainuddin (2016): "Flipped Classroom Research and Trends from Different Fields of Study". En: *International Review of Research in*

ANPE V Congreso nacional: *¿Cómo crear puentes entre los diferentes niveles de enseñanza en las escuelas y las universidades?* Trondheim: 19-21/11-2015

Open and Distributed Learning, 17.3. [Online]. Accesible desde 30/09/2016.
<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/2274/3699>

Iborra Cuéllar, Alejandro y Mónica Izquierdo Alonso (2010): “¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo? Una propuesta valorando el proceso, el contenido y el producto de la actividad grupal”. En: *Revista general de documentación e información*, 20, pp. 221-241. [Online]. Accesible desde 27/08/2016.

<http://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/RGID1010110221A>

“Open Education”. En: *Wikipedia* [Online]. Accesible 15/09/2016.
https://en.wikipedia.org/wiki/Open_education

Poza Diéguez, Mónica (2014): “The Littera Project. Webpapers o trabajos académicos 2.0”. En: *Humanidades Digitales: desafíos, logros y perspectivas de futuro. Janus*, Anexo 1, pp. 361-372. [Online] Accesible desde 20/04/2014.
<http://www.janusdigital.es/anexos/contribucion/descargar.htm?id=33>

Rodríguez Ortega, Davinia y Álvaro Baraibar (2015): “Las TIC en la docencia universitaria de la lengua y literatura españolas (contextos ELE)”. En: *SIGNOS ELE*, 9. [Online]. Accesible desde 30/04/2015.
<http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/3128>

Smith, Sidonie (2010): “Beyond The Dissertation Monograph”. En: *MLA Newsletter*, 42.1, pp. 2-3. [Online]. Accesible desde 15/08/2012.
https://www.mla.org/content/download/31662/1498968/nl_421_web_no_links.pdf