

**MEMORIA DEL MÁSTER EN LINGÜÍSTICA APLICADA DEL
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

UNIVERSIDAD DE JÁEN

**Diseño de dos unidades del curso EFA:
Descripción, explicación y gramática académica
Argumentación y vocabulario académico**

Autora: Paula Mariana Rodríguez

Director: Elena Caixal Manzano

Fecha: 15/ 09/ 12

ÍNDICE

1. Introducción y justificación académica y personal del tema	3
2. Objetivos del estudio	5
2.1. Objetivos de la memoria.....	5
2.2. Objetivos Generales para las dos unidades del curso EFA.....	5
2.2.1. Objetivos específicos por unidad.....	6
3. Marco teórico	7
3.1. El aprendizaje en entornos virtuales.....	7
3.1.1. Los participantes del proceso educativo.....	8
3.1.2. El tutor en entornos virtuales.....	8
3.1.3. El estudiante en aulas virtuales.....	9
3.2. Diseño del curso EFA.....	10
3.3 La enseñanza del español con fines académicos.....	12
3.3.1. Diseño de unidades.....	13
4. Metodología del estudio	23
4.1. Paradigma de investigación.....	23
4.2. Descripción de los instrumentos de investigación.....	24
4.3. Descripción del proceso de recogida, análisis e interpretación de datos.....	25
4.4. Descripción del enfoque adoptado para el diseño de los materiales propuestos.....	26
4.5. Descripción del grupo meta / alumnos a los que se destina el material.....	28
4.6. Descripción de la estructura donde va enclavado el material.....	29
4.7. Descripción de la tipología de materiales y/o actividades.....	31
5. Estudio	32
5.1. Descripción del contexto.....	32
5.2. Niveles comunes de referencia para los niveles C1 y C2.....	34
5.3. Planificación Curso EFA.....	37
5.3.1. Unidades diseñadas	37
5.3.2. Desarrollo del proceso de diseño.....	42

6. Resultados	45
6.1. Resultados esperados.....	45
6.2. Procedimientos evaluativos.....	46
7. Conclusiones	47
8. Bibliografía	49
9. Anexos	53
Anexo I: Análisis de necesidades.....	53
Anexo II: Planificación de las unidades diseñadas.....	59
Anexo III: Diseño de unidades.....	71
Anexo IV: Test y documentos para el desarrollo del diseño.....	119
Test 1: Diseño de las unidades didácticas.....	119
Test 2: Tareas finales.....	121
Test 3: Contenido estratégico.....	122
Documento1: Cursos en línea.....	123
Documento 2: Evaluación.....	128
Documento 3: El libro del profesor.....	137

1. Introducción

Los avances tecnológicos en el área educativa se desarrollan vertiginosamente; se pasó de trabajar con un casete y un radiograbador en las clases de ELE a emplear los recursos que brinda la red para trabajar en la modalidad presencial. La educación a distancia también se favoreció porque los nuevos canales de comunicación permitieron una enseñanza más personalizada y mejor preparada debido al uso de plataformas virtuales diseñadas para tal fin. Este hecho generó una demanda importante de estudiantes de diferentes partes del mundo que buscan formarse para obtener una salida laboral más rentable.

Sin embargo, el ingreso de los alumnos a cursos o carreras de formación superior se restringe por el bajo nivel del lenguaje que presentan. Para realizar estudios superiores se precisa el manejo de un idioma especializado y más aún si se trata de programas que forman a educadores. En este sentido, el propósito de la memoria será diseñar un curso de Español con Fines Académicos (EFA) que instruya a los alumnos en el dominio de un español académico, conocimientos educativos y estratégicos para emprender con éxito los programas de Formación del Profesorado en ELE y Doctorado en Educación ofrecidos por Funiber.

El curso se realiza con diseñadores encargados de diferentes unidades (dos por diseñador) coordinados por la Magíster Elena Caixal Manzano. De modo que la función específica del presente trabajo será contribuir con el diseño de todo el curso y con la creación de dos unidades de la asignatura Escritura Académica: Descripción, explicación y gramática académica y Argumentación y vocabulario académico.

El proyecto presenta en primer lugar los objetivos y el marco teórico que sustentan la organización del curso y las unidades. Posteriormente, se describen la metodología de trabajo que determinará el enfoque, los instrumentos de investigación y el análisis de los datos. También se establecen la base teórica del diseño de materiales, la descripción del

grupo meta, la estructura donde se insertará el material y el tipo de actividades que contendrá el curso EFA. Por último, se exponen la programación de los contenidos, las actividades y su evaluación.

El interés académico que motiva a realizar esta investigación se debe a la experiencia de diseñar un curso en línea referido a un campo de la enseñanza superior como el español académico. Esta disciplina de origen reciente representa una gran responsabilidad para quienes emprenden su desarrollo. Sin embargo, a pesar de estar iniciándose, el equipo de profesionales que se formó para realizar el proyecto de diseño del curso EFA asegura su validez y calidad para cubrir las problemáticas presentadas por los alumnos que emprenden estudios universitarios.

Esta memoria significó un trabajo minucioso de observación y análisis de las necesidades de los estudiantes para, luego, seleccionar los materiales y crear las actividades convenientes para suplir esas carencias. De este modo el aprendizaje adquirido redobla su apuesta porque para diseñar un curso en línea de español se precisan no solo conocimientos sobre diseño, análisis y creación de materiales, tecnologías de la información y comunicación (TICS) y plataforma Moodle, sino también contenidos estratégicos (aprender a aprender), gramaticales y pedagógicos para llevar a cabo su ejecución.

En este sentido, la justificación académica se une a la personal ya que contribuir al mejoramiento de las problemáticas que presentan los alumnos me permite seguir ejerciendo la profesión que elegí, la docencia. En esta oportunidad, me enfrento a un nuevo reto: el campo de acción es la red, el tipo de enseñanza es no presencial, el material didáctico diferente, mediado por la tecnología; sin embargo, el esfuerzo, el compromiso al trabajo y la vocación por enseñar permanecen intactos.

2. Objetivos del estudio

En esta sección se presentarán los objetivos generales de la memoria y los correspondientes al diseño de las dos unidades de la asignatura Escritura Académica: Descripción, explicación y gramática académica y Argumentación y vocabulario académico.

2.1. Objetivos de la memoria

- ✚ Diseñar un curso en línea sobre el español con fines académicos que supla las problemáticas de lenguaje que presentan los alumnos en el examen de ingreso a los programas de FOPELE y Doctorado en Educación ofrecidos por Funiber.
- ✚ Observar y analizar diferentes textos académicos a fin de detectar las carencias lingüísticas que manifiestan los estudiantes en sus escritos. De modo que el curso diseñado se efectúe considerando las necesidades reales de los alumnos.
- ✚ Desarrollar dos unidades de Español Académico que ayude a los estudiantes a adquirir habilidades del español académico, conocimientos sobre educación y de contenido estratégico para su futura formación universitaria.
- ✚ Tomar como referencia el curso anterior de español con fines académicos que brinda Funiber llevado a cabo en el Aula Virtual del Instituto Cervantes a fin de conocer los requerimientos académicos para el desarrollo del nuevo curso EFA.

2.2. Objetivos generales para el diseño de dos unidades del curso EFA

Se espera que el alumno al finalizar las dos unidades del programa logre:

- ✚ Desarrollar un dominio de gramática y vocabulario académico para que pueda transmitir un conocimiento claro y preciso en sus redacciones.

- ✚ Adquirir habilidades de expresión escrita haciendo uso efectivo del español académico.
- ✚ Comprender la importancia del contenido estratégico para planificar y desarrollar el propio aprendizaje.
- ✚ Reconocer el valor de los contenidos educativos como marco conceptual previo a su formación académica.

2.2.1. Objetivos específicos por unidad

Se espera que el alumno al terminar la unidad Descripción, explicación y gramática académica sea capaz de:

- ✚ Describir una situación en forma coherente utilizando los procedimientos lingüísticos y discursivos apropiados.
- ✚ Explicar una situación en forma organizada utilizando los recursos lingüísticos y discursivos apropiados.
- ✚ Escribir textos empleando secuencias descriptivas y/o explicativas y usando la gramática académica.
- ✚ Trabajar con contenidos estratégicos.
- ✚ Afianzar conocimientos sobre educación.

Se espera que el alumno al terminar la unidad Argumentación y vocabulario académico sea capaz de:

- ✚ Argumentar de forma coherente y adecuada al lector del escrito.
- ✚ Utilizar en los escritos recursos lingüísticos y discursivos característicos de la secuencia argumentativa.
- ✚ Escribir textos demostrando un uso apropiado del vocabulario académico.
- ✚ Participar activamente en las actividades de aprendizaje colaborativo.
- ✚ Afianzar conocimientos sobre educación.

3. Marco teórico

En este apartado se reúnen los conceptos más relevantes que sustentan el desarrollo de este trabajo investigativo. Sin embargo, este proyecto constituye sólo una parte del curso EFA. El plan global del mismo puede leerse en Caixal (2011) cuya bibliografía se adjunta al final de la memoria. Es por ello que se expondrán algunas características que conciernen al desarrollo de esta investigación como el aprendizaje en entornos virtuales, las bases teóricas en las que se fundamenta el diseño del curso, la enseñanza del español con fines académicos y, por último, los conocimientos relacionados con las dos unidades del programa EFA.

3.1. El aprendizaje en entornos virtuales

La llegada de Internet más los continuos avances en hardware y software posibilitaron que el aprendizaje en línea fuera posible y que la educación a distancia presentara mayores herramientas para favorecer los estudios de los aprendientes. De este modo, el uso del ordenador más los entornos virtuales permiten “alimentar grandes esperanzas de mayor eficacia, relevancia, motivación e innovación en las nuevas experiencias de aprendizaje” (Pujolá y Gassó, 2011, p. 13).

Aunque existen reticencias respecto a este tipo de aprendizaje por parte de profesores y alumnos, su advenimiento sigue generando nuevas y mejores propuestas para la formación de profesionales. Al respecto Funiber (1997- 2012) declara que el modelo educativo propuesto se compone de innovaciones educativas y pedagógicas que facilitan, potencian e impulsan un proceso formativo de aprender a aprender en un entorno de aprendizaje de calidad. Ello comporta:

1. Facilitar el contacto entre estudiantes, entre profesores y de ambos grupos entre sí.
2. Fomentar la cooperación y la reciprocidad: el aprendizaje como esfuerzo colectivo.
3. Considerar al estudiante como centro del proceso del que participa activamente.

4. Estimular y potenciar la comunicación e interacción continua entre profesores y estudiantes.
5. Inculcar que el proceso de formación implica y exige dedicación temporal y esfuerzo continuo.
6. Usar la motivación como estímulo constante para que el estudiante perciba que los resultados esperados del aprendizaje están a su alcance.
7. Personalizar el aprendizaje, teniendo en cuenta las diferencias entre estudiantes y sus diversas formas de aprender.

3.1.1. Los participantes del proceso educativo

El uso de las aulas virtuales reunió a los participantes del proceso de enseñanza/aprendizaje: el tutor y los estudiantes. Este encuentro supuso un cambio en el paradigma de la enseñanza porque los roles que cumplían los profesores (como transmisores de conocimiento) y los estudiantes (como sujetos pasivos) se modificaron. El alumno pasó a ser el protagonista de la acción educativa. De modo tal que pudo recibir una educación más personalizada, otro tipo de motivación a través de los recursos de la web, ejercer el dominio de su aprendizaje, interrelacionarse con personas de diferentes culturas, entre otros beneficios.

3.1.2. El tutor en entornos virtuales

El tutor que se desempeña en las aulas virtuales cumple la función de facilitador o guía que trata de promover e incrementar la autonomía en el estudiante. Además, debe preocuparse por mantener cohesionado al grupo y fomentar el trabajo colaborativo. Al respecto, Rohefeld e Hiemstra citados por Pujolá y Gassó (2011, p. 27) explican que los profesores “deben desarrollar las relaciones humanas en el aula desarrollando la cohesión del grupo, tratando de mantener la unidad y ayudando a los miembros a trabajar en tareas cooperativas.”

Por otra parte, deberá ser consciente de los factores afectivos que influyen en el aprendizaje, tales como la ansiedad, el desinterés, la sensación de soledad o los miedos que suelen aparecer con frecuencia en la educación a distancia. Por tal motivo, tendrá que aplicar estrategias destinadas a contrarrestar esas problemáticas a través de los recursos disponibles como el chat, los foros o el correo electrónico para orientar al estudiante y ayudarlo a superar las dificultades que pudiera presentar.

3.1.3. El estudiante en aulas virtuales

El alumno que decide aprender en entornos virtuales tiene la posibilidad de acceder a diferentes materiales en soportes multimedia como los textos, las imágenes fijas o en movimiento, con o sin audio. Él debe procesar la información para construir su propio conocimiento; pero, para ello, se requiere de una participación activa y, sobre todo, asumir el compromiso de estudiar, lo que supone la planificación y organización del tiempo para poder cumplir con las tareas y con sus compañeros, en el caso de la realización de una actividad grupal. En el Aula Virtual de Español del Instituto Cervantes (2012), se explica que la responsabilidad asumida por el estudiante se apoya sobre tres compromisos básicos:

1. El compromiso con la dedicación horaria asumida al comienzo del proceso.
2. El compromiso para el seguimiento y autoevaluación de sus avances y mejoras.
3. El compromiso con el grupo de trabajo para la consecución de tareas compartidas (actividades colaborativas) y para la construcción común de conocimiento.

Tratando de enseñar esas ideas, el estudiante podrá aprovechar al máximo su experiencia educativa. En ese sentido, el papel del tutor será clave en la comprensión del trabajo en el aula porque no sólo proporcionará los recursos didácticos que favorezcan el estudio, sino también ayudará a tomar conciencia de las nuevas responsabilidades que el alumno tiene en el contexto educativo no presencial.

3.2. Diseño del curso EFA

El diseño de un curso es un plan de trabajo en el que se detallan los objetivos, se seleccionan y secuencian los contenidos y las actividades. Se establece una metodología y la forma en que se evalúa a los estudiantes. Según el Peris (1997 - 2012) “un buen programa proporciona una orientación para el trabajo de profesores y alumnos, ofreciendo un conjunto ordenado de conocimientos y destrezas sobre los que trabajarán y sentando las bases sobre las cuales se podrá evaluar el progreso de los alumnos.”

La programación del curso EFA se centra en el alumno porque parte de las necesidades y dificultades que presenta para luego definir y proyectar la ejecución del diseño. De este modo, deja de estar sujeta a objetivos y contenidos fijados de antemano para brindar soluciones reales a los problemas que manifiesta el estudiante en el examen de ingreso a los programas de Funiber. Además se orienta a desarrollar habilidades lingüísticas, discursivas, pedagógicas y estratégicas que permitirán que su desempeño académico mejore progresivamente.

Los contenidos de lengua se vinculan con el aprendizaje estratégico (o de aprender a aprender) porque el propósito es lograr la autonomía de los estudiantes. Con el presente diseño, se espera que los alumnos adquieran las habilidades necesarias para poder monitorizar y regular su formación hasta que se sientan seguros y aprovechen al máximo los conocimientos del curso EFA. Peris (1997 - 2012) analiza la importancia de este concepto en la enseñanza de ELE y opina que “no sólo aprendemos a hablar una nueva lengua, también aprendemos a aprenderla mejor. Estoy convencido de que la autonomía en el proceso de aprendizaje resultará beneficiosa en otros ámbitos y momentos de la vida.”

Por otra parte, todo programa obedece a una serie de principios teóricos sobre la enseñanza – aprendizaje, que sustenta los procedimientos adoptados en cuanto a los materiales, actividades y evaluación de las mismas. El enfoque escogido para este diseño es comunicativo porque prepara al estudiante para interactuar eficazmente (tanto en

lengua oral como escrita) en diferentes contextos y proporciona al diseñador el marco teórico adecuado para solucionar las necesidades comunicativas de los estudiantes.

De este modo, el diseño, los objetivos, la selección, creación de materiales y las tareas se derivará de la teoría comunicativa para el aprendizaje de lenguas. Este enfoque apareció alrededor de los años 70 como reacción a los métodos tradicionales en la enseñanza de lenguas que focalizaban la atención en la forma o estructura del lenguaje dejando a un lado su función primordial: ser medio de comunicación.

A continuación, Vázquez citada por Pueyo y Martín (2011, p. 60) explica los principios centrales del Enfoque Comunicativo basado en tareas que se convertirán en los puntos claves de este trabajo:

- ✚ La lengua es instrumento de comunicación.
- ✚ El alumno es el eje del proceso de enseñanza/aprendizaje.
- ✚ El material de estudio es una fuente de interés real para los alumnos.
- ✚ Las actividades del aula tienen un por qué y un para qué.

Por otra parte, este enfoque propone una modificación en los papeles del profesor y el alumno, que concuerdan con las nociones expuestas en el apartado titulado Los participantes del proceso educativo (**ver 3.1.1**). Así el docente pasa a ser un 'facilitador o gestor' en el proceso de enseñanza y los estudiantes comienzan a tener el dominio sobre su propio aprendizaje. Al respecto, Trim citado por Arzamendi, Barros, Gassó, Hockly y Pueyo (2011, p. 96) expuso que "debemos marcarnos como objetivo crear un alumno cada vez más consciente, seguro de sí mismo, mejor capacitado para aprender directamente de la experiencia, que gradualmente pierda la necesidad de tener al lado a un profesor".

En otras palabras, el propósito del curso EFA será ayudar a los estudiantes a que sean más independientes en sus procesos de aprendizaje. Para ello, será necesario que se lleven a cabo no sólo tareas cognoscitivas, sino también actividades de reflexión sobre el

modo de aprender de cada uno para ayudarlo a tomar conciencia sobre su propia formación.

En síntesis, la reflexión sobre el tipo de enfoque adoptado para este diseño permite orientar el proceso formativo hacia experiencias significativas, es decir, acordes a los intereses de los estudiantes y beneficiosas porque les permitirán ser partícipes en la construcción de sus propios conocimientos.

3.3 La enseñanza del español con fines académicos

Esta disciplina reciente tiene como objetivo preparar a los alumnos en la escritura de textos conforme a los requerimientos de los ámbitos académicos como Funiber. Según Caixal (2011) tiene sus orígenes en los programas Sócrates y Erasmus, y los libros especializados sobre el tema como Actividades para la escritura académica, 2001, El discurso académico oral, 2001 y El español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos, 2005, escritos y dirigidos por G. Vázquez. También han aparecido otros títulos, coordinados por E. Montiolo, como Manual Práctico de Escritura Académica I, II y III, 2000 y Conectores de la Lengua Escrita, 2001.

Las autoras de los libros mencionados coinciden en definir que los textos académicos están escritos por estudiantes, profesores y especialistas en el ámbito de la enseñanza superior y presentan un estilo y estructura particular cuyo objetivo es la claridad y precisión de los temas expuestos. El escritor debe saber llegar a su receptor a través de la cuidadosa organización y producción de las ideas, redactadas en párrafos cohesionados y coherentes con la información que se pretende transmitir. Montiolo (2000) explica lo siguiente:

Por medio del texto se busca aproximar los conocimientos del emisor al receptor (...) Para conseguir este equilibrio el emisor se ve obligado a seleccionar cuidadosamente la información y a utilizar un estilo claro, objetivo y preciso: debe conseguir hacer inteligible al lector la materia que está exponiendo.

El proyecto de diseño del curso EFA pretende continuar y perfeccionar este campo de estudio. Así el estudiante que no posea un dominio del español académico, en lo referente a la planificación y organización de ideas, la construcción de párrafos y textos, la utilización de una gramática y vocabulario específicos, requerimientos formales, contenidos educativos, entre otros temas, pueda desarrollar esos conocimientos indispensables para desempeñarse correctamente en las carreras de Fopele y el Doctorado en Educación.

3.3.1. Diseño de unidades

Como se había señalado, el objetivo de esta memoria es diseñar dos unidades del curso EFA para los alumnos de Funiber. Estas unidades son Descripción, Explicación y Gramática académica y Argumentación y vocabulario académico. A continuación nos referiremos a la importancia que tienen en el proceso de la redacción académica.

Descripción, Explicación y Gramática académica

El texto académico se organiza en torno a la descripción, explicación y argumentación. Estos modos de construcción presentan una gramática y vocabulario específico que el alumno debe aprender no sólo a reconocer, sino también aplicar para llevar a cabo la redacción. A continuación, se caracterizará a la descripción y explicación, junto a las marcas lingüísticas que las constituyen.

La secuencia descriptiva proporciona atributos de un elemento o tópico. De este modo se pueden describir a personas, objetos, sentimientos, lugares, épocas, es decir que cualquier aspecto de la realidad se puede caracterizar a través del lenguaje. Montiolo, Figueras, Garachana y Santiago (2000, p. 44) explican que esta secuencia:

Proporciona distintos tipos de datos y características de los objetos. La opción por un tono más subjetivo o más objetivo, así como el grado de importancia que se

otorgue a ordenar la información dependen siempre de la situación de comunicación y el propósito del intercambio.

Se la puede graficar de la siguiente manera:

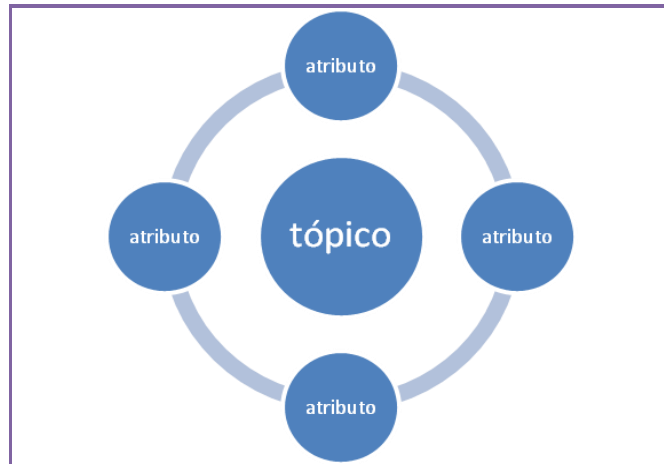


Figura 3.1: Componentes de la secuencia descriptiva.
Fuente: Elaboración propia a partir del Programa Microsoft Word (1993).

En el centro de la figura se encuentra el tema a describir y alrededor aparecen los atributos relacionados entre sí manifestando una determinada coherencia con el objeto descrito.

Los elementos lingüísticos y discursivos utilizados en la descripción son:

- ✚ Adjetivos, sustantivos
- ✚ Verbos: ser, estar, haber, existir, resultar, tener, poseer, contener, caracterizar, encontrar, clasificar, dividir, distinguir, distribuir.
- ✚ Adverbios: adelante, atrás, encima, a la derecha, debajo, otros.
- ✚ Recursos como las enumeraciones, comparaciones y analogías.
- ✚ Conectores: de orden (en primer lugar, en segundo término, a continuación, posteriormente, finalmente) de contraste (de diferente manera, por el contrario) y comparativos (como así también, asimismo, además).

Por otra parte, la explicación es un procedimiento cuya intención es transmitir un conocimiento. Expone de modo detallado un tema para que su destinatario logre su comprensión. Se construye a partir de un vacío de conocimiento que el escritor pretende clarificar. Esta secuencia se grafica de la siguiente manera:

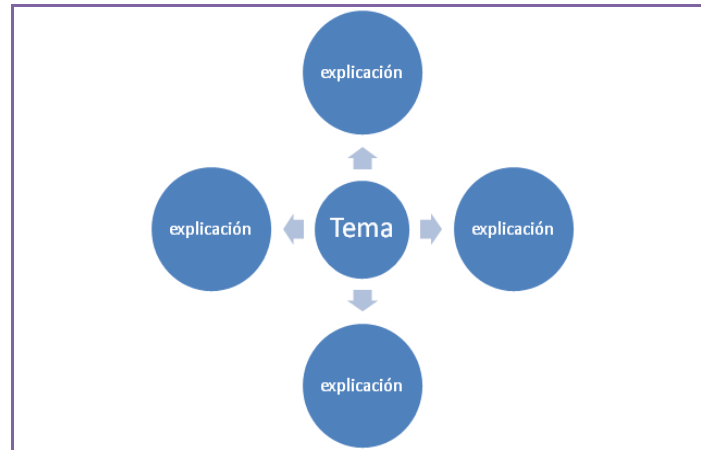


Figura 3.2: Componentes de la secuencia explicativa.

Fuente: Elaboración propia a partir del Programa Microsoft Word (1993).

El tema a explicar se ubica en el centro y a su lado aparecen secuencias explicativas (y en menor medida las descriptivas dependiendo del tema) que proporcionarán la información en una relación de dependencia con el tópico.

Se construye mediante los siguientes procedimientos lingüísticos y discursivos:

- ✚ Oraciones enunciativas
- ✚ Uso de la tercera persona gramatical
- ✚ Verbos en Modo Indicativo
- ✚ Términos técnicos o científicos
- ✚ Predominio de la objetividad en la secuencia
- ✚ Reformulaciones: consiste en decir lo mismo con otras palabras para aclarar un término o una expresión anterior. Los marcadores que se utilizan son: es decir, o sea, dicho de otro modo, en otras palabras, concretamente, más específicamente

- ✚ Analogías: establece una comparación o paralelo entre dos hechos, conceptos, situaciones para aclarar una idea. Los marcadores usados son: como si, es como, tal como, es lo mismo que, etc.
- ✚ Definición: expresa los significados de vocablos o expresiones que los lectores puedan desconocer (para ampliar el tema ver secuencia descriptiva)
- ✚ Ejemplificación: es un procedimiento que consiste en proporcionar un caso concreto para facilitar la comprensión de algún concepto abstracto o desconocido. Sus conectores son: por ejemplo, a saber, es el caso de, en particular, como muestra, así, signos de puntuación: como los paréntesis y los dos puntos
- ✚ Conectores: de causa (porque, visto que, a causa de, por razón de, con motivo de); de consecuencia (en consecuencia, por consiguiente, por tanto, así que por lo cual, pues), de orden (en primer término, en segundo lugar, en síntesis, en conclusión), aditivos (también, además).

En la redacción académica, el estudiante debe conocer que la utilización de los tipos de secuencias se basa en función del tema abordado. Si lo que se pretende es mencionar los atributos de algo o alguien, predominará la descripción; en cambio, si la intención es exponer o explicar un determinado tema, se usará la explicación. Por eso, es importante la planificación en la escritura antes de comenzar la redacción porque proporcionará una idea sobre la forma de organización que adoptará el texto académico.

Argumentación y vocabulario académico

La secuencia argumentativa es fundamental en los textos cuya intención sea la de persuadir al receptor sobre algún asunto particular. Cubo (2005, p.89) expresa que su función primordial es la de “persuadir de la verdad de una aseveración y se logra a través de uno o varios razonamientos que revelan su posición frente a lo afirmado”. La argumentación se encuentra tanto en textos orales como escritos, formales e informales y presenta las siguientes características: punto de partida, tesis o proposición, demostración y conclusión, siendo obligatorias la segunda y tercera. Se grafica de la siguiente manera:



Figura 3.3: Componentes de la secuencia argumentativa.
Fuente: Elaboración propia a partir del Programa Microsoft Word (1993).

La tesis (que llamaremos opinión ya que no se alude a un determinado tipo de texto sino a una secuencia) se desarrolla al principio y luego se redactan los argumentos que se precisan.

Montiolo et al. (2000, p.57) declaran que deben existir los siguientes aspectos:

- ✚ Una cuestión polémica para debatir que admita varias opiniones o hipótesis diferentes.
- ✚ El escritor que defiende una de las opiniones posible y cuyo objetivo comunicativo es convencer
- ✚ Un antagonista real o figurado, es decir, alguien que sostiene una opinión contraria a la del escritor, alguien al que el escritor trata de persuadir.
- ✚ El proceso de convencer al antagonista para conseguir que opine lo mismo que el escritor. Este proceso consiste en aportar una serie de argumentos, de razones que demuestren que el escritor tiene razón.

También se ponen en juego ciertas estrategias como las siguientes:

- ✚ Los verbos llamados de “opinión” son los utilizados en las secuencias argumentativas como por ejemplo: opinar, creer, pensar, considerar, parecer, entender, interpretar.

- ✚ Ejemplificación: Se utiliza para justificar lo que se sostiene o quiere demostrar.
- ✚ Concesión: se acepta la opinión contraria para luego reafirmar la propia. Los conectores utilizados pueden ser: si bien, es cierto que, cabe afirmar, ciertamente.
- ✚ Refutación: se invalidan las opiniones de los demás mediante argumentos opuestos. Los conectores son pero, sin embargo, no obstante, por el contrario, en oposición a.
- ✚ Cita de autoridad: se introduce un fragmento escrito por un autor famoso o prestigioso para avalar la opinión propia o para refutarlo.
- ✚ Pregunta retórica: el escritor presenta una pregunta sin esperar una respuesta porque ya se presupone.
- ✚ Analogía: se establece una comparación entre dos situaciones parecidas para reafirmar la opinión propia. Los conectores usados son como, como si, tal como.
- ✚ Dementida: anula la validez de una opinión contraria a la propia. Los conectores usados son no es cierto que, contrariamente, no es verdad que, es un error.
- ✚ Exposición de causas – consecuencias: se anuncian las causas y consecuencias de lo que se fundamenta. Los conectores de causa son dado que, a causa de, porque, ya que, puesto que; y los indicadores de consecuencia son en consecuencia, por tanto, por consiguiente, de modo que, así que.
- ✚ Procedimiento por deducción: va de lo general a lo particular. En ese caso el o los argumentos apelan a un principio, un valor o ley aceptada por una sociedad, organismo o institución para refutar una opinión contraria.
- ✚ Procedimiento por inducción: a la inversa del punto anterior, va de lo particular a lo general. Se presentan casos concretos en la argumentación para oponerse a una idea diferente.
- ✚ Procedimiento ad hominem: se rechaza al autor de una tesis mediante la ironía o la injuria.

Otros procedimientos que aparecen en la construcción de la argumentación son las matizaciones, las modalizaciones y el comentario evaluativo. Vázquez (2001) ha explicado que las matizaciones son importantes porque invitan al lector a sumarse a la opinión del escritor, es decir que lo inducen hacia una actitud reflexiva frente a lo expuesto. El recurso gramatical más utilizado es el adverbio o expresiones adverbiales tales como: claramente, rotundamente, parcialmente, en cierto modo, bajo este aspecto,

en buena medida, eminentemente, en esencia, en cierto sentido, de algún modo, en principio, en última instancia, en último análisis.

Por otra parte los recursos de modalización son expresiones de certidumbre, posibilidad, probabilidad que manifiestan la actitud del emisor respecto de los contenidos enunciados. Los recursos más relevantes son:

- ✚ Verbos: poder, deber, tener que, es necesario, parece probable, se considera necesario que, es frecuente.
- ✚ Expresiones adverbiales: necesariamente, tal vez, posiblemente, normalmente, generalmente, probablemente, muy probablemente.

Por último, los comentarios evaluativos sirven para obtener la adhesión del destinatario. Las expresiones destacadas son: no cabe dudas, nadie ignora que, es sorprendente que, evidentemente.

Conocimiento sobre educación

Cada una de las unidades diseñadas presenta un contenido específico sobre educación lo que permitirá que los alumnos vayan adquiriendo un marco conceptual previo para sus estudios posteriores. En el caso de la unidad Descripción, explicación y gramática académica, el contenido con el que se trabajará es “Evaluación en el aprendizaje”. Los conceptos sobre evaluación que se exponen a los alumnos tienen el propósito de concientizarlos sobre la idea de que evaluar es un proceso que se construye con los participantes del centro educativo. Bordás y Cabrera (2001) explican que “hoy se reconoce que no es ni un acto final, ni un proceso paralelo, sino algo imbricado en el mismo proceso de aprendizaje, creándose relaciones interactivas y circulares”.

De este modo, se deja de lado una visión conductista, que se enfocaba en la evaluación como producto final del aprendizaje, para pasar a un enfoque en el que se encuentran diferentes tipos de evaluaciones que contribuyen a un mejoramiento en la calidad

educativa como por ejemplo: la autoevaluación que permite al estudiante realizar una valoración sobre el estado de su aprendizaje.

En el diseño se exponen diferentes tipos de evaluaciones coincidentes con un enfoque constructivo de la enseñanza como: la evaluación informal, sistemática, la co- evaluación, la autoevaluación, entre otros, que buscan capacitar a los alumnos sobre conceptos más coherentes y significativos a la realidad educativa, desterrando así el enfoque tradicional sobre la evaluación como un instrumento de medición de objetivos preestablecidos de antemano. Al respecto el Peris (1997 - 2012) expone que en esa visión “se seleccionan unos objetivos al inicio del proceso educativo, cuya consecución se espera al final del mismo, sin interesar tanto el proceso que sigue el sujeto para la adquisición de las conductas evaluadas. Es decir, se centra la atención en el logro final”.

Por otra parte, en la unidad Argumentación y vocabulario académico, el contenido educativo trata sobre la asignatura “Creación, adaptación y evaluación de materiales y recursos”. Los conceptos seleccionados para el diseño de la unidad permiten al alumno instruirlo sobre los contenidos básicos de la materia como la definición de materiales didácticos para continuar con explicaciones sobre la distinción entre los materiales “en” y “para” la enseñanza. Posteriormente, se trabaja con la bibliografía ofrecida por Funiber que le permitirá ampliar y ahondar sobre el diseño, adaptación y evaluación de los recursos didácticos.

Los materiales didácticos representan un aspecto importante en el proceso de enseñanza – aprendizaje ya que como expone Peris (1997-2012) “la relación entre materiales y práctica de aprendizaje está siempre mediatizada por la intervención activa del grupo de usuarios —profesorado y alumnado— que los interpreta cada vez que los utiliza”. Ello significa que los recursos no representan algo estático y cerrado, sino que se convierten en objetos modificables, controvertidos y sujetos a evaluación por parte de los involucrados en el quehacer educativo.

En este sentido, para la selección, adaptación o creación de materiales, se deben seguir diferentes estadios como identificar las necesidades de los estudiantes, adaptarlos o

crearlos según el contexto de aprendizaje, tener en cuenta la flexibilidad de los mismos frente a los diferentes perfiles, analizar su significatividad en torno a los requerimientos pedagógicos o curriculares, entre otros. De este modo se tendrá la seguridad de que se está proporcionando un buen material al alumno antes de utilizarlo en el aula. A continuación se presenta el diagrama de Jolly y Bolitho citados por Pueyo y Martín (2011, p.87) que muestran los pasos del proceso para la creación de materiales:

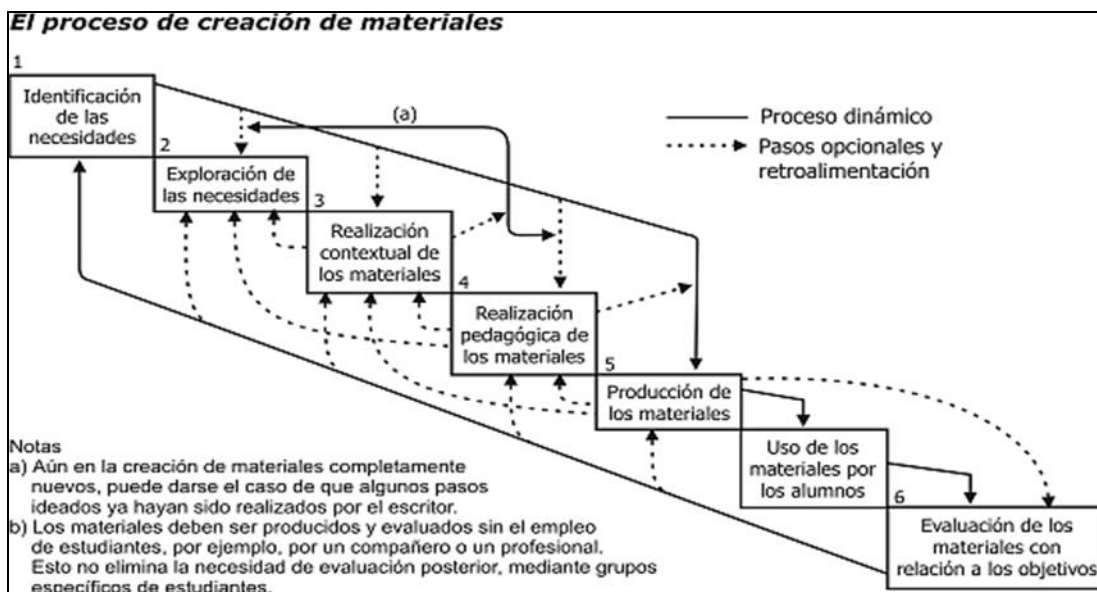


Figura 3.4: El proceso de creación de materiales.

Fuente: Jolly y Bolitho citados por Pueyo y Martín (2011, p. 87).

Por último, se espera que los estudiantes al realizar las lecturas y los ejercicios pertinentes a los contenidos educativos adquieran aprendizajes significativos para emprender sus estudios futuros con idoneidad. De este modo su filtro afectivo disminuirá ya que habrán construido marcos de conocimientos que los ayudarán a superar las experiencias educativas posteriores al curso EFA.

Contenido estratégico

El diseño de las unidades, además de presentar exponentes de lengua y educativos, incluye contenidos estratégicos cuya finalidad es permitir que el estudiante adquiera habilidades para mejorar su aprendizaje. Se pretende que a través de esos contenidos el

alumno pueda desarrollar conocimientos que le permitan aprehender el español académico y los conocimientos sobre educación de una manera eficaz. Así podrá experimentar no sólo el aprendizaje de los temas de las unidades, sino también lo podrá transferir a cualquier situación formativa.

El contenido que se trabaja en la primera unidad es el procesamiento y asimilación de la lengua, es decir, la capacidad de desarrollar estrategias como “dirigir y centrar la atención sobre la información que recibe, almacenarla (...) y recuperarla para su uso” (Plan curricular del Instituto Cervantes, 2006). En el diseño, se encuentran tareas que tienen el propósito de fijar la atención global y selectiva de los estudiantes respecto a las lecturas y ejercicios propuestos, identificar y aplicar los contenidos lingüísticos y discursivos en diferentes actividades, conocer y transferir secuencias descriptivas y explicativas a textos auténticos y, finalmente, escribir textos académicos en base a todo lo aprendido en la unidad.

Por otra parte, en la segunda unidad, se emplea el conocimiento estratégico de regulación y control de la capacidad de cooperación, el cual permite al estudiante poner a prueba su capacidad de compromiso en los trabajos grupales. El diseño presenta actividades como la reflexión sobre el tipo de compañero que sería el alumno en el aula (responsable, líder, introvertido, otros), el compromiso y la empatía que manifiesta cuando debe intervenir o comentar las opiniones de los demás alumnos o el interés que demuestra cuando el tutor le asigna una tarea como por ejemplo: resumir o valorar los aportes de todo el grupo.

Los conocimientos estratégicos resultarán un apoyo eficaz para los alumnos ya que contribuirán con el desarrollo de habilidades de aprendizaje del español académico y conocimientos sobre educación. Pero, además, les permitirán conocer y aprender los comportamientos sociales que deben tener en los entornos virtuales. Pujolá y Gassó (2012)¹ explican que los papeles del estudiante en las plataformas virtuales son los siguientes:

¹ Los contenidos citados, que pertenecen a la asignatura Tecnología educativa en el aprendizaje, son recientes y hasta el momento sólo pueden encontrarse en el campus virtual de Fopele.

- ✚ Participar en los espacios del curso activamente, consumiendo y produciendo contenidos.
- ✚ Socializarse con el resto de compañeros y tutores.
- ✚ Preguntar dudas a los compañeros y al tutor.
- ✚ Aprovechar los diferentes espacios de comunicación: foros, chat, blogs, etc.
- ✚ Involucrarse en los procesos de aprendizaje colaborativo: trabajo en grupos, observar el aprendizaje de los compañeros, etc.
- ✚ Aprender a sintetizar las ideas de una manera clara y concisa.
- ✚ Participar en el EVA de una manera continuada: es mucho más efectivo participar de manera frecuente aunque sea durante menos tiempo (por ejemplo, una hora al día) que mucho tiempo seguido pero con menos frecuencia.
- ✚ Leer las aportaciones de los compañeros: pueden ser muy útiles para resolver las dudas personales, como ejemplo o motivación.
- ✚ Aceptar la diversidad de opiniones y respuestas.
- ✚ Responsabilidad con su aprendizaje.
- ✚ Conocer sus objetivos, sus logros y sus problemas e intentar resolverlos - preguntando, buscando ejemplos, modelos.
- ✚ Tomar decisiones.
- ✚ Aprender a gestionar sus espacios de aprendizaje: página personal en el EVA, sus intervenciones, sus conexiones con otros entornos y elementos de aprendizaje.

4. Metodología del estudio

4.1. Paradigma de investigación

Para llevar a cabo la memoria se utilizó la línea de investigación en la acción ya que proporciona el marco conceptual apropiado para interpretar y analizar las diferentes problemáticas que se presentan en una institución educativa. Cohen y Manion citados por Madrid, Hockly y Pueyo (2011, p. 82) explican que “la investigación acción es

principalmente situacional, puesto que tiene que ver con la resolución de problemas en un contexto específico”.

Según los autores existen diversos estadios en el desarrollo de la investigación - acción. Particularmente se seguirá la propuesta de Van Lier, L (2001) para esta memoria porque se cree que es la que mejor se adapta a los fines del diseño. Él señala las siguientes fases: el establecimiento de objetivos, la planificación de acciones, la puesta en práctica, la observación y reflexión. Asimismo expresa que las etapas no siempre se efectúan linealmente sino que en la práctica pueden modificarse.

El diseño del curso EFA cumple con las fases metodológicas de la investigación - acción porque establece los objetivos a partir de las necesidades lingüísticas, de contenido estratégico y educativo que presentan los estudiantes. Luego se organiza un plan de acción que contenga todos los recursos (materiales, actividades y evaluación) para superar las zonas conflictivas del aprendizaje y, por último, se lleva a la práctica a través de su inserción en el entorno Moodle (**ver apartado 4.6**).

Las fases de observación y reflexión se llevaron a cabo durante todo el proceso del diseño; sin embargo el rendimiento y la evaluación global del mismo quedarán a cargo de los futuros usuarios del curso EFA. Ellos tendrán que juzgar su eficacia no sólo a través del resultado obtenido durante el cursado, sino también a través de la productividad que tendrá en el desarrollo de la formación futura.

4.2. Descripción de los instrumentos de investigación

Los instrumentos de investigación utilizados para llevar a cabo este trabajo fueron los documentos e información bibliográfica. El paradigma de investigación en la acción considera al análisis de documentos como un medio para obtener información. De este modo, se observaron los exámenes de ingreso a los programas de Fopele, los trabajos (tareas, evaluaciones y autoevaluaciones) que realizaron los alumnos del antiguo curso EFA y las valoraciones que las tutoras efectuaron durante el desarrollo del mismo.

También se accedió a los trabajos de la asignatura Modos de Conducir el Aula y a los juicios emitidos por los tutores de los programas de Formación del Profesorado. Estas opiniones aportaron información útil sobre las dificultades que presentaron los alumnos durante el dictado de sus asignaturas.

Respecto al material bibliográfico, se leyeron los proyectos de diseño² de los cursos EFA y EAP³ que proporcionaron las directrices en las que se encuadra este trabajo. Además se encuentra un informe detallado sobre los principales problemas que tienen los estudiantes durante la realización de esos cursos y los correspondientes a las carreras de Fopele donde se matricularon.

4.3. Descripción del proceso de recogida, análisis e interpretación de datos

Luego de una lectura minuciosa de los documentos y los proyectos de diseño EFA y EAP, se procedió al análisis de los datos que se recogen en el **Anexo I**. En la primera columna, se encuentran las unidades que formarán parte del diseño global del curso EFA y en la segunda, se describen las fallas que se detectaron en los escritos de los estudiantes.

En base a esa interpretación se pudieron establecer las necesidades lingüísticas de los estudiantes lo que permitirá un diseño adecuado de las unidades del curso. A continuación se muestran los resultados obtenidos:

- ✚ Los estudiantes presentan dificultades en la redacción de las secuencias descriptivas. No unen las frases con los conectores apropiados o realizan descripciones subjetivas en lugar de manifestar la objetividad característica de los escritos académicos.

² Ambos proyectos fueron realizados por la Mg. Elena Caixal Manzano.

³ Designing an Online Course in English for Academic Purposes.

- ✚ La mayoría de los alumnos no utiliza las reformulaciones, analogías, enumeraciones, comparaciones y citas de autoridad para construir la secuencia explicativa. El desconocimiento de esos recursos lleva a formular incorrectamente la explicación de un determinado tema.
- ✚ En lo referido a la argumentación, no se delimita la tesis o problema a fundamentar al inicio del escrito. En otras redacciones observadas, falta la conclusión o no se desarrolla lo suficiente a fin de ratificar la tesis.
- ✚ Se desconocen los recursos como la matización y modalización. Tampoco se usan las reformulaciones, analogías, enumeraciones, conectores, comparaciones y citas de autoridad para construir la secuencia argumentativa.
- ✚ Se observó el uso de vocabulario o estructuras coloquiales que no se adecúan a los escritos propios de los ámbitos académicos.

Los resultados recogidos proporcionan una información precisa sobre las dificultades que deberán tratarse en la programación de las tareas y actividades como así también en selección de la bibliografía para cada una de las unidades del diseño.

4.4. Descripción del enfoque adoptado para el diseño de los materiales propuestos

El diseño de materiales y actividades responde al tipo de programación que presenta el curso EFA. Caixal (2011, p. 28) explica que el enfoque basado en tareas y centrado en el estudiante es el que mejor se adapta a los requerimientos del estudiante:

La metodología usada en este curso se basa en la idea del aprendizaje a través de la exploración y participación activa. Los estudiantes deducen y crean sus propias reglas y juegan con ellas hasta que estén completamente aprendidas e incorporadas a su conocimiento interno. Además, este curso se centra en el

proceso y no tanto en el producto (...) tenemos que tener en cuenta todos los pasos que el estudiante necesita antes de llegar al resultado⁴.

El enfoque comunicativo mediante tareas permitirá a los estudiantes usar la lengua para un determinado fin, es decir que el input lingüístico recibido servirá como herramienta para redactar apropiadamente un texto académico. Además proporcionará un contexto para la realización de las tareas. En este sentido, el estudiante sabrá que deberá realizar un escrito utilizando una gramática y vocabulario adecuado al ámbito en el que circulará su mensaje.

El proceso de aprendizaje no pasará por el conocimiento de reglas gramaticales, vocabulario o procedimientos discursivos como se solía hacer en los enfoques tradicionales sobre la enseñanza en ELE, sino que la realización de la tarea llevará a la atención de la forma lingüística. Peris (1997- 2012) explica que “se debe partir de actividades que los alumnos deberán realizar comunicándose en la lengua.” De este modo, en el diseño se propondrá a los alumnos la elaboración de tareas de expresión escrita ayudándose de los procedimientos lingüísticos y discursivos.

Por otra parte, el diseño de materiales debe centrarse en el estudiante debido a las características del alumnado que ingresa a las carreras de Funiber. Ellos proceden de diferentes lugares, tienen edades y profesiones diversas, por eso los materiales y actividades deben ser flexibles y adaptables. Deben promover la autonomía y la participación para que el aprendizaje no se tome monótono ni lleve en el peor de los casos a la deserción de la carrera. Giovannini, Peris, Rodríguez y Simón (1996) explican que debemos ofrecer al alumno situaciones que le ayuden a:

- ✚ Hacerse independiente y encontrar su propia vía de aprendizaje (autonomía).
- ✚ Intercambiar y contrastar sus experiencias de aprendizaje con los demás (aprendizaje cooperativo).
- ✚ Participar en las actividades de clase de forma activa y dinámica (participación).

⁴ La traducción es de la autora de la presente memoria.

- ✚ Desarrollar la toma de conciencia idiomática, indispensable para comprender y utilizar el español adecuadamente en su dimensión de sistema formal y sistema de comunicación específicos, y también como expresión de un sistema de valores socioculturales
- ✚ Desarrollar la capacidad de evaluar los progresos lingüísticos, el proceso de aprendizaje y los medios escogidos, y de sacar conclusiones para supervisar su ejecución (autoevaluación).

De este modo el diseño de materiales estará orientado a los procesos más que a los productos porque se pretende que el alumno sea partícipe de su aprendizaje, tome conciencia de sus potencialidades para resolver diferentes actividades, aproveche las experiencias del aprendizaje grupal y sea capaz de autoevaluar su actuación a fin de mejorar los puntos débiles.

4.5. Descripción del grupo meta / alumnos a los que se destina el material

Los destinatarios de este curso provienen de varios países de habla hispana y con estudios muy diversos. La mayoría no presenta conocimientos de español académico por lo que es primordial brindar una capacitación que los prepare para ingresar a las carreras de Formación del Profesorado y Doctorado en Educación. Caixal (2010, p.23) identifica cuatro perfiles de alumnos que se matriculan en Funiber:

- a) Alumnos con español LE:** proceden de distintas partes del mundo. Suelen tener un buen dominio de la redacción y del español académico, pero presentan grandes problemas de corrección lingüística, principalmente en gramática, ortografía y elección de palabras.
- b) Alumnos con español L1:** residen en países hispanohablantes, pero normalmente no han estudiado carreras relacionadas con las humanidades. No suelen tener problemas gramaticales, pero sí de español académico y de

redacción, pues, a menudo, no perciben la importancia de redactar con propiedad y tienen una consciencia lingüística limitada.

- c) **Alumnos con español L2:** normalmente son descendientes de hispanohablantes, personas que emigraron a un país no hispanohablante de niños o individuos que viven o han constituido una comunidad de habla relevante en el país de acogida, como es el caso de muchos hispanos en EE.UU. (Martín Perís, 1997-2008). A pesar de poseer un buen dominio del español, éste no puede ser considerado su L1, ya que no recibieron una escolarización avanzada en este idioma. Sus carencias básicas son un compendio entre las que presentan los alumnos con español LE y las que muestran los estudiantes con español L1.
- d) **Alumnos con escaso conocimiento sobre educación:** necesitan estar más familiarizados con conceptos o ideas sobre educación porque no tienen experiencia como profesores o si la tienen sus conocimientos son obsoletos.

Debido a la heterogeneidad del alumnado, Funiber exige un dominio avanzado de español y los ingresantes deben demostrar diferentes destrezas de expresión escrita como la capacidad de sintetizar, reformular, generalizar y mostrar un vocabulario y gramática adecuados a través de un examen de dominio. Dependiendo del resultado, ingresan o no al curso EFA. Por otra parte, el curso estará a disposición de aquellos alumnos, que habiendo aprobado el test, necesiten ampliar o perfeccionar alguna temática vinculada con la escritura académica. También deberán llevarlo a cabo los futuros tutores, pero ellos realizarán una versión breve del curso EFA con una duración de 20 hs.

4.6. Descripción de la estructura donde va enclavado el material

Como se mencionó anteriormente, este trabajo se enmarca en un proyecto general de diseño del curso EFA que ofrecerá Funiber. Según las directrices del mismo, todo el material diseñado se insertará en la plataforma Moodle. Este entorno contiene diferentes módulos como el de tareas, de consulta, de foro, diario, cuestionario, recurso, encuesta y wiki que permitirán a los alumnos realizar actividades individuales y grupales, intercambiar mensajes con el tutor de forma sincrónica y asíncrona según los medios utilizados (chat, correo electrónico, foros, etc.); subir tareas y trabajar en la misma plataforma. A

continuación se detallan las características que resultan significativas para el desarrollo del diseño⁵:

- ✚ Se puede elegir entre varios formatos de curso tales como semanal, por temas o el formato social, basado en debates.
- ✚ Ofrece una serie flexible de actividades para los cursos: foros, glosarios, cuestionarios, recursos, consultas, encuestas, tareas, chats y talleres.
- ✚ En la página principal del curso se pueden presentar los cambios ocurridos desde la última vez que el usuario entró en el curso, lo que ayuda a crear una sensación de comunidad.
- ✚ Todas las calificaciones para los foros, cuestionarios y tareas pueden verse en una única página (y descargarse como un archivo con formato de hoja de cálculo).
- ✚ Registro y seguimiento completo de los accesos del usuario. Se dispone de informes de actividad de cada estudiante, con gráficos y detalles sobre su paso por cada módulo (último acceso, número de veces que lo ha leído) así como también de una detallada "historia" de la participación de cada estudiante, incluyendo mensajes enviados, entradas en el glosario, etc. en una sola página.
- ✚ Escalas de calificación personalizadas - Los profesores pueden definir sus propias escalas para calificar foros, tareas y glosarios.

Los recursos mencionados permitirán un aprendizaje activo ya que los estudiantes podrán implicarse en la realización de diferentes actividades a través de los módulos. También, se propondrá un aprendizaje colaborativo porque existen herramientas como wiki que facilitarán el intercambio de conocimientos entre dos o más compañeros de clase. Además, el tutor y el alumno podrán observar su desempeño a través de un enlace que registra su participación en cada uno de los bloques de trabajo.

Para terminar, cabe aclarar que si bien es cierto que la plataforma Moodle proporciona los recursos necesarios para mejorar los procesos de enseñanza- aprendizaje, será la

⁵ Extraído de la página web:
http://docs.moodle.org/19/es/Caracter%C3%ADsticas#Administraci.C3.B3n_de_usuarios

función del diseñador producir materiales pedagógicos motivadores y posibilitadores de aprendizajes significativos.

4.7. Descripción de la tipología de materiales y/o actividades

La tipología de materiales y actividades se basa en el enfoque comunicativo de la lengua (**ver apartado 5**) porque permite hacer del lenguaje un uso instrumental, es decir que los estudiantes aprenden a dominar la lengua: usándola. Concretamente, se pretende que por medio de la realización de tareas, los estudiantes logren descubrir e internalizar habilidades de escritura académica, de contenido estratégico y educativo.

Al respecto, Zanon (1995) explica, que en este tipo de programación, las tareas se dividen en dos: tareas comunicativas y tareas posibilitadoras; ambas tienen como propósito que los estudiantes logren una comunicación efectiva:

Una tarea comunicativa tiene como objetivo fundamental lograr que los alumnos se comuniquen de forma real en lengua extranjera dentro del aula. Éstas pueden marcar los puntos de llegada de una unidad didáctica (...) Las tareas pedagógicas tienen como objetivo lograr que los alumnos dominen los contenidos lingüísticos (gramaticales, fonéticos, funcionales, etc.) necesarios para la realización de las tareas comunicativas.

Si bien es cierto que existe una distinción entre una y otra tarea, las dos terminan vinculándose ya que la tarea comunicativa está orientada a la aplicación del lenguaje, es decir, a la redacción de textos apropiados a los contextos académicos y la tarea posibilitadora se encargará de aportar los conocimientos de las formas lingüísticas necesarias para que el estudiante pueda escribir adecuadamente en los ámbitos requeridos.

Por otra parte, se suman las tareas de contenido estratégico que permitirán al alumno concientizarse de su proceso de aprendizaje. Estas actividades están destinadas a

“movilizar, regular e incrementar los recursos cognitivos, emocionales o volitivos de que disponen, tanto en el proceso de aprendizaje como en el uso de la lengua” (PCIC, 2006). De este modo, los estudiantes aprenden estrategias de aprendizaje que los ayudan a adquirir el dominio del español académico que precisan para su formación. Ese proceso de capacitación se realiza de manera gradual, por esa razón cada unidad del diseño trabaja con un contenido estratégico diferente.

De lo expuesto, se concluye que tanto la programación del diseño como su puesta en práctica a través de las diferentes tareas, actividades y evaluaciones, tiene como propósito desarrollar la autonomía del alumno. Según Fernández (2001) “la autonomía significa la capacidad de tomar decisiones, de estar activo para evaluar los resultados y para resolver los problemas, de ser responsables, en definitiva, del propio aprendizaje.” Así el alumno no será un sujeto pasivo en el aprendizaje sino al contrario deberá involucrarse, reflexionar, planificar y procesar la información para acrecentar las destrezas que necesita para su formación académica.

5. Estudio

5.1. Descripción del contexto

El programa EFA se inserta en el centro de enseñanza Funiber. La institución proporciona una modalidad presencial, semipresencial y a distancia para los alumnos que deseen estudiar diversas carreras. En este caso, el curso se desarrolla en su totalidad de manera virtual. Arzamendi (2011, p. 31) explica que en “el conocimiento del proyecto del centro se indican las bases ideológicas, socioculturales y educativas” que influyen en el programa o currículo.

Es por ello que, a continuación, se llevará a cabo una breve reseña con las características de ese centro educativo que permitirá orientar la realización de las unidades del proyecto. De este modo, la presente memoria mantendrá las líneas de acción establecidas por la institución educativa para el desarrollo del programa EFA.

Funiber⁶ es una fundación originada en 1997, en Barcelona- España. Se compone de 45 universidades europeas y latinoamericanas, además de organismos de prestigio. Cuenta con carreras de postgrado pertenecientes a diversas áreas de conocimiento como Medio Ambiente, Salud y Nutrición, Deportes, Tecnologías, Turismo, Idiomas, Formación de profesorado, entre otras. Sus objetivos educacionales y pedagógicos permiten una enseñanza personalizada y comprometida con las necesidades de los estudiantes. Los mismos buscan:

1. Facilitar el contacto entre estudiantes, entre profesores y de ambos grupos entre sí.
2. Fomentar la cooperación y la reciprocidad: el aprendizaje como esfuerzo colectivo.
3. Considerar al estudiante como centro del proceso del que participa activamente.
4. Estimular y potenciar la comunicación e interacción continua entre profesores y estudiantes.
5. Inculcar que el proceso de formación implica y exige dedicación temporal y esfuerzo continuo.
6. Usar la motivación como estímulo constante para que el estudiante perciba que los resultados esperados del aprendizaje están a su alcance.
7. Personalizar el aprendizaje, teniendo en cuenta las diferencias entre estudiantes y sus diversas formas de aprender.

Esa información permitirá crear unidades donde los contenidos, actividades y materiales se adapten a los requerimientos de la institución y el curso; y sobre todo a las exigencias de los alumnos. Al respecto Caixal (2011, p. 53) proporciona una serie de pautas a tener en cuenta para flexibilizar el curso dado la heterogeneidad de estudiantes que concurrirán:

Como atendemos a diferentes perfiles, es muy importante que los ejercicios que crean los tutores sean adaptables. Para ello, el tutor deberá crear tareas para el

⁶ Información extraída de la página web: www.funiber.org

estudiante promedio, pero también tareas adicionales y lecturas para aquellos que necesitan ayuda adicional o desean más de lo que han aprendido⁷.

Una vez establecidos los parámetros institucionales, el análisis de necesidades (ver **sección 4.3**) y el establecimiento de objetivos, se elaborará un programa que pretenda alcanzar las metas propuestas inicialmente: el dominio del nivel C1 en los estudiantes que ingresan a la Formación del profesorado y Doctorado en Educación.

5.2. Niveles comunes de referencia para los niveles C1 y C2

Para realizar un plan eficiente de enseñanza del español como lengua extranjera se tendrá que partir de las bases. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002, p. 26) permite determinar cuáles son las destrezas que necesitan los estudiantes para desarrollar aprendizajes pertinentes al nivel requerido por la institución. Además proporcionará las pautas para desarrollar las diversas tareas y estrategias para hacer frente a las situaciones de comunicación que deberán realizar los alumnos en el curso.

A continuación se describirán los niveles comunes de referencia para los niveles C1 y C2⁸ y las estrategias de expresión escrita:

Niveles comunes de referencia: escala global

Usuario Competente

C1	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o
----	---

⁷ La traducción es de la autora de la presente memoria.

⁸ Este curso está diseñado para el nivel C1, sin embargo, en la escritura especializada como la exigida en un Máster los contenidos del nivel C2 se relacionan. Es por ello que se incluyen.

escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida.

Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.

C2

Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos.

Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.

Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.

Cuadro 5.1: Los niveles C1 y C2 y sus capacidades.
Fuente: MCER (2002: 26)

Expresión escrita en general

C 1

Escribe textos claros y bien estructurados sobre temas complejos resaltando las ideas principales, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados, y terminando con una conclusión apropiada.

C2	Escribe textos complejos con claridad y fluidez, y con un estilo apropiado y eficaz y una estructura lógica que ayudan al lector a encontrar ideas significativas.
----	--

Cuadro 5.2: Escala ilustrativa para la escritura escrita en general.
Fuente: MCER (2002: 64)

Informes y redacciones⁹

C1	Escribe exposiciones claras y bien estructuradas sobre temas complejos resaltando las ideas principales. Amplía con cierta extensión y defiende puntos de vistas con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados.
C2	Escribe informes, redacciones o artículos complejos con claridad y fluidez que presentan una argumentación o una apreciación crítica de obras literarias y proyectos de investigación. Es capaz de dotar sus textos de una estructura apropiada y una lógica eficaz que ayuda al lector a encontrar ideas significativas.

Cuadro 5.3: Escala ilustrativa para informes y redacciones.
Fuente: MCER (2002: 65)

⁹ Se omitió la sección Escritura Creativa porque no es la finalidad de un curso de Redacción Académica.

5.3. Planificación del curso EFA

El diseño de las dos unidades del curso EFA se inserta en la asignatura Escritura Académica de la planificación global. Este programa contiene otras dos asignaturas previas denominadas Lenguaje y Competencias en escritura general. Cada una de ellas presenta unidades destinadas al desarrollo de habilidades relacionadas con el dominio del español general o estándar y específico o académico. También se incluyen los contenidos estratégicos y educativos a fin de ampliar los conocimientos de los estudiantes que eligen los programas de estudio de Funiber.

La duración total del curso es de trece semanas con una carga horaria de 150 hs. Cada semana representa una unidad que dispone de 10 hs. para desarrollar sus contenidos. Ello se debe a que el área educativa de Funiber dispone que sean diez las horas semanales dedicadas al estudio y capacitación de los alumnos para que se vayan acostumbrando al ritmo exigido por los programas de Fopele y Doctorado en Educación.

Esas pautas no están puestas al azar sino que se deben a que la mayoría de los estudiantes que se educa a través de entornos virtuales dispone de escaso tiempo para realizar una dedicación exclusiva a este tipo de aprendizajes. Por eso es importante que un curso se elabore en función de los intereses de los estudiantes y que, además, sea motivador, promueva la autonomía y la socialización entre los compañeros de clase para que sea ágil y efectivo.

5.3.1. Unidades diseñadas

En esta sección describiremos en detalle los objetivos específicos y las competencias que trabajarán los estudiantes en relación con la selección y gradación de contenidos que organizan cada unidad. En el **anexo II**, se podrá observar el plan global del diseño con las actividades, las lecturas y los ejercicios adicionales, la distribución del tiempo y los puntos centrales que constituyen el libro del profesor.

Objetivos específicos, contenidos y destrezas desarrolladas en las unidades del Español Académico

En relación con los objetivos generales para el diseño del curso EFA (**ver sección 2.2.**) se desglosaron los objetivos específicos con el fin de precisar el desarrollo de las unidades que orientarán las actividades, la selección de materiales y el tipo de evaluación que requerirán los alumnos para su proceso de aprendizaje. Al respecto, García Santa – Cecilia (2000, p. 42) explica lo siguiente:

La definición de los objetivos nos permite transmitir con mayor eficacia las intenciones pedagógicas del curso, facilita la evaluación de los alumnos y permite orientar adecuadamente otros aspectos de la planificación del curso, como la selección de los materiales y las actividades.

A continuación se exponen los objetivos vinculados con la asignatura Escritura académica. En este sentido, el MCER (2002) y el PCIC (2006) permitieron guiar los objetivos, el desarrollo de los contenidos y actividades a fin de realizar una estructuración coherente de cada unidad correspondiente al nivel C1.

Los objetivos específicos relacionados con la unidad Descripción, explicación y gramática académica permitirán que el alumno se capaz de:

- ✚ Describir una situación en forma coherente utilizando los procedimientos lingüísticos y discursivos apropiados.
- ✚ Explicar una situación en forma organizada utilizando los recursos lingüísticos y discursivos apropiados.
- ✚ Escribir textos empleando secuencias descriptivas y/o explicativas y usando la gramática académica.
- ✚ Trabajar con contenidos estratégicos.
- ✚ Afianzar conocimientos sobre educación.

Asimismo se exponen las destrezas y los contenidos que se trabajarán en la unidad sentando las bases de lo que deberá conocer el estudiante a fin de ayudarlo a adquirir las competencias lingüísticas que necesita para alcanzar el nivel requerido de lengua. El siguiente cuadro muestra la destreza con el contenido correspondiente:

DESTREZAS	CONTENIDOS
Comprensión lectora	Reflexión sobre la experiencia en escritura académica
Comprensión lectora y expresión escrita	Conceptos sobre la asignatura “Evaluación del aprendizaje”
Comprensión lectora	Procedimientos lingüísticos y discursivos de la descripción Procedimientos lingüísticos y discursivos de la explicación
Comprensión lectora y expresión escrita	Contenido educativo: La evaluación en el aprendizaje Las reformulaciones, la ejemplificación, definición, otros. Procedimientos lingüísticos de la descripción Procedimientos lingüísticos de la explicación La construcción de la secuencia explicativa La construcción de la secuencia descriptiva

Cuadro 5.3: Destrezas y contenidos de la unidad Descripción, explicación y gramática académica
Fuente: Elaboración propia a partir del programa Microsoft Word (1993)

Los objetivos específicos relacionados con la unidad Argumentación y vocabulario académico permitirán que el alumno se capaz de:

- ✚ Argumentar de forma coherente y adecuada al lector del escrito.
- ✚ Utilizar en los escritos recursos lingüísticos y discursivos característicos de la secuencia argumentativa.
- ✚ Escribir textos demostrando un uso apropiado del vocabulario académico.
- ✚ Participar activamente en las actividades de aprendizaje colaborativo.
- ✚ Afianzar conocimientos sobre educación.

Destrezas y contenidos que realizará el alumno para esta unidad:

DESTREZAS	CONTENIDOS
Comprensión lectora	Reflexión sobre la experiencia en escritura académica
Comprensión lectora y expresión escrita	Conceptos educativos sobre la asignatura “Creación, adaptación y evaluación de materiales”
Comprensión lectora	Procedimientos lingüísticos y discursivos de la secuencia argumentativa
Comprensión lectora	Vocabulario formal vs. informal

Expresión escrita

Procedimientos lingüísticos de la secuencia descriptiva, explicativa y argumentativa.

La construcción de la secuencia argumentativa

Escritura de breves secuencias argumentativas

Cuadro 5.4: Destrezas y contenidos de la unidad Argumentación y vocabulario académico.
Fuente: Elaboración propia a partir del programa Microsoft Word (1993).

Propuesta de actividades y materiales

Cada unidad comenzará con un contenido estratégico que activará los conocimientos previos de los estudiantes sobre el tema de la unidad con la que trabajará. Esta tarea ayudará a motivarlos ya que cada uno aportará lo que sabe o se dará cuenta de lo que deberá aprender para realizarla. Estas tareas estratégicas se fundamentan en lo que el PCIC (2006) denomina procedimientos de aprendizaje. De este modo los estudiantes pueden conocer y planear sus acciones en base a lo que saben o desconocen e ir regularizando su aprendizaje.

También realizarán actividades posibilitadoras que los prepararán en diferentes habilidades de expresión escrita como el reconocimiento de procedimientos lingüísticos y discursivos para escribir secuencias descriptivas, explicativas y argumentativas, la identificación de reformulaciones, modalizadores, matizaciones, comentarios evaluativos, conectores, entre otros. Aprenderán a distinguir entre el vocabulario formal e informal para utilizar el léxico apropiado en los escritos académicos y se concientizarán sobre el sistema gramatical del español académico para realizar tareas que facilitarán el proceso de escritura.

Una vez que los alumnos adquieran conocimientos de la lengua académica podrán trabajar en las diferentes actividades comunicativas como la *transferencia de información* donde después de leer diferentes documentos informativos, el estudiante deberá producir textos. Otra propuesta para las unidades será el uso del *feedback* ya que cada alumno corregirá el escrito de otro compañero y luego deberá justificar su decisión. También habrá tareas de *resolución de problemas* cuya dificultad será la de reconocer secuencias descriptivas, explicativas o argumentativas mal formuladas para reescribirlas utilizando el lenguaje académico aprendido.

Los alumnos no estarán solos en el proceso de enseñanza – aprendizaje ya que el tutor monitorizará las tareas y brindará la ayuda necesaria al estudiante que así lo requiera. Sin embargo, todas las actividades están pensadas para que el alumno pueda desarrollar la autonomía en el aprendizaje ya que se le otorgará todo lo necesario para trabajar en su tarea sin ninguna dificultad. También, habrá ejercicios que promuevan el aprendizaje colaborativo para que el alumno se socialice y aprenda desde el inicio de este curso que cualquiera de las carreras de Fopele y Doctorado en educación que elija, el aprendizaje cooperativo es uno de los pilares educativos de la institución en la que se matricularon.

Los materiales de lectura que estudiarán los alumnos pertenecen a autores reconocidos como Vazquez, G. Montiolo, E. Cassany, D., y autores de Funiber que se encuentran disponibles en la red para que no haya ningún tipo de inconveniente a la hora de utilizarlos; los mismos garantizan la coherencia con la unidad didáctica trabajada. Además habrá documentos de consulta para el alumno que quiera seguir profundizando sobre un tema específico. Por otra parte, se capacitará con redacciones académicas de otros estudiantes, artículos de opinión y ejercitación extraída de libros de textos. Todo ello tendrá como finalidad poner en contacto al estudiante con textos auténticos que permitan el desarrollo de la habilidad expresión escrita.

5.3.2. Desarrollo del proceso de diseño

El diseño del curso EFA, como se mencionó en las primeras páginas, fue elaborado en forma conjunta. Cada diseñador colaboró con ideas, información, bibliografía

especializada o redacciones de documentos sobre diferentes temáticas como: cursos en línea, la creación de unidades didácticas, elaboración de tareas finales, contenido estratégico y el libro del profesor. Asimismo fueron debatidas en diferentes foros creados en el Google grupos denominado EFA / EAP, lo que permitió la reunión periódica entre la coordinadora y los diseñadores. Todo el trabajo se gestó en un ámbito de cordialidad, compañerismo y compromiso por parte de todos sus integrantes.

El producto de lo realizado puede observarse en el **anexo IV** donde se hallan resúmenes y test que permitieron adquirir valiosos conocimientos para la creación de las unidades. A continuación se recogen los puntos más relevantes que cada compañero aportó sobre la formación del curso EFA y el diseño de unidades:

Giraldo y Yovira (2012) expresan que en un curso en línea “es necesario adaptar los contenidos a los medios y a los tipos de actividades que se proponen a los estudiantes”. Particularmente, esta reflexión permitió que el diseño presente una adaptación de los contenidos al entorno virtual, ya que no es posible crear actividades o tareas como si el curso fuera dictado para una clase presencial. Cada objetivo, contenido, lectura o tarea fue seleccionado para ser trabajado con alumnos de forma virtual. Los autores proponen también que el curso debe promover la motivación a través del aprendizaje cooperativo. En ese caso, se realizaron tareas en las que se trata de incentivar el trabajo en grupo pero también se personalizaron actividades para los diferentes perfiles de estudiantes.

Por otra parte, Cabello y Sanclemente (2012) realizaron una serie de preguntas que permitió considerar al diseño de las unidades didácticas como un proceso coherente en el que se vinculan las necesidades de los estudiantes, los objetivos, la secuenciación de contenidos, actividades, temporalización de las mismas y evaluación. También proporcionó información valiosa al momento de pensar la planificación de las unidades. Las respuestas a sus interrogantes pueden observarse en el **Anexo IV**.

García y Oliveira (2012) trataron el tema de las tareas finales y explican que en las mismas “el alumno (...) llevará a cabo una serie de tareas previas que lo capacitarán en el desarrollo de la tarea final, siguiendo modelos y trabajando sobre textos reales” Conforme

a su artículo, las tareas finales que se desarrollaron en esta memoria presentan exponentes lingüísticos y textos auténticos que responden a las muestras de lengua trabajadas. De este modo, el alumno se encuentra con el input necesario para llevar a cabo la tarea final. El trabajo de las autoras también presenta interrogantes cuyas contestaciones podrán leerse en el anexo mencionado anteriormente.

Saucedo (2012) hace referencia a la evaluación y manifiesta que “la formación en línea cuenta con unas posibilidades casi ilimitadas para evaluar. Tanto en las plataformas como en los contenidos se pueden incluir herramientas de evaluación interactivas, sistematizadas y dinámicas.” En líneas generales, el presente diseño propone varias formas de evaluación como: la autoevaluativa, co-evaluativa y formativa. La elección de las mismas se debe al carácter nivelador del curso EFA. Su objetivo es capacitar a diferentes grupos de personas sobre la redacción académica, contenidos educativos y estratégicos que le permitan valerse en sus estudios ulteriores. En este sentido lo trabajado condice con lo que expone la autora en su resumen.

Arzumendo y Selmo (2012) se ocuparon del contenido estratégico y explicaron que “aprender a aprender es lograr que el conocimiento adquirido por el estudiante (...) sea significativo, de tal manera que lo pueda utilizar de forma efectiva y sepa dónde aplicarlo en el momento que lo amerite y que sea pertinente para sus vidas”. El diseño presenta varias secciones de aprender a aprender en las que se capacita al alumno para desarrollar aprendizajes significativos como generar hipótesis antes de comenzar una unidad, aprender a responsabilizarse en una tarea encomendada por el tutor, detectar y corregir fragmentos de otros compañeros, realizar una atención global o selectiva en las lecturas propuestas, entre otros. En este sentido, se pretende en todo momento promover el aprendizaje significativo en cada una de las etapas del diseño. Las autoras del documento también proponen preguntas que serán contestadas en el **Anexo IV**.

Jaime y Rodríguez (2012) explican que el libro del profesor “constituye un valioso recurso didáctico para comprender las acciones que llevará a cabo el profesor en el aula”. El diseñador debe ser claro y preciso con las indicaciones que brindará al futuro tutor ya que será el encargado de llevar a la práctica el diseño. La comprensión que éste realice del texto permitirá potenciar los aprendizajes de sus estudiantes. Por tal motivo, la escritura

del libro del profesor para las unidades diseñadas pretende ser ordenado, coherente y de fácil lectura para que las instrucciones sean entendibles y puedan, de este modo, beneficiar a los estudiantes.


Para concluir la presente reflexión hay que destacar la importancia del trabajo colaborativo porque logró desarrollar aprendizajes significativos y necesarios para llevar a cabo el proyecto del curso EFA. Además proporcionó una base sólida de conocimientos a partir de la cual se sostiene la creación de cada una de las unidades, garantizando así la calidad y validez del mismo.

6. Resultados

En este apartado, hay que distinguir entre los resultados esperados al finalizar las unidades y los procedimientos evaluativos para alcanzar esos resultados. Entre los resultados esperados, se pretende que el alumno alcance el nivel mínimo de dominio de español académico requerido por Funiber. También se espera que el proceso evaluativo ayude al estudiante a aprehender las destrezas necesarias para comunicarse efectivamente en los ámbitos académicos.

6.1. Resultados esperados

La finalidad del curso EFA es instruir a todos los estudiantes matriculados en los programas de Fopele y Doctorado en Educación en las destrezas y habilidades del español académico. En el presente trabajo, los objetivos se cumplen cuando los aprendientes lograron superar las dos unidades de la asignatura Español Académico. En relación con los propósitos de la esta memoria se espera que los estudiantes al terminar la unidad Descripción, explicación y gramática académica puedan:

-  Producir secuencias descriptivas y explicativas coherentes con la situación de comunicación.

- ✚ Utilizar apropiadamente los recursos que la lengua española posee cuando se trate de elaborar textos académicos.
- ✚ Aprovechar los conocimientos en educación como parte del proceso formativo que el alumno necesita para realizar sus estudios.
- ✚ Reconocer el contenido estratégico como componente fundamental en el desarrollo del aprendizaje.

En cuanto a la unidad Argumentación y vocabulario académico los alumnos deben:

- ✚ Escribir secuencias argumentativas que expresen apropiadamente las opiniones en relación con un tema o idea central de un texto académico.
- ✚ Manipular un vocabulario formal que permita producir escritos académicos coherentes y acordes a la situación de comunicación.
- ✚ Aprovechar los conocimientos en educación como parte del proceso formativo que el alumno necesita para realizar sus estudios.
- ✚ Reconocer el contenido estratégico como componente fundamental en el desarrollo del aprendizaje.

6.2. Procedimientos evaluativos

Las unidades tendrán diferentes formas de evaluar cada contenido. Peris (1997-2012) definió el concepto de evaluación como aquel “que constituye un proceso continuo que tiene como finalidad principal la adecuación del proceso de enseñanza al progreso real del aprendizaje de los alumnos.” Es por ello que cada contenido tendrá un tratamiento especial al momento de la evaluación.

Para el caso en que el alumno deba redactar un escrito utilizando las secuencias descriptivas explicativas o argumentativas se utilizará la **evaluación formal** ya que permitirá obtener información acerca del aprendizaje del alumno. Al respecto, Arzamendi y Lennon (2011, p. 8) explican que ese es el “tipo de prueba de lengua utilizado comúnmente en clase por el profesor con el fin de evaluar el aprendizaje”.

Las actividades de contenido estratégico serán **autoevaluadas** por el mismo aprendiz ya que se pretende fomentar la autonomía del alumno, es decir que él se haga responsable de su aprendizaje tratando de detectar o comprender procesos y tratar de revertirlos en el caso de que fuese necesario. Giovannini et al. (1996) expone que “la autoevaluación permite sacar conclusiones sobre el propio proceso de aprendizaje y, si es necesario, cambiar algo en su forma de aprender”.

También realizará actividades como debates entre compañeros, exposición de situaciones o descripciones personales a través del chat lo que permitirá hacer uso de la **co – evaluación**. Ese modo de evaluación posibilitará la sociabilización y el desarrollo afectivo entre los miembros del curso. Al respecto, Caixal (2011, p. 50) explica lo siguiente:

Es una buena herramienta para este curso porque aumenta un marco constructivista social de la educación: los estudiantes se ayudan con otros para aprender, construyen conocimientos, desarrollan la autonomía, el pensamiento crítico y consolidan los conocimientos adquiridos¹⁰.

Los diferentes modos de evaluación permitirán hacer un seguimiento al estudiante en su proceso de aprendizaje, sin embargo, ese propósito no pretende observar el nivel lingüístico del alumno solamente, sino que también permitirá concientizar al alumno de su propio proceso formativo. Él es el protagonista del curso de modo que su accionar, su empeño y reflexión servirán para diagnosticar el funcionamiento del programa y mejorar los aspectos que hagan falta.

8. Conclusiones

El curso EFA ha sido diseñado para suplir las carencias de aquellos estudiantes que no alcanzaron un nivel mínimo de español requerido por Funiber, lo cual no es una tarea

¹⁰ La traducción es de la autora de la presente memoria.

sencilla debido a la diversa procedencia del alumnado (estadounidense, por ejemplo) que se matricula año tras año. Sin embargo, este diseño ha tenido en cuenta todas las necesidades ya que se han analizado los textos de estudiantes con el rigor que exige un emprendimiento de estudios superiores. Además los errores que comúnmente ellos presentaban se han estudiado y debatido, por lo que la primera fase de la investigación acción (**ver apartado 4.1.**) ha sido cumplida.

Posteriormente, se han trabajado los objetivos articulados con los contenidos y, estos a su vez, con las actividades, materiales y los tipos de evaluación. De modo que la programación de las unidades ha sido conformada de tal manera que cada componente se relaciona con el otro, así el estudiante tendrá una percepción global de lo que se pretende en cada instancia del curso. Asimismo, el futuro tutor, que tendrá la tarea de llevar a cabo el diseño, obtendrá una perspectiva clara de las habilidades y destrezas desarrolladas en la presente memoria.

Respecto a las destrezas de expresión escrita que aquí se han estudiado, consideramos que podrían desarrollarse con más detalle, sin embargo, somos conscientes de que un curso como el diseñado no puede extenderse tanto en lo discursivo y gramatical sino de otorgar a los estudiantes algunas 'pistas' para que en un futuro sepan buscar lo que necesiten y los ayude a resolver sus problemáticas (autonomía). De todos modos, se espera que ellos mismos manifiesten sus inquietudes para que el programa mejore con los años y llegue a ser cada vez más productivo. Si esto es posible se habrían completado las últimas fases de la investigación - acción propuestas por Van Lier (2001): la observación y reflexión del plan.

8. Bibliografía

ARZAMENDI, J. (2011). *Diseño curricular y programación*. Barcelona: Funiber.

ARZAMENDI, J. y LENNON, A. (2011). *Evaluación del proceso de aprendizaje de lenguas*. Barcelona: Funiber.

ARZAMENDI, J., BARROS, P., GASSÓ, E., HOCKLY, N. y PUEYO, S. (2011). *Bases Metodológicas*. Barcelona: Funiber.

ALDERSON, J., CLAPHMAN, C. y WALL, D. (1998). *Exámenes de idiomas. Elaboración y evaluación*. Madrid: Cambridge University Press.

BORDÁS, M. y CABRERA, F. (2001). *Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso*. *Revista Española de Pedagogía*, 218, 25-48.

CAIXAL, E. (2010). *Diseño de un curso en línea de español con fines académicos*. RedEle, 12. Recuperado el 1 de diciembre de 2011, de <http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2011/memoriaMaster/2-Trimestre/caixal.html>

CAIXAL, E. (2011). *Designing an Online Course in English for Academic Purposes*. Memoria de la maestría en Teaching English as a Foreign Language. Universidad de Jaén.

CASSANY, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de educación, cultura y deporte, Subdirección general de cooperación internacional. Recuperado el 1 de marzo de 2012, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

CUBO, L. (Coord.) (2005). *Leo pero no comprendo: estrategias de comprensión lectora*. Argentina: Comunicarte.

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA. Recuperado el 6 de marzo de 2012, de <http://www.funiber.org/quienes-somos/que-es-funiber/>

FERNÁNDEZ, S. (2001). *Autonomía en el aprendizaje y enfoque por tareas*. Frecuencia-L, 17. Madrid: Edinumen.

GARCÍA SANTA – CECILIA, A. (2000). *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid, Arco libros.

GARCÍA, H. (2011). *Enseñanza del español a distancia - Teoría, diseño e implementación*. Recuperado el 28 de junio de 2012, de http://campus.funiber.org:8900/SCRIPT/FOPELE2/scripts/serve_home

GIOVANNINI, A., PERIS, M., RODRÍGUEZ, M. y SIMÓN, T. (1996). *Profesor en acción 1*. Madrid: Edelsa.

INSTITUTO CERVANTES (1991 – 2012). *Aula virtual de español*. Recuperado el 28 de junio de 2012, de <http://ave.cervantes.es/>

INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Recuperado el 2 de junio de 2012, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/13_procedimientos_aprendizaje_introduccion.htm

LAVADO, J. (s. /f.). Recuperado el 3 de julio de 2012, de <http://www.google.com.ar/search?q=imagenes+historietas+quino&hl=es-419&prmd=imvns&tbn=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=Dvw4ULaYOsX20gGImlGgCQ&ved=0CB4QsAQ&biw=1360&bih=561>

MADRID, D., HOCKLY, N., PUEYO, S. (2011). *Observación e investigación en el aula*. Barcelona: Funiber.

PERIS, E. (Coord.) (1997-2012). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado el 3 de marzo de 2012, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/

PUEYO, S y MARTÍN, I. (2011). *Creación, adaptación y evaluación de materiales y recursos*. Barcelona: Funiber.

HOCKLY, N., MADRID, D. y PUEYO, S. (2011). *Observación e Investigación en el Aula*. Barcelona: Funiber.

MODULE OBJECT-ORIENTED DYNAMIC LEARNING ENVIRONMENT (2002). Recuperado el 1 de marzo de 2012, de http://docs.moodle.org/19/es/Caracter%C3%ADsticas#Administraci.C3.B3n_de_usuarios

MONTIOLLO, E., FIGUERAS, C., GARACHANA, M. y SANTIAGO, M. (2000). *Manual de escritura académica II*. Barcelona: Ariel *Practicum*. Recuperado el 2 de marzo de 2012, de http://books.google.es/books?id=AE7b76ejy8cC&pg=PA7&dq=inauthor:%22Estrella+Montol%C3%ADo+Dur%C3%A1n%22&hl=es&source=gbs_selected_pages&cad=3#v=onepage&q&f=false

MONTIOLLO, E. y SANTIAGO, M. (2000). *Manual Práctico de Escritura Académica II*. Barcelona: Ariel.

PAGÁN, J. (1995). *Función didáctica de los materiales curriculares*. *Revistas de medios y comunicación*, 5 - 6. Recuperado el 5 de agosto 2012, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1410359>

PUJOLÁ, J. y GASSÓ, E. (2011). *Tecnología Educativa en el Aprendizaje de Lenguas*.
Barcelona: Funiber.

ZANÓN, J. (1995). *La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas*. Signos.
Teoría y Práctica de la educación, 52 – 67.

VAN LIER, L. (2001). *La investigación – acción*. Textos, 27, 81-88.

VÁZQUEZ, G. (2001). *Guía didáctica del discurso académico escrito. ¿Cómo se escribe una monografía?* Madrid: Edinumen.

9. Anexos

Anexo I: Análisis de necesidades

Análisis de Necesidades	
Descripción	<p>Uso de la descripción subjetiva en lugar de la objetiva. Por ej.: “Es en la segunda mitad del siglo XIX en la España carente de cultura y de investigación científica que surge “Don Santiago”, genio brillante, observador metódico, trabajador infatigable, dotado de sensibilidad artística con un amor incondicional a la verdad y a la ciencia.”</p> <p>Falta de conectores entre los párrafos descriptivos como por ejemplo: “Cajal era un hombre de una enorme personalidad, humilde y modesto que quiso rechazar el Premio Nobel por no considerarse con mérito suficiente.</p> <p>Cajal fue una inspiración para sus compatriotas, fue de alguna manera el símbolo del renacimiento cultural de España, por eso se le llamaba la cabeza de la llamada “generación de sabios” o “generación de los 80”, los billetes de dinero llevaban su efigie como emblema nacional.”</p> <p>Secuencias descriptivas mal formuladas: “El estilo de aprendizaje es un conjunto de características que presentan los estudiantes cuando están en el proceso de aprendizaje, estas características puedes ser auditivas, visual, practico, activos reflexivos. Todos los estudiantes presentan diversos estilos de aprendizaje aunque siempre habrá un predominante.”</p> <p>“Presento a Alberto Santos Dumont, pionero de la aviación mundial. Nació el 31 de julio de 1873 en Cabangu, Brasil. Fue un aviador, inventor e ingeniero, (sin embargo no cursó formación académica en esa área)”.</p>

<p style="text-align: center;">Explicación</p>	<p>Desconocimiento de las reformulaciones, analogías, enumeraciones, comparaciones y citas de autoridad para construir la secuencia explicativa.</p> <p>Manifestación subjetiva en textos explicativos: “Lamentablemente acaba termina... el curso... pero no mi compromiso de seguir adquiriendo conocimiento sobre este tan fascinante mundo.”</p> <p>“no encontramos calificativos para valorar lo realizado en un idioma de raíces puras en donde cada mañana florecen nuevas palabras que forman el ideario de la comunicación cotidiana.”</p> <p>“...con toda esa retórica rica que dejo dolida el alma, los ojos, las espaldas y una presión arterial arriba tocando los extramuros de la máxima Divinidad.”</p> <p>Secuencias explicativas mal formuladas: “Los objetivos del discurso académico son: transmitir un conocimiento adquirido y pendiente de validación por uno o varios interlocutores, en nuestro caso de los profesores del máster. Es por ello que, claramente debemos transmitir el saber teniendo en cuenta la fuerza con la que lo estamos haciendo y no mostrar total certidumbre. Esto lo podremos hacer gracias a las matizaciones.</p> <p>“De todo lo dicho hasta ahora puede concluirse que la concepción moderna del Estado en nada se parece a la visión que del mismo se tenía a fines de la década de los cincuenta. En ese sentido, ya no es la institución que garantiza el orden social, sino que más bien representa un cúmulo de intereses definidos por los que la conforman.”</p> <p>“Son las diferentes estrategias (¿cuáles?), que se deben formular al aplicar el proceso del aprendizaje, en el estudio de un nuevo saber del conocimiento.”</p>
	<p>Uso de pronombres personales como por ejemplo: “En este artículo la autora nos presenta los recursos para producir</p>

<p>Gramática académica</p>	<p>un texto coherente.”</p> <p>Uso incorrecto de verbos presentativos como por ejemplo: “El autor menciona en este artículo que la puntuación debe de estar basada en el período sintáctico...”</p> <p>Carencia de formas verbales impersonales: “En Brasil, donde (¿?) vive una fiebre por el español, carece profesiones de este sector.”</p> <p>Expresiones coloquiales: “Se me hizo importante citar el texto anterior porque nunca me había puesto a pensar en lo fundamental que es la puntuación...”</p> <p>Abuso de pronombres referidos a la primera persona o a la inversa: como es el siguiente caso “Esta lectura ha sido de mucho provecho para mí porque me ha dado muchas pautas para mejorar mi puntuación y me pareció tan útil que elaboré un resumen que tengo cerca del ordenador para utilizarlo como consulta cada vez que escribo. Yo tendía a poner los signos de puntuación basándome únicamente en la lectura, donde sentía que necesitaba respirar para continuar leyendo.”</p> <p>“Gustaría de destacar el comprometimiento de la tutora Francy Elena, que con mucha atención en las correcciones, presentó soportes concretos para que yo identificase mis fallos y para que pudiera mejorar mi español a partir de correcciones claras y objetivas.”</p> <p>Abuso del pronombre indefinido: “Se aprende mucho en esta clase. Hay vocabulario adicional que uno puede estudiar. Uno se puede tomar su tiempo haciendo su tarea.”</p> <p>Oraciones extensas e inconexas: “Internet, como medio de comunicación real y como fuente de información inagotable se ha convertido en un nuevo multimedia que está por explotar para el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2. Internet no es el futuro, es un presente inmediato al que no podemos dar la espalda en cuanto a la riqueza y a la variedad de</p>
-----------------------------------	--

	<p>recursos que nos está aportando en la clase.”</p> <p>“El curso del Ave enseña a los estudiantes como navegar en una plataforma utilizando la computadora. Se provee un guía donde se puede ver como navegar está página. El curso proveía una variedad de artículos que pueden ser útil para un maestro en el futuro. Enseña lo básico de la escritura. Lo siguiente se puede considerar para los alumnos tomando la clase.”</p>
<p>Argumentación</p>	<p>No se delimita a la tesis o problema a fundamentar al inicio del escrito. “Estoy totalmente de acuerdo con este artículo porque lo estoy viviendo, el hispano que se ha estado radicando con sus familias desde hace muchos años en los Estados Unidos, le trae toda su frescura, originalidad, grandes oportunidades a la sociedad y lo que es más importante trae su mano de obra, que por lo regular es mano calificada.”</p> <p>Mal uso de conectores argumentativos:</p> <p>“Por el contrario, considero que el internet es un valioso instrumento para “La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera”, ya que un mayor grupo de personas, incluyéndome, podemos tener acceso a estudiar una maestría que no está disponible en nuestra ciudad.”</p> <p>Argumentos poco o mal desarrollados: “La elaboración de este proyecto final me sirvió para hacer una revisión de todas las lecturas estudiadas durante el curso (¿?) y poder analizar las que más me habían ayudado en mi escritura.”</p> <p>“La razón de mi elección es porque el autor está dando una idea expresando una opinión.”</p> <p>“Después de años de elecciones fraudulentas y gobierno autoritario, la población sueña con elecciones democráticas y, en consecuencia, con una vida mejor.”</p> <p>“Los procesos del aprendizaje en grupo (¿cuáles?), que determinan el nuevo rol del profesor en el aula, en el</p>

	<p>proceso de enseñanza de una lengua. La enseñanza de los Idiomas siempre han estado al margen de los métodos pedagógicos.”</p> <p>“Lo que puedo escribir ahora en este final, es que lamento por qué no se tuvo el tiempo para recrearse con las lecturas del español académico, el método de la educación en línea debe ser así, solo ejercitarse en tareas y ejercicios permanentemente.”</p> <p>Desconocimiento de los recursos de matización y modalización.</p> <p>Ausencia de reformulaciones, analogías, enumeraciones, conectores, comparaciones y citas de autoridad para construir la secuencia argumentativa.</p> <p>Falta de una conclusión o pobremente desarrollada que no ratifican la tesis ni proporcionan una evaluación: “Por eso (¿?), los profesores tienen un papel fundamental en el proceso de divulgación, reconocimiento e incrementación del español a nivel mundial, incluso tenemos las herramientas para enseñar y aclarar dudas sobre la importancia de nuestro idioma.”</p> <p>“La posibilidad de tener textos en cualquier idioma o de cualquier autor literario, filosófico, científico, de cualquier época, reproducciones, tan buenas como admita la resolución de nuestro monitor de esculturas de cualquier museo en cualquier parte del mundo, con su ficha técnica, diccionarios, gramáticas, mapas, software. Hacen que el Internet sea usado cada vez más por millones de personas.”</p>
	<p>Uso de vocabulario o estructuras coloquiales como por ejemplo: “A continuación incluiré el primer texto que escribí, donde se pueden ver claramente todos los errores en la arquitectura de la frase; oraciones muy largas, sin verbo,</p>

<p>Vocabulario académico</p>	<p>frases con mucha basura.”</p> <p>“Pienso que Nussbaum va a discutir sobre los caminos que un individuo recorre durante el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.”</p> <p>“La policía aún no tiene todas las respuestas del desaparecimiento de las dos niñas, pero ya tiene una pista respecto al GPS del coche del padre de las mellizas...”</p> <p>“Frente a este testimonio, hay la posibilidad que haya una segunda persona involucrada en el desaparecimiento...”</p> <p>“Se afianzo el proceso de aprender por el de desaprender con lecturas y tareas diarias, no importa que haya sido un curso, un seminario...”</p> <p>Errores en el uso de expresiones:</p> <p>“El internet nos ha permitido enumerables oportunidades para estudiar, ya sea una maestría, una carrera universitaria o un doctorado.”</p>
-------------------------------------	---

Anexo II: Planificación de las unidades diseñadas

Semana IX: 7 días, 10 horas		
Asignatura: Escritura Académica		
Unidad: Descripción, Explicación y gramática académica		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Describir una situación en forma coherente utilizando los procedimientos lingüísticos y discursivos apropiados. ▪ Explicar una situación en forma organizada utilizando los recursos lingüísticos y discursivos apropiados. ▪ Escribir textos empleando secuencias descriptivas y/o explicativas y usando la gramática académica. ▪ Trabajar con contenidos estratégicos. ▪ Afianzar conocimientos sobre educación. 	
Contenidos	<p style="text-align: center;">Portadilla</p> <p style="text-align: center;">Aprender a aprender</p>	<p>Objetivo: El alumno activará sus conocimientos previos</p> <p>Contenido:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexión sobre la experiencia en escritura académica <p>Destreza: Comprensión lectora</p> <p>Actividad:</p> <p>El alumno anticipará los contenidos de la unidad mediante la respuesta a preguntas explícitas. Por ejemplo: ¿Sabe lo que es una secuencia textual? ¿Utiliza la secuencia descriptiva en sus escritos? ¿Alguna vez leyó sobre gramática académica? Esa tarea será subida al foro.</p>

	<p>Lengua en contexto</p>	<p>Conocimientos sobre educación</p>	<p>Objetivo: El alumno conocerá y asimilará los contenidos de la asignatura "Evaluación del aprendizaje"</p> <p>Contenido:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conceptos relacionados con la asignatura "Evaluación del aprendizaje" <p>Destrezas: Comprensión lectora y expresión escrita</p> <p>Actividades:</p> <p>El alumno deberá leer los fragmentos sobre "Evaluación del aprendizaje" y escribir una opinión personal sobre los diferentes tipos de evaluación. Esa tarea será subida al foro.</p>
	<p>Consultorio</p>	<p>Gramática</p>	<p>Objetivo: El alumno reconocerá las características que presenta la gramática académica.</p> <p>Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Procedimientos lingüísticos y discursivos de la descripción ▪ Procedimientos lingüísticos y discursivos de la explicación <p>Destreza: Comprensión lectora</p> <p>Actividades:</p> <p>El alumno realizará una lectura global y selectiva de los conceptos de la unidad para que pueda realizar las actividades de la sección Comprueba tu conocimiento.</p>

	<p>Comprueba tu conocimiento</p>	<p>Aprender a aprender</p>	<p>Objetivo: El alumno descubrirá los contenidos del sistema de la lengua desarrollados en la presente unidad</p> <p>Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Procedimientos lingüísticos y discursivos de la descripción ▪ Procedimientos lingüísticos y discursivos de la explicación <p>Destrezas: Comprensión lectora y expresión escrita</p> <p>Actividades:</p> <p>El estudiante llevará a cabo una serie de actividades sobre el uso del español académico que le permitirán realizar la tarea final.</p>
	<p>Comunicación</p>	<p>Géneros</p>	<p>Objetivos: El alumno escribirá un texto evidenciando lo estudiado en la unidad</p> <p>Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Contenido educativo: La evaluación en el aprendizaje ▪ Las reformulaciones, la ejemplificación, definición, otros. ▪ Procedimientos lingüísticos de la descripción ▪ Procedimientos lingüísticos de la explicación ▪ La construcción de la secuencia explicativa ▪ La construcción de la secuencia descriptiva <p>Destreza: Expresión escrita</p> <p>Actividades:</p> <p>El alumno deberá escribir un texto sobre la "Evaluación en el aprendizaje" en el que se evidencie todo lo estudiado en la unidad (a nivel temático que refleje</p>

		<p>contenidos educativos y a nivel discursivo que se utilicen las secuencias estudiadas y sus procedimientos). También aplicará contenidos de las semanas 7 y 8. Posteriormente enviará la tarea al tutor a través del correo electrónico para su corrección.</p>
Lecturas adicionales	Conocimientos sobre educación	<p>Objetivo: El estudiante comprenderá el texto propuesto para armar marcos de conocimientos sobre la temática "Evaluación en el aprendizaje"</p> <p>Contenido:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conceptos relevantes relacionados con el contenido educativo <p>Destreza: Comprensión lectora</p> <p>Actividades:</p> <p>El alumno profundizará sobre los contenidos vistos en la unidad.</p>
	Géneros	<p>Objetivo: El estudiante entenderá las ideas relevantes de los textos que se le presenten</p> <p>Contenido:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ El reconocimiento de la secuencia explicativa y descriptiva <p>Destreza: Comprensión lectora</p> <p>Actividades:</p> <p>El alumno leerá para profundizar sobre los contenidos vistos en la unidad.</p>

	<p>Ejercicios adicionales</p>	<p>Géneros</p>	<p>Objetivo: El alumno ganará conocimientos sobre la construcción de secuencias descriptivas y explicativas.</p> <p>Contenido:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La escritura de secuencias explicativa y descriptivas <p>Destrezas: Comprensión lectora y expresión escrita</p> <p>Actividades:</p> <p>El alumno se ejercitará en la identificación y reconstrucción de secuencias textuales.</p>
<p>Secuencia y tiempo</p>	<p>Día 1: Realización de las actividades del apartado Portadilla: Contenido estratégico. Tiempo 60’.</p> <p>Día 2: Realización de las actividades del apartado Lengua en contexto: Contenido sobre educación. Tiempo 60’.</p> <p>Día 3: Realización de las actividades del apartado Consultorio: Gramática. Tiempo 60’.</p> <p>Día 4: Realización del apartado Lecturas adicionales: Géneros. Tiempo 30’</p> <p>Día 5: Realización de las actividades del apartado Comprueba tu conocimiento: Aprender a aprender. Tiempo 120’</p> <p>Realización de las actividades del apartado ejercicios adicionales: Géneros. Tiempo 30’.</p> <p>Día 6: Realización de las actividades del apartado Comunicación: Géneros. Tiempo 120’.</p> <p>Día 7: Realización de las actividades del apartado Comunicación: Géneros. Tiempo 120’.</p> <p><u>Observaciones:</u> La distribución del tiempo es orientativa en cuanto a las lecturas y ejercicios adicionales. El tutor se encargará de la designación de las actividades según las necesidades de cada alumno.</p>		

Libro del profesor	<p>Objetivo: Capacitar al futuro tutor sobre la unidad "Descripción, Explicación y gramática académica"</p> <p>Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Objetivos de la unidad. ▪ Descripción de los objetivos, contenidos, destrezas lingüísticas, actividades y temporalización de cada una de las secciones del diseño. ▪ Escritura de las instrucciones que serán colgadas en el foro todos los viernes. ▪ La corrección de todas las actividades que deberán presentar los alumnos. <p>Sugerencias:</p> <p>El futuro tutor deberá asegurarse de que los contenidos de las diferentes secciones sean comprendidos ya que el éxito del diseño depende de que los estudiantes produzcan textos coherentes y aceptables en un ámbito académico.</p>
<p>Semana X: 7 días, 10 horas</p>	
<p>Asignatura : Escritura Académica</p>	
<p>Unidad: Argumentación y vocabulario académico</p>	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Argumentar de forma coherente y adecuada al lector del escrito. ▪ Utilizar en los escritos recursos lingüísticos y discursivos característicos de la secuencia argumentativa. ▪ Escribir textos demostrando un uso apropiado del vocabulario académico. ▪ Participar activamente en las actividades de aprendizaje colaborativo. ▪ Afianzar conocimientos sobre educación.

Contenidos	Portadilla	Aprender a aprender	<p>Objetivo: El alumno activará sus conocimientos previos</p> <p>Contenido:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexión sobre la experiencia en escritura académica <p>Destreza: Comprensión lectora</p> <p>Actividad:</p> <p>El alumno anticipará los contenidos de la unidad mediante la respuesta a preguntas explícitas a través de intervenciones en el foro o en el chat (según la cantidad de compañeros). Por ejemplo: ¿Cómo prefiere estudiar de manera grupal o individual? ¿Por qué? ¿Puede destacar alguna cualidad sobre el trabajo grupal? ¿Qué tipo de compañero sería (paciente, responsable, líder)? Esa tarea será subida al foro.</p>
	Lengua en contexto	Conocimientos sobre educación	<p>Objetivo: El alumno conocerá y asimilará los contenidos "Creación, adaptación y evaluación de materiales y recursos"</p> <p>Contenido:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conceptos educativos relacionados con la asignatura CREA <p>Destrezas: Comprensión lectora y expresión escrita</p> <p>Actividades:</p> <p>El alumno deberá leer los diferentes fragmentos y ampliarlos con la bibliografía propuesta. Posteriormente valorará los conceptos en función de su utilidad en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Esa tarea será subida al foro.</p>

	Consultorio	Géneros	<p>Objetivo: El alumno reconocerá las características que presenta la secuencia argumentativa</p> <p>Contenido:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Procedimientos lingüísticos y discursivos de la secuencia argumentativa <p>Destrezas: Comprensión lectora</p> <p>Actividades:</p> <p>El alumno realizará una lectura global y selectiva de los conceptos de la unidad para que pueda realizar las actividades de la sección Comprueba tu conocimiento.</p>
		vocabulario	<p>Objetivo: El alumno adquirirá un léxico apropiado para realizar escritos académicos</p> <p>Contenido:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Vocabulario formal vs. informal <p>Destreza: Comprensión lectora</p> <p>Actividades:</p> <p>El estudiante se capacitará para luego reconocer el lenguaje apropiado de los textos académicos.</p>
	Comprueba tu conocimiento	Aprender a aprender	<p>Objetivo: El alumno aplicará lo aprendido en la unidad a través de la identificación de los errores más frecuentes que presentan otros estudiantes</p> <p>Contenido:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Procedimientos lingüísticos de la secuencia argumentativa ▪ La construcción de la secuencia argumentativa ▪ Escritura de breves secuencias argumentativas

		<p>Destrezas: Comprensión lectora y expresión escrita</p> <p>Actividad:</p> <p>El alumno leerá un texto académico escrito por un compañero del antiguo curso EFA a fin de detectar problemáticas lingüísticas y discursivas de la secuencia argumentativa. Propuesta de corrección por parte del alumno.</p> <p>Redacción de secuencias argumentativas a partir de una historieta.</p> <p>Todas las actividades se enviarán al tutor a través del correo electrónico para su visado.</p>
	Comunicación	<p>Géneros</p> <p>Objetivo: El alumno escribirá un texto en el que se evidencie todo lo estudiado en la unidad (a nivel temático que refleje contenidos educativos y a nivel discursivo que se utilicen las secuencias estudiadas y sus procedimientos)</p> <p>Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Procedimientos lingüísticos de la secuencia descriptiva, explicativa y argumentativa ▪ Conceptos educativos de la unidad X <p>Destrezas: Expresión escrita</p> <p>Actividades:</p> <p>El alumno escribirá un texto académico de 600 palabras en el que expondrá su opinión sobre el (ab) uso del libro de texto como material didáctico en la enseñanza. Posteriormente enviará la tarea al tutor a través del correo electrónico para su corrección.</p>

	Lecturas adicionales	Conocimientos sobre educación	<p>Objetivo: El estudiante comprenderá el texto propuesto para armar marcos de conocimientos sobre la asignatura CREA</p> <p>Contenido:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conceptos relevantes relacionados con el contenido educativo <p>Destreza: Comprensión lectora</p> <p>Actividades:</p> <p>El alumno profundizará sobre los contenidos vistos en la unidad.</p>
		Géneros	<p>Objetivo: El estudiante entenderá las ideas relevantes de los textos que se le presenten</p> <p>Contenido:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificación de la secuencia argumentativa <p>Destreza: Comprensión lectora</p> <p>Actividades:</p> <p>El alumno leerá para profundizar sobre los contenidos vistos en la unidad.</p>
	Ejercicios adicionales	Géneros	<p>Objetivo: El alumno ganará conocimientos sobre la construcción de secuencias descriptivas y explicativas</p> <p>Contenido:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexión y reconocimiento de estrategias argumentativas <p>Destrezas: Comprensión lectora y expresión escrita</p> <p>Actividades:</p> <p>El alumno se ejercitará en la identificación y reformulación de estrategias argumentativas.</p>

		<p>Vocabulario</p>	<p>Objetivo: El alumno se capacitará en el manejo del lenguaje académico.</p> <p>Contenido:</p> <p>Vocabulario formal vs. informal</p> <p>Destrezas: comprensión lectora y expresión escrita</p> <p>Actividades:</p> <p>El estudiante realizará actividades de reconocimiento del vocabulario formal frente al informal.</p>
<p>Secuencia y tiempo</p>	<p>Día 1: Realización de las actividades del apartado Portadilla: Aprender a aprender. Tiempo 60’.</p> <p>Día 2: Realización de las actividades del apartado Lengua en contexto: Contenido sobre educación. Tiempo 60’.</p> <p>Día 3: Realización de las actividades del apartado Consultorio: Géneros y vocabulario. Tiempo 60’</p> <p>Día 4: Realización del apartado Lecturas adicionales: Géneros y conocimiento sobre educación. Tiempo 30’</p> <p>Día 5: Realización de las actividades del apartado Comprueba tu conocimiento: Aprender a aprender. Tiempo 120’.</p> <p>Realización de las actividades del apartado Ejercicios adicionales. Géneros. Tiempo 30’.</p> <p>Día 6: Realización de las actividades del apartado Comunicación: Géneros. Tiempo 120’.</p> <p>Día 7: Realización de las actividades del apartado Comunicación: Géneros. Tiempo 120’.</p> <p>Observaciones: La distribución del tiempo es orientativa en cuanto a las lecturas y ejercicios adicionales. El tutor se encargará de la designación de las actividades según las necesidades de cada alumno.</p>		

Libro del profesor	<p>Objetivo: Capacitar al futuro tutor sobre la unidad "Argumentación y vocabulario académico.</p> <p>Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Objetivos de la unidad.▪ Descripción de los objetivos, contenidos, destrezas lingüísticas, actividades y temporalización de cada una de las secciones del diseño.▪ Escritura de las instrucciones que serán colgadas en el foro todos los viernes.▪ La corrección de todas las actividades que deberán presentar los alumnos. <p><u>Sugerencias:</u></p> <p>El futuro tutor deberá asegurarse de que los contenidos de las diferentes secciones sean comprendidos ya que el éxito del diseño depende de que los estudiantes produzcan textos coherentes y aceptables en un ámbito académico.</p>
---------------------------	--

Anexo III: Diseño de unidades

Portadilla



Descripción, explicación y gramática académica

En esta unidad aprenderás a:

Describir una situación en forma coherente utilizando los procedimientos lingüísticos y discursivos apropiados.

Explicar una situación en forma organizada utilizando los recursos lingüísticos y discursivos apropiados.

Escribir textos empleando secuencias descriptivas y/o explicativas y usando la gramática académica.

Trabajar con contenidos estratégicos.

Afianzar conocimientos sobre educación.

Antes de comenzar con el desarrollo de esta unidad te propongo que reflexiones mediante las siguientes preguntas:

¿Sabes lo que es una secuencia textual?

¿Utilizas la secuencia descriptiva o explicativa en tus escritos?

¿Alguna vez leíste sobre gramática académica?

¿Conoces algunos recursos para lograr escritos coherentes para el lector?

Comparte tus opiniones con tus compañeros a través del foro.

Al finalizar la unidad sabrás redactar secuencias descriptivas y explicativas para mejorar tus escritos académicos. ¡Manos a la obra!

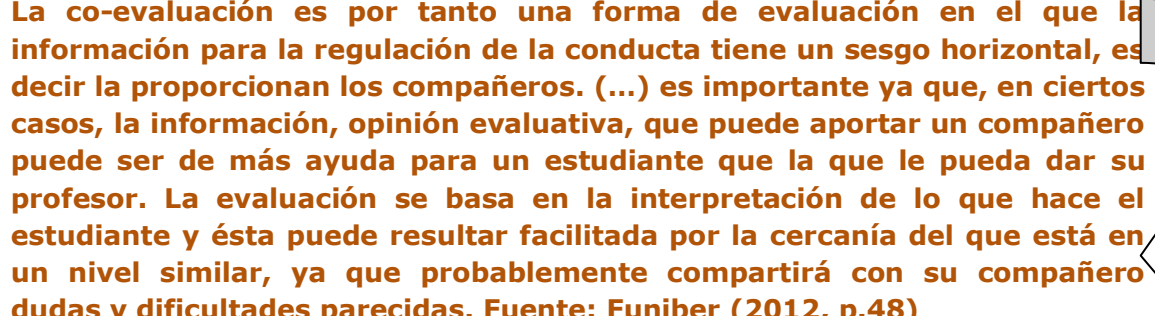
Lengua en contexto

Conocimiento sobre educación

Lee con atención los siguientes textos:

Se entiende por evaluación la acción educativa que implica siempre recoger información para juzgarla y en consecuencia tomar una decisión. No obstante, hay tantas definiciones de evaluación como concepciones de la misma. Las diferencias estriban en qué información se recoge y juzga; quién, cómo, cuándo y para qué la recoge y juzga y, en consecuencia, qué tipo de decisión se toma. Para una definición más acotada del término, es preciso tener en cuenta que la manera de entender la evaluación de los aprendizajes varía sustancialmente según cuál sea la teoría del aprendizaje en que se ampara el enfoque o método didáctico. Peris (1997-2012)

Se denomina evaluación sistemática aquella que actúa de manera organizada con la finalidad expresa de obtener información tanto sobre el proceso como sobre los resultados del aprendizaje. La evaluación sistemática suele tener lugar dentro del currículo y en instituciones que se ocupan de su desarrollo, tiene, por lo tanto, un carácter organizado e institucional que la evaluación informal no tiene necesariamente. Fuente: Funiber (2012, p.44)



La co-evaluación es por tanto una forma de evaluación en el que la información para la regulación de la conducta tiene un sesgo horizontal, es decir la proporcionan los compañeros. (...) es importante ya que, en ciertos casos, la información, opinión evaluativa, que puede aportar un compañero puede ser de más ayuda para un estudiante que la que le pueda dar su profesor. La evaluación se basa en la interpretación de lo que hace el estudiante y ésta puede resultar facilitada por la cercanía del que está en un nivel similar, ya que probablemente compartirá con su compañero dudas y dificultades parecidas. Fuente: Funiber (2012, p.48)

La evaluación informal es un modo de recopilar información sobre el desarrollo de nuestros alumnos en las condiciones normales del aula. Se lleva a cabo sin las condiciones de un examen como es el caso de la evaluación formal. Algunas veces se hace referencia a la evaluación informal como la evaluación continua pues la misma se lleva a cabo por espacio de un semestre o año académico. No obstante, la evaluación formal también se puede llevar a cabo de modo continuo. Harris y Mc Cann citados por Arzamendi y Lennon (2011, p.5)

La auto-evaluación supone un alto grado de conciencia y de reflexión sobre lo que debemos aprender y sobre la conducta que se espera tengamos. Es decir que supone un nivel de madurez alto por parte del aprendiz. Por esta razón, no suele ser muy útil al inicio del proceso de aprendizaje, aunque ésta es una afirmación que matizaremos posteriormente, ya que en esos momentos iniciales lo más normal es que necesitemos ayuda (regulación) por parte de aquellos que saben y nos pueden enseñar. Fuente: Funiber (2012, p.46)



La importancia que se otorga desde los marcos teóricos del aprendizaje significativo a la metacognición por su incidencia en la capacidad de aprender a aprender es otro de los factores que exige nuevos planteamientos en la evaluación. La metacognición es aquella habilidad de la persona que le permite tomar conciencia de su propio proceso de pensamiento, examinarlo y contrastarlo con el de otros, realizar autoevaluaciones y autorregulaciones. Es un diálogo interno que nos induce a reflexionar sobre lo que hacemos, cómo lo hacemos, y por qué lo hacemos.

Fuente: Bordas y Cabrera (2001, p.5)

Tarea autoevaluativa:

Luego de leer los fragmentos, escribe una opinión al respecto como por ejemplo, si estás de acuerdo o no con la evaluación informal, sistemática, autoevaluativa o co-evaluativa. Sube tus comentarios al foro.

Consultorio

Gramática académica: Procedimientos lingüísticos y discursivos

La secuencia descriptiva:

La secuencia descriptiva proporciona atributos de un elemento o tópico. De este modo se pueden describir a personas, objetos, sentimientos, lugares, épocas, es decir, cualquier aspecto de la realidad se puede caracterizar a través del lenguaje.

Los verbos que se utilizan para redactar **la secuencia descriptiva** son:

ser, estar, haber, existir, resultar, poseer, contener, tener, mostrar, parecer, caracterizar encontrar, clasificar, dividir, distinguir, contener, distribuir.

Los sustantivos y 'adjetivos objetivos' (recuerden que es un texto académico) son las clases de palabras fundamentales para armar la secuencia.

También se pueden encontrar **adverbios y formas verbales** como: adelante, atrás, encima, debajo, a la derecha, etc.

Es importante saber que existen diferentes modos de describir como **la definición** (por ejemplo la que aparece en los diccionarios) y **la clasificación** donde se establecen jerarquías entre los atributos de lo descripto.

Existen **conectores** que ordenan las diferentes secuencias descriptivas como por ejemplo: **la primera, la segunda, por una parte, por otra, los demás, los restantes, en el interior, en el exterior**, etc.

La secuencia explicativa:

La explicación es un procedimiento cuya intención es transmitir un conocimiento. Expone de modo detallado un tema para que su destinatario logre su comprensión. Se construye a partir de un vacío de conocimiento que el escritor pretende clarificar.

Se construye mediante los siguientes procedimientos lingüísticos y discursivos:

Predominan las **oraciones enunciativas**

Se utiliza la **tercera persona ver condominio, solicitud.**

Los verbos se conjugan en **Modo Indicativo.**

Empleo de **términos técnicos o científicos.**

Predominio de la **objetividad.**

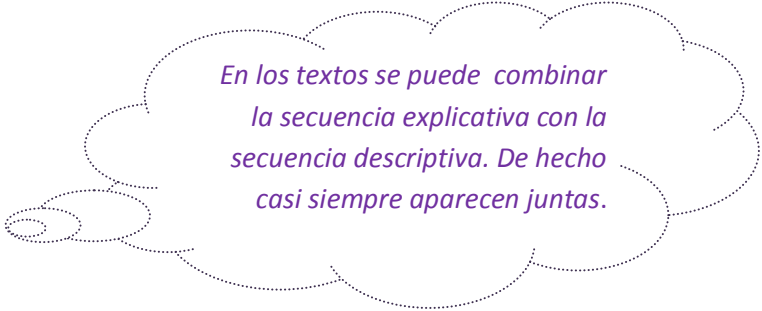
Reformulaciones: consiste en decir lo mismo con otras palabras para aclarar un término o una expresión anterior. Los marcadores que se utilizan son: es decir, o sea, dicho de otro modo, en otras palabras, concretamente, más específicamente.

Analogías: establece una comparación o paralelo entre dos hechos, conceptos, situaciones para aclarar una idea. Los marcadores usados son: como si, es como, tal como, es lo mismo que, etc.

Definición: expresa los significados de vocablos o expresiones que los lectores puedan desconocer (para ampliar el tema ver secuencia descriptiva).

Ejemplificación: es un procedimiento que consiste en proporcionar un caso concreto para facilitar la comprensión de algún concepto abstracto o desconocido. Sus conectores son: por ejemplo, a saber, es el caso de, en particular, como muestra, así, signos de puntuación: como los paréntesis y los dos puntos.

Conectores explicativos: de **causa** (porque, visto que, a causa de, por razón de, con motivo de); de **consecuencia** (en consecuencia, por consiguiente, por tanto, así que por lo cual, pues), de **orden** (en primer término, en segundo lugar, en síntesis, en conclusión), **aditivos** (también, además).



En los textos se puede combinar la secuencia explicativa con la secuencia descriptiva. De hecho casi siempre aparecen juntas.

Para recordar:

Comprueba tu conocimiento

Aprender a aprender

¡Ahora trabajarás con todo lo visto! ¡Muy bien!

1. ¿Cuál de las secuencias descriptivas te parecen correctas para un escrito académico? Fundamenta tu opinión.

a. En la segunda mitad del siglo XIX, surge en España "Don Santiago", genio brillante, observador, metódico, trabajador infatigable, dotado de gran sensibilidad hacia el arte, la verdad y a la ciencia.

b. Es en la segunda mitad del siglo XIX en la España carente de cultura y de investigación científica que surge "Don Santiago", genio brillante, observador metódico, trabajador infatigable, dotado de sensibilidad artística con un amor incondicional a la verdad y a la ciencia.

2. ¿Cuál de las secuencias explicativas te parecen correctas para un escrito académico? ¿Por qué?

a. Los objetivos del discurso académico son: transmitir un conocimiento adquirido y pendiente de validación por uno o varios interlocutores, en nuestro caso de los profesores del máster. Es por ello que, claramente debemos transmitir el saber teniendo en cuenta la fuerza con la que lo estamos haciendo y no mostrar total certidumbre. Esto lo podremos hacer gracias a las matizaciones.

b. *Los objetivos del discurso académico son transmitir un conocimiento adquirido y entendible por uno o varios interlocutores. Por ello se debe comunicar el mensaje claramente, sin incertidumbres utilizando las matizaciones.*

3. Las reformulaciones te permiten escribir los mensajes de diferentes modos. Escribe una secuencia explicativa siguiendo la misma idea de las anteriores.

.....

.....

.....

.....

4. Lee los párrafos del texto extraído de la asignatura Evaluación en el aprendizaje de Funiber (2012).

.....

.....

Una de las distinciones que cabe establecer entre los diferentes significados que se imputan al concepto de evaluación es el que hace referencia a la diferencia entre evaluación informal y evaluación sistemática. Como las propias palabras elegidas para caracterizar a cada uno de estos tipos bien sugiere, la evaluación informal es la que se realiza sin seguir ningún plan previamente establecido; es decir de manera natural e improvisada. La evaluación sistemática, en cambio es aquella que se atiene a pautas y protocolos previamente establecidos que se siguen de manera estricta.

La evaluación informal, como ya hemos indicado en el párrafo anterior, no se realiza siguiendo pautas o patrones establecidos, sino que, al contrario, se pone en práctica de manera espontánea e improvisada. De esta carácter poco sistemático no debe inferirse que su importancia sea menor, ya que según y para qué no es necesariamente así, tal y como vamos a intentar establecer en las siguientes líneas.

Si nos situamos en la perspectiva de que evaluar es informar al aprendiz sobre la calidad de su conducta con el fin de que éste pueda ir regulando progresivamente sus esquemas de actuación habrá que concluir que la

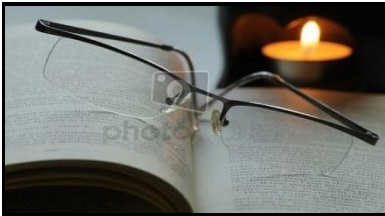
evaluación informal juega un papel muy importante en este proceso. El proceso de aprendizaje, que es, como ya hemos dicho varias veces, un proceso necesitado de regulación, no puede darse sin la evaluación que lo acompaña y gradúa, pero pretender que toda esa información de tipo evaluativo que el docente trasmite al aprendiz esté protocolizada y sistemáticamente organizada es simplemente imposible. La mayor parte de esa información se produce de manera espontánea e improvisada y surge de manera natural en las interacciones que mantienen los aprendices y sus instructores. Palabras, gestos, miradas, que se cruzan e intercambian informan acerca de la opinión que merece al docente la actuación del estudiante y son el elemento del que se nutre esta denominada evaluación informal.

Se denomina evaluación sistemática aquella que actúa de manera organizada con la finalidad expresa de obtener información tanto sobre el proceso como sobre los resultados del aprendizaje. La evaluación sistemática suele tener lugar dentro del currículo y en instituciones que se ocupan de su desarrollo, tiene, por lo tanto, un carácter organizado e institucional que la evaluación informal no tiene necesariamente.

Como ya hemos dicho en los párrafos anteriores de este epígrafe no debe considerarse como opuesta a la evaluación informal, sino que debiera utilizarse para completar la información obtenida. Una de las características más importantes de la evaluación sistemática es que produce documentos que materializan los resultados de aprendizaje y por lo tanto permiten una valoración compartida por más agentes que la evaluación informal. En primer lugar porque el tipo de información que se produce en la evaluación informal es evanescente y resulta casi imposible documentarla, en segundo lugar porque fuera del propio contexto en el que se produce pierde mucho de su sentido. En muchas situaciones los profesionales de la educación se encuentran con la necesidad de justificar las evaluaciones que hacen, sobre todo cuando éstas tienen consecuencias de tipo social (aprobar o suspender materias, cursos, etc.), en estos casos no suele ser suficiente con la opinión contrastada de la experiencia y los afectados por la evaluación suelen exigir que los juicios se documenten con pruebas que avalen esa opinión. Esta es, sin duda, una de las razones que impulsa la recolección sistemática de datos

relativos a la evaluación y uno de los motivos que explica la profusión de pruebas escritas tipo examen final y/o la existencia de tribunales formados por varias personas, en los que la asistencia es pública, en el caso de exámenes orales. A todos deja más tranquilos disponer de documentos que avalen los juicios y estos documentos suelen ser producto de las evaluaciones sistemáticamente organizadas (...)

Fuente: Funiber (2012, p.42)



5. Contesta:

- a. ¿Reflexiona y luego coloca un título al texto en las líneas punteadas?
- b. ¿Cuál es el "vacío de información" que el texto pretende ocupar?

.....

6. Extrae los procedimientos explicativos que se encuentran en el texto sobre educación.

.....
.....
.....
.....

Comunicación

Géneros



¡Llegamos al final de la unidad!

1. Para terminar, debes leer los dos documentos sobre educación que se encuentran en el módulo recursos.

Posteriormente, escribe un texto de 600 palabras (dos páginas) en el **que expongas o describas los diferentes tipos de evaluación que tuviste o que te gustaría tener como estudiante o profesional**. Fundamenta tus elecciones.

Recuerda utilizar todo lo
aprendido en esta unidad y las
anteriores

 ¡Mucha suerte!

Lecturas adicionales

Géneros

Para seguir profundizando sobre la unidad te proponemos una serie de lecturas extraídas del Centro Virtual Cervantes.

Texto descriptivo

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/txt_descriptivo.htm

Un texto descriptivo tiene como principal objetivo informar acerca de cómo es, ha sido o será una persona, objeto o fenómeno (descripción objetiva), presentados a veces desde impresiones o evaluaciones personales (descripción subjetiva). Suele definirse como una pintura hecha con palabras.

Describir es un acto lingüístico habitual y la descripción una unidad de composición textual presente en textos de ámbitos diversos: en los textos literarios, en el discurso histórico, jurídico, publicitario, político, así como en las conversaciones cotidianas. La descripción puede considerarse, como apunta Ph. Hamon (1991), una forma más elemental y más antigua que muchas otras formas de discurso; la enumeración, el catálogo, el inventario, estructuras simples y utilitarias atestiguadas ya en los orígenes de la escritura, son efectivamente manifestaciones del tipo de texto descriptivo. La simple acumulación de detalles no resulta pertinente en una descripción: importan sobre todo los rasgos característicos o sorprendentes del referente descrito.

La actividad descriptiva como objeto teórico tiene una larga tradición. En los tratados de retórica clásica fue cuestionada como mero detalle dentro de otras clases de texto mayores; en la posición contraria, con la escuela realista naturalista de mediados del siglo XIX, por ejemplo, fue considerada un periodo privilegiado en determinados géneros literarios. En la lingüística del texto, es analizada como secuencia dominante en determinados discursos, esto es, uno de los modos fundamentales de organización y de coherencia de los enunciados. No obstante, la descripción no ha recibido la misma atención que otros tipos de texto, como la narración o la argumentación, por ejemplo. Ello se debe, según Charaudeau

(2002), por un lado, a la «imperfección constitutiva» de la descripción, que se detiene en lo accidental y lo singular, con lo que no alcanza nunca la esencia de los seres o de las cosas; por otro lado, las excesivas taxonomías han dificultado el estudio del texto descriptivo como un objeto acotado de análisis. El criterio habitual seguido para distinguir tipos de descripción es el referente descrito, que define las siguientes formas:

1. la cronografía: descripción del tiempo;
2. la topografía: descripción de lugares y paisajes;
3. la prosopografía: descripción del aspecto exterior de un personaje;
4. la etopeya: descripción de la moral de un personaje;
5. la prosopopeya: descripción de un ser imaginario alegórico;
6. el retrato: descripción a la vez física y moral de un personaje;
7. el cuadro o hipotiposis: descripción «viva y animada» de acciones, de pasiones, de hechos físicos o morales.

Para J. M. Adam (1993), estos criterios referenciales no permiten caracterizar la especificidad de la unidad de composición textual denominada «descripción». Aunque existan distintos tipos de descripción, todos presentan un mismo «funcionamiento de base», por el que se aplica un determinado número de operaciones también «básicas». Estas operaciones dan lugar a proposiciones descriptivas que se reagrupan en secuencias de extensión variable. Son las siguientes, según Adam:

1. Operación de anclaje. La entidad que va a ser descrita se señala generalmente con un nombre, propio o común, denominado tema-título. En el siguiente fragmento, *[El parque de la Ciutadella]* constituye el anclaje referencial: *[El parque de la Ciutadella es una de las joyas decimonónicas de Barcelona.*

Muchas de sus estatuas y edificios recuerdan el espíritu romántico de la época de la Exposición Universal de 1888 que impulsó su finalización]. Si la denominación del referente se hace al final de la secuencia, se habla de operación de asignación, ya que el todo de la entidad descrita se da tardíamente y responde a la pregunta implícita: «¿de quién o de qué se habla?» Si el anclaje o tema-título inicial se retoma, modificándolo, se realiza una operación de reformulación.

2. Operación de aspectualización. Se presentan los aspectos relevantes para caracterizar el objeto, persona o fenómeno descrito. Puede realizarse bien por fragmentación del objeto del discurso en partes —en el ejemplo, algunas de las partes o aspectos relevantes del parque descrito son sus [*estatuas y edificios*]—, o bien por calificación o relevancia de las propiedades del todo o de las partes consideradas. La operación de calificación generalmente se realiza por medio de la estructura del grupo nominal nombre+adjetivo —en el ejemplo [*joya decimonónica*]— o por el recurso atributivo con el verbo *ser*: [*es una de las joyas*]. En el caso de la *fragmentación*, es sobre todo la relación predicativa con el verbo *tener* la que realiza esta operación.
3. Operación de puesta en relación, bien por contigüidad o bien por analogía. En la relación por contigüidad, el objeto descrito o persona se sitúa en relación con el tiempo (histórico o individual) o con el espacio (al relacionarse con otros elementos susceptibles de llegar a ser, a su vez, objetos de descripción). En el ejemplo presentado, observamos una puesta en relación temporal en la proposición [*la Exposición Universal de 1888 que impulsó su finalización*]. En la relación por analogía, se lleva a cabo una asimilación comparativa o metafórica que permite describir el todo de la entidad descrita o sus partes poniéndolas en relación con otros objetos, individuos o conceptos; en el ejemplo, la analogía se establecería con la metáfora [*joyas*].
4. Operación facultativa de subtematización. Una parte seleccionada por aspectualización puede ser escogida como subtema y, a su vez, considerada bajo diferentes aspectos: propiedades características y subpartes. En el ejemplo, [*estatuas*] constituye una parte de la descripción del parque y posible objeto de un nuevo anclaje por el que se encontraría en el punto de partida de una nueva operación de aspectualización y/o puesta en relación, proceso que podría continuarse hasta el infinito. Fuente: Peris (1997-2012)

Texto explicativo

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/txtexplicativo.htm

Un texto explicativo se define por su intención de hacer comprender a su destinatario un fenómeno o un acontecimiento. La explicación se organiza en torno a una estructura de problema-solución: se parte de un problema de conocimiento al que se trata de dar respuesta con la aportación de información que ofrezca las claves del problema. Por lo tanto, el texto explicativo es aquel que satisface una necesidad cognitiva, resuelve una duda y desencadena procesos de comprensión de la realidad.

En la lingüística del texto, las primeras aproximaciones al estudio de los textos explicativos se relacionan con actividades cognitivas (E. Werlich 1975). En este sentido, la explicación está relacionada de manera evidente con el proceso humano del comprender con ayuda de conceptos, a través de los procesos de análisis o síntesis. Por otro lado, en los recientes trabajos en torno al análisis del discurso de la divulgación científica, S. Moirand (1999) considera que la explicación *científica* se produce cuando el emisor presupone que los destinatarios se interrogan sobre las relaciones entre hechos, procesos o fenómenos, o cuando él mismo induce este tipo de pregunta sobre las razones de los hechos, de los fenómenos o de los procesos; «¿por qué esto ocurre así?», «¿cómo es posible?». La explicación científica se manifiesta en una estructura del tipo «X explica Y» (determinado hecho explica determinado fenómeno), por lo que se concibe como una operación cognitivo-discursiva de orden causal.

En la última década del siglo XX, J. M. Adam (1992, 1999) aborda la explicación desde su teoría de las secuencias textuales. Considera la explicación una unidad textual que presenta un esquema prototípico de estructuración del contenido. Este esquema está constituido por las siguientes proposiciones:

1. una *esquematización inicial*, en que se plantea una cuestión en forma de *pregunta-problema*, en términos de «¿por qué?» o «¿cómo?»;
2. sigue una *explicación-respuesta*, que clarifica el problema planteado;
3. finalmente, puede presentarse una *conclusión-evaluación* de la respuesta dada.

También de forma optativa una explicación puede iniciarse con un *marco* o *presentación* del problema que será objeto de la explicación.

Un texto como el siguiente constituiría una secuencia explicativa prototípica: [*Ante una situación de estrés, nuestro organismo está genéticamente condicionado para poner en marcha una serie de respuestas neurobiológicas de «autoprotección» mediadas por hormonas como la adrenalina o el cortisol, que se manifiestan en forma de taquicardia, respiración acelerada, hipertensión, hiperalerta, etcétera.*]. Es frecuente que, como en el ejemplo, la primera parte del planteamiento de la cuestión, la *pregunta-problema* ([«¿Por qué nos afecta el estrés?»]) esté implícita en un texto explicativo. Por otro lado, a menudo una estructura explicativa enmarca una secuencia narrativa, como en los relatos etiológicos (relatos sobre el origen de un lugar, de un nombre, etc.); también se suelen combinar en un mismo discurso fragmentos explicativos y argumentativos. Los géneros discursivos que presentan la explicación como secuencia dominante se producen en el ámbito académico-científico fundamentalmente: los exámenes, los trabajos académicos, los manuales escolares, las entradas enciclopédicas, los tratados científicos o los artículos de divulgación científica, por ejemplo, son textos propiamente explicativos.

Desde la didáctica, se han llevado a cabo descripciones del texto explicativo que persiguen facilitar la enseñanza-aprendizaje de su comprensión y producción. Destaca en ellos el esfuerzo por delimitar el tipo de estructuras retóricas o relaciones lógicas que caracterizan estos tipos de textos, como la *enumeración*, la *causalidad*, la *comparación*, el *contraste*, la *definición* o la *clasificación*, por ejemplo. Estas estructuras pueden ser consideradas procedimientos o saberes estratégicos que contribuyen a hacer comprender un fenómeno, y conseguir así el objetivo prioritario de un texto explicativo. Cada uno de estos procedimientos, además, se materializa en el texto con formas lingüísticas recurrentes en cada lengua, que pueden ser enseñadas, aprendidas y contrastadas en la comunicación.

Fuente: Peris (1997-2012)

Ejercicios adicionales

Géneros

1. ¿Cuál de los párrafos presenta secuencia descriptiva y cuál explicativa?

Aprendizaje en cooperación

A. El aprendizaje en cooperación es una propuesta educativa que surge en el marco del enfoque centrado en el alumno y cuya característica principal es la organización del aula en pequeños grupos de trabajo. Existen diversos modelos de aprendizaje en cooperación, pero todos ellos comparten los siguientes procesos: la interdependencia positiva entre los alumnos, la interacción grupal cara a cara, la asunción de responsabilidades individuales y grupales, la ejercitación de destrezas sociales y la reflexión sobre estos mismos procesos.

B. La investigación sobre adquisición de segundas lenguas ha estudiado la relación existente entre las actividades cooperativas y las modificaciones en la variable afectiva; los principales efectos observados son los siguientes: el aprendizaje en cooperación disminuye la ansiedad del aprendiente, aumenta su motivación, mejora su autoimagen y desarrolla en él actitudes positivas hacia el aprendizaje de la lengua.

C. En la práctica didáctica se ha observado que el aprendizaje en cooperación estimula la interacción y la negociación del significado entre los alumnos, que pueden generar un *input* y un *output* más comprensibles y aumentar así las oportunidades de usar la lengua meta, con una mayor variedad de funciones lingüísticas; también permite respetar sus diferentes estilos de aprendizaje; finalmente, promueve el desarrollo de la competencia intercultural. Sin embargo, se señalan también algunas limitaciones de esta propuesta: entre otras, que no se ajusta a todos los perfiles de aprendizaje y que expone a los alumnos a muestras de lengua y a una retroalimentación imperfectas (...)

Fuente: Peris (1997-2012)

2. Identifica los procedimientos de la secuencia explicativa que se encuentran en el siguiente texto:

2.1. ¿Qué son las especificaciones de examen?

Las especificaciones de un examen facilitan información oficial sobre lo que un examen evalúa y cómo lo evalúa. Las especificaciones son el plan que deben seguir los redactores del examen y de los ítems y son esenciales para establecer la validez del constructo de la prueba.

La descripción de contenidos del examen deriva de las especificaciones del mismo. Aunque algunos tribunales de exámenes del Reino Unido utilizan especificaciones (*specifications*) y descripción de contenidos (*syllabus*) indistintamente, vemos una diferencia entre los dos. Una especificación de examen es un documento detallado, y a menudo es sólo de uso interno. Es a veces de uso confidencial, sólo para la organización. La descripción de contenidos es un documento público, a menudo muy simplificado, que indica a los usuarios del examen el contenido del mismo. Mientras que la especificación de examen es para los que van a desarrollar y redactar la prueba y para los que necesitan evaluar si una prueba ha cumplido sus objetivos, la descripción de contenidos va dirigida más a profesores y a alumnos que quieren prepararse para la prueba, a las personas que deben tomar decisiones a partir de los resultados de la prueba y a los editores que quieran producir materiales relacionados con la prueba.

El desarrollo y la publicación de especificaciones y de descripciones de examen es, pues, una parte crucial en el proceso de elaboración y evaluación de un examen. Este capítulo pretende describir el tipo de cosas que deben incluir las especificaciones y las descripciones y considerará los documentos actualmente disponibles de los exámenes de inglés como lengua extranjera en el Reino Unido.

Fuente: Alderson, Claphman y Wall. (1998, p.14)

3. Lee los siguientes fragmentos y realiza las actividades

a. Reconstruye el siguiente texto agregándole un conector propio de la reformulación donde haga falta.

Evaluación inicial: se realiza al comienzo del curso académico, de la implantación de un programa educativo, del funcionamiento de una institución escolar, etc. Consiste en la recogida de datos en la situación de partida. Es imprescindible para iniciar cualquier cambio educativo, para decidir los objetivos que se pueden y deben conseguir y también para valorar si al final de un proceso, los resultados son

satisfactorios o insatisfactorios.

b. ¿Qué conector agregarías en la segunda oración de la definición para que sea más comprensible al lector?

Evaluación procesual: consiste en la valoración a través de la recogida continua y sistemática de datos, del funcionamiento de un centro, de un programa educativo, del proceso de aprendizaje de un alumno, de la eficacia de un profesor, etc. a lo largo del periodo de tiempo fijado para la consecución de unas metas u objetivos. La evaluación procesual es de gran importancia dentro de una concepción formativa de la evaluación, porque permite tomar decisiones de mejora sobre la marcha.

c. Escribe ejemplos de evaluación final y colócalos en el párrafo.

Evaluación final: consiste en la recogida y valoración de unos datos al finalizar un periodo de tiempo previsto para la realización de un aprendizaje, un programa, un trabajo, un curso escolar, etc. o para la consecución de unos objetivos.

Libro del profesor

Descripción, explicación y gramática académica

I. Observaciones previas:

Los objetivos para la presente unidad son los siguientes:

- Describir una situación en forma coherente utilizando los procedimientos lingüísticos y discursivos apropiados.
- Explicar una situación en forma organizada utilizando los recursos lingüísticos y discursivos apropiados.
- Escribir textos empleando secuencias descriptivas y/o explicativas y usando la gramática académica

En la **sección Portadilla**, se propone un contenido estratégico o de aprender a aprender. El objetivo del mismo es activar en los alumnos los conocimientos previos sobre la unidad.

El contenido será reflexionar sobre alguna experiencia en escritura académica. Las destrezas utilizadas son la comprensión lectora y expresión escrita.

La actividad propuesta para los estudiantes está orientada a la autoreflexión para lograr conocer en qué estado de conocimiento se encuentran ellos y proporcionar información al tutor para prever futuras acciones.

El alumno anticipará los contenidos de la unidad mediante la respuesta a preguntas explícitas. Por ejemplo: ¿Sabe lo que es una secuencia textual? ¿Utiliza la secuencia descriptiva en sus escritos? ¿Alguna vez leyó sobre gramática académica? Esa tarea será subida al foro. El tiempo estimado para esa actividad es de 60'.

En la sección **Lengua en contexto**, se presenta el contenido educativo e indirectamente se acerca al alumno a las secuencias descriptivas y explicativas. El propósito de esa vinculación se debe a que el alumno mientras lee contenidos educativos reconoce las secuencias que construyen un texto académico y a la vez descubre los recursos gramaticales que se necesitan para la redacción.

Contenido educativo

El objetivo del contenido educativo es que el alumno conozca y asimile los conceptos más relevantes de la asignatura "Evaluación del aprendizaje". Las destrezas utilizadas son la comprensión lectora y expresión escrita.

Las actividades propuestas para este bloque son leer los diferentes fragmentos sobre la "Evaluación del aprendizaje" y escribir una opinión personal sobre los diferentes tipos de evaluación. Esa tarea se subirá al foro. Posteriormente, el tutor deberá pedir a sus alumnos que comenten las diferentes situaciones escritas por sus compañeros. Por último, solicitará al alumno más activo o líder que redacte las conclusiones de lo escrito por todos y subirlas al foro. El tiempo estimado para toda la actividad es de 60'.

En la sección **Consultorio**, el estudiante a través de la destreza de comprensión lectora conocerá, aprenderá o consultará los procedimientos gramaticales y discursivos para poder realizar las actividades de la unidad. El tiempo estimado para toda la actividad es de 60'.

Por otra parte, en la sección **Comprueba tu conocimiento**, el estudiante pone en práctica las actividades de aprender a aprender. Las mismas le servirán para llevar a cabo la tarea final. El tiempo dedicado para los ejercicios es de 120' y deberá entregarlos por correo electrónico al tutor.

Por último, en la sección **Comunicación**, el estudiante trabaja las destrezas de comprensión lectora y de expresión escrita. Es necesario que el tutor esté atento al proceso de aprendizaje (si se ha presentado alguna duda sobre las secuencias o algún procedimiento lingüístico, etc.) para que el alumno pueda realizar la tarea final con éxito.

Él deberá escribir un texto teniendo en cuenta los tipos de evaluación que se describen en los dos textos sobre educación propuestos en la unidad. El tiempo estimado para realizarlo es de 120'.

II. Antes de empezar:

Queridos alumnos:

¿Cómo se encuentran? Espero que de mil maravillas.

Hoy comenzamos la semana IX y con ella una nueva unidad: Descripción, explicación y gramática académica. Todo un tema, ¿no? No se preocupen **aprenderán mucho**. ¡Ánimos!

Antes que nada deberán **leer detenidamente la portadilla** porque allí se encuentran los *objetivos de la unidad*. Luego de tenerlos claro deberán **responder las preguntas que aparecen y subirlas al foro e intercambiar ideas con sus compañeros**.

Posteriormente, **deberán realizar las tareas de cada una de las secciones y enviárselas al tutor por correo electrónico**. Colocar lo de las secuencias

Cuando terminen, tendrán que realizar la **tarea final** que se encuentra en la sección **Comunicación**. La misma deberá respetar las siguientes pautas:

- **El texto debe llevar un título que represente el contenido del escrito**
- **Tener una extensión de dos carillas o más**
- **Presentar los procedimientos lingüísticos y gramaticales vistos en la unidad (secuencias descriptivas, explicativas, reformulaciones, conectores, etc.)**
- **Los requerimientos formales estudiados en las unidades anteriores en cuanto al tipo de letra, alineación, espaciado, entre otros.**

La actividad deberá entregarse **el viernes próximo** al tutor por correo electrónico.

Les deseo mucha suerte y ante cualquier duda, ***¡pregunten!***

Un gran abrazo ; **D**

III. Corrección:

Las actividades de las secciones **Portadilla, Lengua en contexto y Comprueba tu conocimiento** son tareas de autoevaluación, es decir que no tendrán una nota o calificación. Sin embargo es indispensable que el alumno las complete para poder aprobar el curso.

A continuación se otorgan las soluciones de las actividades pertenecientes a la sección **Comprueba tu conocimiento**:

En el punto **1**, la secuencia bien redactada es la **a** porque el escritor deja de lado la subjetividad para describir objetivamente a Don Santiago.

En el punto **2**, la secuencia explicativa mejor escrita es la **b** porque se puede entender con claridad y sin rodeos el tema que se expone al lector.

El punto **3** permite al estudiante redactar de otro modo la secuencia explicativa del punto anterior así ejercita el procedimiento de reformulación que se encuentra con frecuencia en los textos académicos.

Las actividades del punto **5** son de **respuesta libre**. Sin embargo, se proponen los siguientes títulos a modo de ejemplo: **Diferencias conceptuales entre la evaluación informal y sistemática, Definición de dos tipos de evaluaciones: informal y sistemática.**

En el punto **b** el '*vacío de información*' que se pretende llenar es precisamente conocer los dos modos de evaluar: el informal y el sistemático.

El punto **6** presenta los siguientes procedimientos explicativos:

- Definición
- Reformulación
- Ejemplificación
- Conectores de orden: en primer lugar, en segundo lugar...

La tara final de la sección **Comunicación** se evaluará con un **apto o no apto** según si el alumno cumple o no las pautas especificadas en el apartado **Antes de empezar** (pág.20).

Tareas adicionales:

Las tareas adicionales presentadas tienen la finalidad de reforzar los temas vistos en la unidad. El tutor deberá reconocer en sus alumnos las problemáticas observadas durante el transcurso de la semana. En base a ello podrá otorgar los ejercicios diseñados.

La primera tarea es muy simple y se recomienda trabajarla con los estudiantes que no pudieron distinguir entre una secuencia descriptiva y una explicativa.

La segunda tarea es más compleja ya que el estudiante deberá identificar en un texto auténtico los procedimientos lingüísticos y discursivos de la secuencia explicativa. De este modo, lo ayudará no sólo a reconocer las secuencias sino también dónde y cómo aplicarlas al momento de escribir sus textos.

La última tarea de escritura tiene el propósito de ejercitar los procedimientos de la secuencia explicativa. Es decir que se ponen en práctica los conocimientos vistos en la sección **Consultorio**. Puede resultar útil incorporarla antes de la tarea final del apartado **Comunicación**.

Solución de los ejercicios adicionales

Primera tarea:

Párrafo A: secuencia descriptiva

Párrafo B y C: secuencia explicativa

Segunda tarea:

Los procedimientos explicativos son **la reformulación y la definición**.

Tercera tarea:

a. Reconstruye el siguiente texto agregándole un conector propio de la reformulación donde haga falta.

Evaluación inicial: se realiza al comienzo del curso académico, de la implantación de un programa educativo, del funcionamiento de una institución escolar, etc. **En otras palabras,** consiste en la recogida de datos en la situación de partida. Es imprescindible para iniciar cualquier cambio educativo, para decidir los objetivos que se pueden y deben conseguir y también para valorar si al final de un proceso, los resultados son satisfactorios o insatisfactorios.

b. Agrega un conector explicativo donde creas que haga falta.

Evaluación procesual: consiste en la valoración a través de la recogida continua y sistemática de datos, del funcionamiento de un centro, de un programa educativo, del proceso de aprendizaje de un alumno, de la eficacia de un profesor, etc. a lo largo del periodo de tiempo fijado para la consecución de unas metas u objetivos. **Además** la evaluación procesual es de gran importancia dentro de una concepción formativa de la evaluación, porque permite tomar decisiones de mejora sobre la marcha.

c. Escribe ejemplos de evaluación final y colócalos en el párrafo.

Evaluación final: consiste en la recogida y valoración de unos datos al finalizar un periodo de tiempo previsto para la realización de un aprendizaje, un programa, un trabajo, un curso escolar, etc. o para la consecución de unos objetivos **como por ejemplo el examen.**

Portadilla



Argumentación y vocabulario académico

En esta unidad aprenderás a:

Argumentar de forma coherente y adecuada al lector del escrito.

Utilizar en los escritos recursos lingüísticos y discursivos característicos de la secuencia argumentativa.

Escribir textos demostrando un uso apropiado del vocabulario académico.

Participar activamente en las actividades de aprendizaje colaborativo.

Afianzar conocimientos sobre educación.

Antes de comenzar con el desarrollo de esta unidad te propongo que reflexiones mediante las siguientes preguntas:

¿Cómo prefieres estudiar de manera grupal o individual? ¿Por qué?

Si estudias grupalmente, ¿discutes con otros o prefieres quedarte callado?

¿Puede destacar alguna de tus cualidades cuando trabajas en grupo?

¿Qué tipo de compañero serías (paciente, responsable, líder)?

Comparte tus opiniones con tus compañeros a través del foro.

Al finalizar la unidad sabrás redactar secuencias argumentativas y utilizar un vocabulario adecuado para mejorar tus escritos académicos. ¿Comenzamos?

Lengua en contexto

Conocimiento sobre educación

Lee con atención los siguientes conceptos:

Materiales curriculares

Los materiales curriculares, también denominados didácticos, son recursos de distinto tipo —impresos como los libros de texto, audiovisuales como un vídeo, multimedia como un DVD, etc. — que se emplean para facilitar el proceso de aprendizaje. Constituyen un componente más del currículo, por lo que se requiere que mantengan una coherencia con el resto de elementos curriculares, esto es, con los objetivos, contenidos, metodología y evaluación de la enseñanza-aprendizaje.

Fuente: Peris (1997-2012)

Materiales “en” la enseñanza

En principio se pueden utilizar de forma circunstancial todo tipo de materiales o recursos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las definiciones de Gimeno Sacristán y de Zabala se pueden considerar exponentes de esta opción:

Cualquier instrumento u objeto que pueda servir como recurso para que, mediante su manipulación, observación o lectura, se ofrezcan oportunidades de aprender algo, o bien con su uso se intervenga en el desarrollo de alguna función de la enseñanza (Gimeno, 1991:10).

Todos aquellos instrumentos y medios que proveen al educador de pautas y criterios para la toma de decisiones, tanto en la planificación como en la intervención directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en su evaluación (Zabala, 1990: 125).

El significado de estas dos definiciones no es el mismo. La definición que Gimeno ofrece del concepto de los materiales didácticos (MD) es más amplia que la de Zabala. Esto es así porque abarca toda clase de materiales que circunstancialmente pueden ser utilizados en los procesos de enseñanza aprendizaje independientemente de la intencionalidad para la que han sido creados. En la definición de Zabala, como en la definición de Gimeno, aunque se incluyen como materiales para la enseñanza todos los instrumentos y medios, estos se convierten en materiales didácticos cuando sirven para "proveer al educador de pautas y criterios para la toma de decisiones". Sin embargo, en ambas definiciones se entiende que todo puede ser ocasionalmente material didáctico. A esta forma de entender la relación entre los materiales y la enseñanza se le denomina "materiales en la enseñanza", para subrayar el hecho de que en la enseñanza se puede utilizar puntualmente cualquier tipo de material independientemente de la intencionalidad o función para la que fue creado.

El intento de concreción no tendría fin, ya que se podrían incluir desde libros de texto, libros de orientación, libros de referencia (diccionarios, enciclopedias, atlas...), libros monográficos, literatura, cómics, prensa diaria, semanarios, todo tipo de material audiovisual y multimedia, radio, TV, CD, DVD, Internet, e.mail, juguetes, instrumentos de laboratorio, instrumentos musicales, instrumentos de educación física, material fungible, tablero, una piedra, una flor, el agua, una visita a una fábrica, un viaje, etc. En este sentido cualquier cosa puede convertirse en instrumento de aprendizaje ya que muy pocas cosas no son útiles para aprender.

Ciertamente, aunque no sean materiales expresamente creados para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje, cualquier material o recurso puede ser provechoso en este proceso. Sin embargo, a pesar de que esta perspectiva conceptual es interesante, ya que implica que el docente ha de tener la mente abierta para buscar cualquier medio o material que le sea útil en la enseñanza, esta forma de entender los materiales, dada su indefinición, no

resulta muy manejable ni práctica para el objetivo de la evaluación de materiales para la enseñanza.

Fuente: Funiber (2012, p. 4)

Funciones del material didáctico

(...)Sin negar que los materiales didácticos cumplen esas funciones (función de transmisión de conocimientos, de desarrollo de capacidades y competencias, de consolidación de los aprendizajes, etc.) y otras más, nosotros queremos subrayar, entre todas las funciones que tienen, la de ser instrumentos, recursos, intermediarios que se ponen en manos de los aprendientes y de los docentes. Al subrayar esa función queremos indicar que los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje son los aprendientes y docentes, y que la función de los materiales es la de apoyarles y estar a su servicio. Dicho de otro modo, los materiales didácticos nunca deben reemplazar la prioridad del rol del docente. Este debe ser capaz de conocer la función que pueden desempeñar los materiales que tienen a su alcance y de responder hasta qué punto esas funciones son integrables con el currículo oficial y con el Proyecto Educativo de su Centro.

Insistimos en que la función primordial de los materiales didácticos es la de ser instrumento de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje y, desde esta perspectiva, nos parece adecuado la relación de rasgos que menciona Cabero (1999, pp. 59-60) respecto a los materiales didácticos:

Planteamiento general:

- Los medios y los recursos para la enseñanza en general, son intermediarios para transformar la realidad, nunca son la realidad misma.
- Los recursos para la enseñanza, por sí solos, no producen cambios significativos en la educación ni en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- No existe "el supermedio". El valor de los medios depende de los objetivos que se quiere alcanzar, de los contenidos adecuados para ello, de los rasgos y de la comunicación de aprendientes y docentes, de la metodología más adecuada para encaminar la enseñanza-aprendizaje.
- Todo medio no funciona en el vacío sino en un contexto complejo: psicológico, físico, organizativo, didáctico, etc., de manera que el medio se verá condicionado por el contexto y simultáneamente condicionará a éste.

Fuente: Funiber (2012, p. 15)

Tarea autoevaluativa:

Amplía los conceptos educativos a través de la lectura de los capítulos 1 "Introducción: ubicación en tema" y 2 "Marco teórico de la evaluación del material didáctico" del tema CREA (ubicados en el módulo recursos). Posteriormente selecciona el contenido que te interese trabajar (como por ejemplo, tipos de materiales didácticos, formas de adaptarlos, diseñarlos y evaluarlos) y reflexiona en función de su utilidad en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Cuelga en el foro tus comentarios.

Consultorio

Géneros

La secuencia argumentativa

La secuencia argumentativa es fundamental en textos cuya intención sea la de persuadir al receptor sobre algún asunto particular. Según Cubo (2005, p.89) se intenta "persuadir de la verdad de una aseveración y se logra a través de uno o varios razonamientos que revelan su posición frente a lo afirmado".

En la secuencia argumentativa se pone en juego una serie de procedimientos que tienen por finalidad convencer al destinatario de una idea propuesta por el emisor. Una vez que este escribe la tesis, idea u opinión sobre algún tema se van desarrollando los diferentes argumentos para lograr una meta positiva.

Los verbos llamados de "**opinión**" son los utilizados en las secuencias argumentativas, como por ejemplo *opinar, creer, pensar, considerar, parecer, entender, interpretar*.

Ejemplificación: Se utiliza para justificar lo que se sostiene o quiere demostrar.

Concesión: se acepta la opinión contraria para luego reafirmar la propia. Los conectores utilizados pueden ser *si bien, es cierto que, cabe afirmar, ciertamente*.

Refutación: se invalidan las opiniones de los demás mediante argumentos opuestos. Los conectores son *pero, sin embargo, no obstante, por el contrario, en oposición a*.

Cita de autoridad: se introduce un fragmento escrito por un autor famoso o prestigioso para avalar la opinión propia o para refutarlo.

Pregunta retórica: el escritor presenta una pregunta sin esperar una respuesta porque ya se presupone.

Analogía: se establece una comparación entre dos situaciones parecidas para para reafirmar la opinión propia. Los conectores usados son *como, como si, tal como*.

Desmentida: anula la validez de una opinión contraria a la propia. Los conectores usados son *no es cierto que, contrariamente, no es verdad que, es un error*.

Exposición de causas – consecuencias: se anuncian las causas y consecuencias de lo que se fundamenta. Los conectores de causa son *dado que, a causa de, porque, ya que, puesto que*; y los indicadores de consecuencia son *en consecuencia, por tanto, por consiguiente, de modo que, así que*.

Procedimiento por deducción: va de lo general a lo particular. En ese caso el o los argumentos apelan a un principio, un valor o ley aceptada por una sociedad, organismo o institución para refutar una opinión contraria.

Procedimiento por inducción: a la inversa del punto anterior, va de lo particular a lo general. Se presentan casos concretos en la argumentación para oponerse a una idea diferente.

Procedimiento ad hominem: se rechaza al autor de una tesis mediante la ironía o la injuria.

Otros procedimientos que aparecen en la construcción de la argumentación son las *matizaciones, las modalizaciones y el comentario evaluativo*.

Las **matizaciones** son importantes porque invitan al lector a sumarse a la opinión del escritor, es decir que lo induce hacia una actitud reflexiva frente a lo expuesto.

Algunos recursos de matización son los siguientes:

Adverbios o expresiones adverbiales: *claramente, rotundamente, parcialmente, en cierto modo, bajo este aspecto, en buena medida, eminentemente, en esencia, en cierto sentido, de algún modo, en principio, en última instancia, en último análisis*.

Por otra parte los recursos de **modalización** son expresiones de certidumbre, posibilidad, probabilidad que manifiestan la actitud del emisor respecto de los contenidos enunciados.

Los recursos de **modalización** son los siguientes:

Verbos: *poder, deber, tener que, es necesario, parece probable, se considera necesario que, es frecuente.*

Expresiones adverbiales: *necesariamente, tal vez, posiblemente, normalmente, generalmente, probablemente, muy probablemente.*

Los **comentarios evaluativos** sirven para obtener la adhesión del destinatario. Las expresiones que se utilizan son *no cabe dudas, nadie ignora que, es sorprendente que, evidentemente.*

Vocabulario académico

El texto académico presenta un alto porcentaje de léxico formal o especializado de una determinada área de conocimiento. Por eso se evitan las expresiones coloquiales o informales para otorgar mayor objetividad y claridad al escrito.

A modo de ejemplo citaremos al escritor Cassany (2012, p. 187) que presenta una distinción entre lo informal y formal de las expresiones:

La Merche se largó deprisa de la habitación. *Modo informal.*

Merche (Doña Mercedes, Señora Mercedes Sánchez) **se fue** (salió, abandonó) **rápidamente** (con rapidez) **del cuarto** (el dormitorio, la estancia). *Modo formal.*

Si observamos los ejemplos las expresiones varían según el registro. Lo mismo ocurre cuando utilizamos las palabras en el escrito académico. Tenemos que tener cuidado de no caer en la informalidad porque denota pobreza de vocabulario.

A continuación te proponemos un resumen del Capítulo 10 "*Nueve reglas para escoger palabras*" del libro *La cocina de la escritura* de Cassany (2012, p.191):

MARCAS DE [IN]FORMALIDAD

COLOQUIALES

Sustantivos

- Reducciones consonánticas: *septiembre, conciencia, trascendente, transmitir, sustantivo, oscuro.*
- Abreviaciones: *mili, poli, bici, mates, uni, bocata, mami, profe.*
- Hipocorísticos: *Merche, Pili, Teo, Dani.*
- Comodines: *cosa, eso, fulano, esto, tema.*

Pronombres

- Combinaciones dialectales: *dalo, le vi a la tía* (País Vasco), *la dije* (septentrional).
- Leísmo aceptado: *le he visto* (a José).
- Leísmo no aceptado: *le he visto* (a María).
- Loísmo, laísmo: *lo dio un regalo, la di el paquete.*

FORMALES

- Forma sin reducción: *septiembre, consciencia, trascendente, transmitir, sustantivo, oscuro.*
- Formas originales: *servicio militar, policía, bicicleta, matemática, universidad, bocadillo, madre o mamá, profesor.*
- Formas completas: *Mercedes, Pilar, Teodulo, Daniel.*
- Uso de vocablos más precisos y específicos.
- Combinaciones normativas: *dá-selo, vi a la tía, le dije.*
- Sin leísmo: *lo he visto* (a José).
- Forma normativa: *la he visto* (a María).
- Formas normativas: *le dio un regalo, le di el paquete.*

- Formas proclíticas: *se lo quiso preguntar, la va a cantar, nos lo quería dar* (y también un triste ejemplo que dio la vuelta al mundo el 23-2-1981: «*se sienten, coño...*»).
- Formas neutras: *eso, esto, aquello*.
- Relativos más usuales: *el chico, que vino a verme...; lo que significa que...; el hijo del cual llamó a la puerta (su hijo, que llamó...)*.
- Formas enclíticas: *quiso preguntárselo, va a cantarla, quería dárnoslo, siéntense*.
- Formas más específicas para cada contexto.
- Formas cultas: *el chico, el cual vino a verme...; lo cual significa que...; cuyo hijo llamó a la puerta...*

Verbos

- Participios analógicos: *elegido, imprimido*.
- Uso de perífrasis de futuro: *voy a ir, va a cantar*.
- Infinitivo con valor de imperativo: *a callar, marcharos*.
- Participios latinos: *electo, impreso*.
- Futuro morfológico: *iré, cantará*.
- Imperativo morfológico: *callad, marchaos*.

Adverbios

- Formas populares: *deprisa, de gratis, de golpe, mayormente* [ver pág. 152].
- Formas en *-mente*: *rápidamente, gratuitamente, súbitamente*.

Conectores

- Polisemia de algunos conectores. Por ejemplo, *que*, además de conjunción y relativo, actúa como conector general:
 - Objeción hipotética en forma interrogativa: *¿que riñes?, ¿que te vas?*
 - Introduce estilo indirecto sin *verbum dicendi*: *que no quiere, que vendrá mañana*.
 - Conjunción explicativa, de justificación: *que me molesta*.
 - Uso con valores de *como que, pues, que*.
- Uso de conectores y fórmulas más específicos:
 - *¿es verdad?, ¿es cierto que te vas?*
 - Sin elipsis: *dice que no quiere, me dijo que vendrá mañana*.
 - Conjunciones habituales: *porque me molesta, ya que causa molestias*.

Otros aspectos

- Estilo verbal: *aunque las buscamos mucho...; cuando llegaron la gente gritó...*
- Orden de las palabras más flexible.
- Uso general de formas activas.
- Muletillas: *o sea, pues, entonces, a nivel de.*
- Onomatopeyas, interjecciones, frases hechas, refranes.
- Fórmulas de conversación: *a ver, allá tú, venga.*
- Fórmulas de referencia oral: *lo que te dije, lo que te acabo de decir, te lo di antes.*
- Sintaxis irregular: anacolutos, oraciones sincopadas, discordancias gramaticales (silepsis, zeugmas).
- Estilo nominal: *a pesar de la búsqueda intensa...; a su llegada la gente gritó...*
- Orden de las palabras más fijo: sujeto-verbo-objeto-complementos.
- Uso más frecuente de formas pasivas.
- Fórmulas de referencia escrita: *lo que mencioné más arriba, en la página XX, tal como comenta el capítulo XX (§ 44).*
- Sintaxis regular: oraciones completas, grado superior de gramaticalidad.

Comprueba tu conocimiento

Aprender a aprender

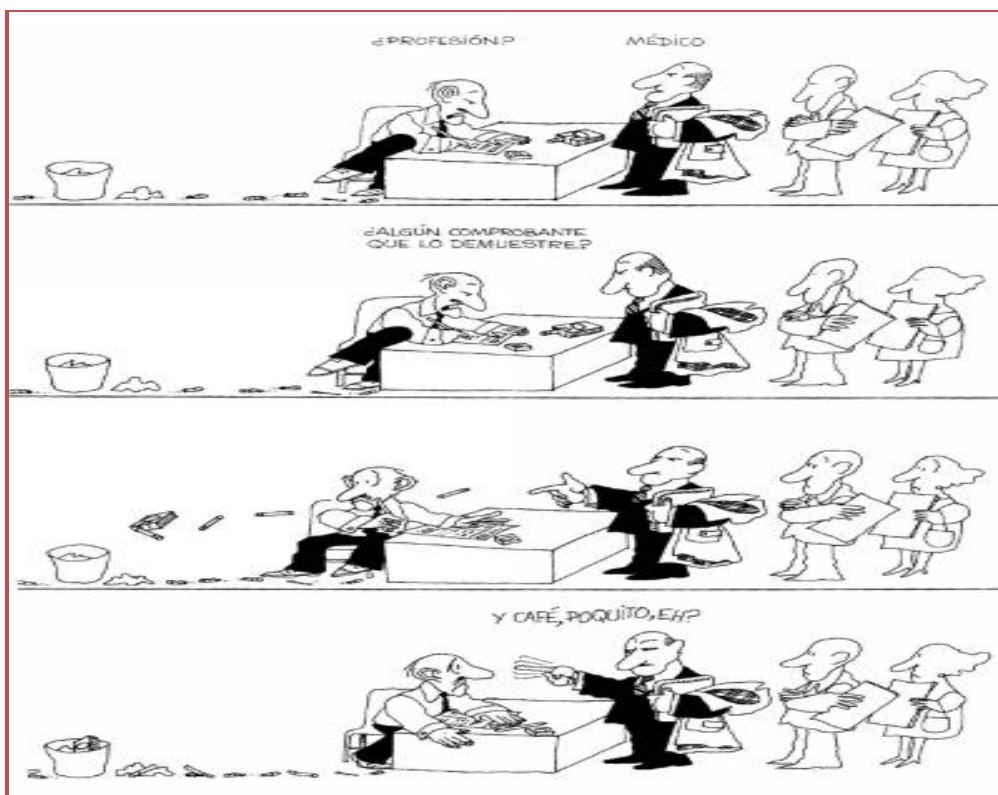
1. En el apartado **Lengua en contexto: Conocimiento sobre educación**, los fragmentos 2 y 3 que leíste presentan secuencias argumentativas. Extráelas y menciona los recursos discursivos que las organizan (ejemplificación, concesión, etc.).
2. Lee las siguientes secuencias argumentativas (escritas por compañeros de cursos anteriores) e identifica sus errores. Luego intenta escribirlas correctamente. Para ello ten presente todo lo estudiado en las otras unidades.

a. "Por el contrario, considero que el internet es un valioso instrumento para "La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera", ya que un mayor grupo de personas, incluyéndome, podemos tener acceso a estudiar una maestría que no está disponible en nuestra ciudad."

b. "La razón de mi elección es porque el autor está dando una idea expresando una opinión."

c. "Lo que puedo escribir ahora en este final, es que lamento por qué no se tuvo el tiempo para recrearse con las lecturas del español académico, el método de la educación en línea debe ser así, solo ejercitarse en tareas y ejercicios permanentemente."

3. Observa la historieta de Quino y transforma en una o más secuencias argumentativas las viñetas en las que el doctor demuestra al oficinista su profesión.



Comunicación

Géneros

Estamos finalizando la *Semana X*. ¡Perfecto!



1. Para terminar, escribe un texto académico de 600 palabras (dos páginas aproximadamente) en el que expones tu opinión sobre el **(ab) uso** del libro de texto como material didáctico en la enseñanza.

Acuérdate de utilizar un vocabulario formal y específico en el texto.

¡Mucha suerte! 👍

Lecturas adicionales

Géneros

A continuación te proponemos dos lecturas para seguir profundizando sobre la unidad.

Los textos citados en este apartado se encuentran disponibles y desarrollados de forma completa en el Módulo Recursos. Aquí sólo encontrarás un resumen de los textos.

Argumentación

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/argumentacion.htm

Se entiende por argumentación la expresión de un punto de vista razonado, ya sea a través de una palabra, de un enunciado o de un texto. Se persigue con ella influir en la opinión, la actitud o el comportamiento del destinatario.

En el marco de la lingüística del texto la argumentación ha sido caracterizada como una secuencia textual que presenta una estructura específica del contenido. También ha sido caracterizada de forma extradiscursiva, por el efecto perlocutivo con el que se la vincula, la persuasión. Ambos planteamientos no son en absoluto incompatibles. El campo de la argumentación se ha extendido, pues, más allá de los grandes géneros retóricos tradicionales para llegar a imbricarse con la propia actividad lingüística: enunciar implica dar una orientación argumentativa a nuestras palabras, según sostiene la teoría de la argumentación en la lengua.

Los distintos trabajos que se han ocupado de la argumentación han incidido en aspectos diversos, como por ejemplo los siguientes:

- el tipo de argumentos utilizados (verdaderos y verosímiles),
- las operaciones lógicas que intervienen,
- los elementos que constituyen el esquema argumentativo,
- las técnicas y los lugares comunes o tópicos utilizados,
- las peculiaridades de la argumentación en el monólogo frente al diálogo (la dialéctica). Fuente: Peris (1997-2012)

Conocimiento sobre educación

FUNCIÓN DIDÁCTICA DE LOS MATERIALES CURRICULARES

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1410359>

Este trabajo pretende cuestionar la incorporación de los materiales curriculares en la estrategia metodológica del profesor. Es conveniente clarificar la función de los materiales que se convierten en medios didácticos al participar activamente en el desarrollo del currículum. Constatamos un abuso del concepto de material curricular asociándolo al del libro de texto y supone un gran error, ya que en la actualidad existe una amplitud de fuentes de información que deben ser incorporadas al trabajo del

aula. Es fundamental la selección de materiales, según el tipo de contenidos que se quiera enseñar, la propuesta de actividades y los alumnos a los que va dirigido. En la actualidad es imprescindible usar materiales elaborados a partir de las Nuevas Tecnologías de la Información que permitirán a los alumnos ocupar un papel más activo en el proceso de aprendizaje (...)

1. Escuela y materiales.

Las formas de uso de materiales en la escuela, la utilización de los medios de enseñanza y cómo han funcionado en el aula no pueden entenderse, al margen de las formas de comunicación que se generan en la educación escolarizada y el proceso de socialización cultural. La política educativa de las administraciones y las mediocres condiciones de nuestros centros educativos no han propiciado un movimiento curricular que incida, de modo global e integrador en el uso innovador de los materiales en la enseñanza.

La asimilación de la cultura se produce por medio de un proceso de intermediación. Conocer desde la escuela un determinado tipo de conocimientos, conceptos, hechos, procedimientos del contexto donde nos encontramos requiere una representación mediadora entre ese medio y el alumno que sustituya el conocimiento directo. El esfuerzo que se realiza para apropiarse de la cultura, del contenido propuesto sin estar en el contexto real, va a exigir una mediación, una representación de la realidad que debe ser portado por un medio, soporte de reproducción informativa. Ahora bien, desde una perspectiva cultural no debe verse a los materiales como subsidiarios de los profesores y como amenazas que le restan protagonismo y profesionalidad, sino como recursos necesarios, antes que los mismos profesores, para la función culturalizadora de la enseñanza. Así lo señala Gimeno (1991:11):

"El problema pedagógico es el de abrir el espectro de mediadores culturales y el de favorecer los usos pedagógicos más favorables para el desarrollo de los individuos, tanto el de los alumnos como el de los profesores".

No obstante y mayoritariamente la escolarización está caracterizada por las formas orales, como medio natural de comunicar, utilizando sólo al profesor como fuente. Y lo mismo se podría decir del abuso de los medios escritos. La escuela se asemejaría más a la vida si diversificara los medios de las representaciones de la cultura. Podría desempeñar mejor papel como instrumento de cultura si aprovechara los más variados

recursos y se rompiera el uso restringido que se hace de los que predominante utiliza. Sin ignorar la potencialidad y accesibilidad de los medios escritos, es evidente que en la educación debería acogerse todas las formas de comunicar cultura. Renovar la comunicación cultural en la institución escolar implica rescatar posibilidades que no pasan necesariamente por las Nuevas Tecnologías¹.

Las prácticas generadas en torno a los materiales, las formas de usarlos, los mecanismos de consumo y su renovación dan una imagen de la Escuela, de sus estilos de enseñanza, de sus valores, del formato cultural que posee. De ahí que el aspecto metodológico (cómo enseñar) va muy unido a la comunicación cultural, a los modos que tiene cada centro y cada profesor de desarrollar la realidad. Por ello al abordar el tema de los materiales curriculares en la escuela la primera reflexión debe ir hacia qué pautas de comunicación cultural se dan en los centros y cómo un cambio significativo de esa comunicación ha de implicar un cuestionamiento de la práctica educativa, a nivel de uso cotidiano. de determinados medios de comunicación de masas (Ballesta, 1994). Por ejemplo, si en unos años hemos sido fieles adictos a las fichas de determinadas editoriales, con sus respectivas guías didácticas con formatos súper complejos, existe el peligro de encasillar la cultura en unas carpetas, ahora más novedosas, por lo del nuevo currículo, pero que en el

fondo tengan el mismo fin. Es decir, el peligro reside en cambiar de nomenclatura, de verbalismo, de diseño, pero no tocar el fondo, no asumir un cambio curricular, de práctica, de cultura:

"El problema central reside en que la institución escolar se ha realizado un fuerte maridaje entre el uso de unos pocos y muy determinados materiales, una metodología y unas pautas de comportamiento institucional que implican a profesores y alumnos fundamentalmente. Ese material dominante es el libro de texto" (Gimeno, 1991:12).

2. Los materiales como medios didácticos.

El término "MEDIO" es equívoco. Y lo mismo podemos afirmar cuando se le adjetiva: Medio didáctico, Medio educativo, Medio audiovisual. Algunos han reducido el tema de los medios a ferretería pedagógica; otros lo han ampliado tanto que bajo el concepto de medios cabe todo. El medio ya fue definido, como "cualquier dispositivo o equipo que se utiliza normalmente para transmitir información entre personas"(Rossi,

1970:18) y matiza Gimeno (1985:195) cuando añade "como todo aquello que sirve para lograr un objetivo".

En este sentido amplio cualquiera de los elementos del modelo didáctico es un medio. En otra acepción más restringida, el mismo autor, equipara medio a material didáctico de todo tipo, desde el gráfico hasta el último de los medios audiovisuales (...). Zabalza, en un trabajo de (1987), no define los medios; los nombra y comenta y se inclina por la denominación de recursos (pg:194) y los equipara a material didáctico, recursos didácticos, soportes tecnológicos, dispositivos para transmitir información y los equipara a medios. Distingue medios sencillos (encerados, libros), medios más complicados (audiovisuales elementales) y medios que exigen una elevada competencia (cine, ordenador, etc.)... El mismo Zabalza, ya en 1994 trata el tema de los materiales curriculares desde el concepto de medios didácticos que se insertarían, a modo de círculos concéntricos en diversos anillos; el primero el de modelos y teorías generales de la enseñanza que conforma todo lo que se pueda decir sobre los medios didácticos, un segundo que trataría la relación al desarrollo curricular dentro de cada centro escolar y un tercer paso donde estos medios didácticos estarían en relación con las actividades dentro del aula. De ahí que las condiciones de uso de los medios en las clases son, de algún modo, indicadores del modelo educativo del centro y del profesor. El autor se pregunta sobre ¿qué sentido tienen la presencia de los medios en la clase? y lo clarifica tratando tres cuestiones: técnicas, didácticas y educativas. Por lo tanto al hablar de medios didácticos hacemos referencia a la incorporación y al uso de herramientas dentro de contextos de enseñanza-aprendizaje que van a contribuir al trabajo individual y grupal de los alumnos.

Al abordar este concepto de medio constatamos que se trata de un soporte material de contenidos, organizados en situación de ser hechos accesibles a través de determinados sistemas de símbolos, diferenciándose claramente en otros componentes curriculares. Y lo entendemos así, porque según Escudero (1983) medio es el objeto o recurso que articula, en un determinado sistema de símbolos, ciertos mensajes en orden a su funcionamiento en contextos instructivos.

3. ¿Qué entendemos por material curricular?

En primer lugar, conviene que nos pongamos de acuerdo sobre lo que entendemos por materiales curriculares. Asumimos, la definición propuesta por Gimeno (1991), según

el cual podemos considerar como un material curricular cualquier instrumento que pueda servir como recurso para el aprendizaje o el desarrollo de alguna función de la enseñanza. Así, en estos últimos años y en nuestro contexto de reforma educativa se entiende por materiales curriculares como todos aquellos instrumentos y medios que proveen al educador de pautas y criterios para la toma de decisiones tanto en la planificación como en la intervención directa del proceso de enseñanza-aprendizaje. No cabe duda que la elección y utilización de los materiales de enseñanza representan decisiones básicas para lograr la coherencia de la actuación docente. Los materiales curriculares, medios didácticos, son herramientas que, en manos del docente se convierten en mediadores del aprendizaje del alumnado. Utilizados sistemáticamente y con criterios prefijados, facilitan además la tarea del profesor, tanto en lo que se refiere a la planificación, como al desarrollo y la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje (...)

Fuente: Pagán (1995)

Ejercicios adicionales

Géneros

1. ¿Qué recurso **predomina** en la segunda lectura propuesta en el apartado **Lecturas adicionales**? ¿Por qué?

2. Explica cuál es la intención del autor al introducir la frase con el modalizador **indudablemente**:

"Indudablemente la delincuencia es consecuencia de un sistema distributivo injusto".

3. Agrega modalizadores, matizaciones o comentarios evaluativos a los siguientes mensajes. Ten presente la intencionalidad de los mismos.

a. Lo afectivo no implica permisividad. Los límites son saludables. No es lo mismo libertad que libertinaje.

b. El uso de las abreviaturas en la telefonía celular desvirtúa al lenguaje.

c. La TV no idiotiza a nadie que no quiera dejarse idiotizar.

Vocabulario académico

1. ¿Cuál de las siguientes oraciones es la que utiliza un vocabulario formal y especializado?

a. La producción del conocimiento científico se vincula indisolublemente ligada a su comunicación.

b. La producción del conocimiento científico se encuentra indisolublemente ligada a la comunicación.

c. La producción del conocimiento científico se une indisolublemente con la comunicación.

2. Ordena los siguientes pares de palabras en dos columnas según el grado de formalidad:

hoy-actualmente, poco a poco-lentamente, para finalizar- al final, en cambio-no obstante, a través de - por, decir-mencionar (explicar, expresar), tener- obtener (poseer), nota- informe (carta, expediente), se lo da - dáselo, gratis- ad honorem

INFORMAL	FORMAL

3. Agrega a la lista otros pares de palabras.

Libro del profesor

Argumentación y vocabulario académico

I. Observaciones previas:

Los objetivos para la presente unidad son los siguientes:

- Argumentar de forma coherente y adecuada al lector del escrito.
- Utilizar en los escritos recursos lingüísticos y discursivos característicos de la secuencia argumentativa.
- Escribir textos demostrando un uso apropiado del vocabulario académico.
- Participar activamente en las actividades de aprendizaje colaborativo.
- Afianzar conocimientos sobre educación.

En la **sección Portadilla** se describen los objetivos de la unidad para que el alumno conozca lo que se le pedirá en la unidad. Luego se propone un contenido estratégico con el propósito de activar en los estudiantes sus conocimientos previos sobre los temas a tratar.

El alumno anticipará los contenidos de la unidad mediante la respuesta a preguntas explícitas a través de intervenciones en el foro. El tutor deberá incitar la participación de todos los integrantes para que se produzca un verdadero intercambio de opiniones. Luego seleccionará al alumno más activo o líder dentro del grupo y le encargará la tarea de realizar un comentario sobre los mensajes colgados en el foro. El tiempo estimado para esa actividad es de 60'.

En la sección **Lengua en contexto** se presenta una selección del contenido educativo que posea secuencias argumentativas (salvo el primer fragmento que sólo sirve de introducción al tema). Esa decisión se debe a que el alumno mientras los lee reconoce las secuencias que construyen un texto académico y a la vez se familiariza con un vocabulario formal y específico.

Contenido educativo

El objetivo del contenido educativo es que el alumno conozca y asimile los conceptos de "Creación, adaptación y evaluación de materiales y recursos". Las destrezas utilizadas son la comprensión lectora y expresión escrita.

Las actividades que se proponen son leer los diferentes fragmentos y ampliarlos con los capítulos 1 "Introducción: ubicación en tema" y 2 "Marco teórico de la evaluación del material didáctico" (ubicados en el módulo recursos). El alumno debe valorar los conceptos en función de su utilidad en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Esa tarea será subida al foro. Luego el tutor deberá pedir a sus estudiantes que opinen sobre lo escrito por los demás. Por último, solicitará al alumno más activo o líder que redacte las conclusiones de lo escrito por todos y subirlas al foro. El tiempo estimado para toda la actividad es de 60'.

En la sección **Consultorio**, el estudiante a través de la destreza de comprensión lectora conocerá, aprenderá o consultará los procedimientos para escribir secuencias argumentativas. Este apartado cuenta, además, con explicaciones sobre el vocabulario formal e informal que permitirá al alumno reconocer el léxico apropiado para la redacción de sus escritos académicos. El tiempo estimado para la lectura y profundización del tema es de 60'.

Por otra parte, en la sección **Comprueba tu conocimiento**, el estudiante pone en práctica las actividades que le ayudarán a resolver la tarea final. El tiempo dedicado para los ejercicios es de 120' y deberá entregarlos por correo electrónico al tutor.

Por último, en la sección **Comunicación**, el estudiante trabaja las destrezas de comprensión lectora y de expresión escrita. Es necesario que el tutor esté atento al proceso de aprendizaje (si se ha presentado alguna duda sobre las secuencias o algún procedimiento lingüístico, etc.) para que el alumno pueda realizar la tarea final con éxito.

Él deberá escribir un texto académico de dos carillas en el que exponga su opinión sobre el (ab)uso de libro de texto como material didáctico. Para ello deberá fundamentar sus reflexiones con las lecturas propuestas en la unidad. El tutor no aceptará descripciones ni resúmenes, sino que evaluará en el escrito el desarrollo de las ideas del estudiante a través de los diferentes procedimientos argumentativos y en menor medida procedimientos explicativos o descriptivos.

El propósito de la tarea final es que se integren todas las unidades vistas hasta el momento. El tiempo estimado para realizarlo es de 120'.

II. Antes de empezar:

Queridos alumnos:

Antes de dar las indicaciones sobre la semana X quisiera **felicitarlos** porque están aproximándose a la recta final del curso EFA y eso me pone *muy muy feliz*. ***¡Les deseo muchos éxitos para lo que se viene!***

Hoy comenzamos la unidad Argumentación y vocabulario académico y tendrán que estar *muy atentos* porque hay varias cosillas a tener en cuenta. Pero no se preocupen porque **aprenderán un montón**.

Primero deberán **leer la portadilla** porque allí se encuentran los *objetivos de la unidad*. Luego de tenerlos claro deberán **responder las preguntas que aparecen y subirlas al foro e intercambiar ideas con sus compañeros**.

Posteriormente, **deberán realizar las tareas de cada una de las secciones y enviárselas al tutor por correo electrónico**.

Por último, tendrán que realizar la **tarea final** que se encuentra en la sección **Comunicación**. La misma deberá respetar las siguientes pautas:

- **El texto debe llevar un título que represente el contenido del escrito**
- **Tener una extensión de dos carillas o más**
- **Presentar los procedimientos lingüísticos y discursivos de la secuencia argumentativa (pueden utilizar las secuencias explicativas y descriptivas pero en menor medida que la argumentativa)**
- **Los requerimientos formales estudiados en las unidades anteriores (en cuanto al tipo de letra, alineación, espaciado; estructura del texto académico, citas, entre otros).**

La actividad deberá entregarse **el viernes próximo** al tutor por correo electrónico.

Les deseo muchísima suerte y ante cualquier duda, ***¡aquí estoy!***

Un gran abrazo; **D**

III. Corrección:

Las actividades de las secciones ***Portadilla, Lengua en contexto y Comprueba tu conocimiento*** son tareas de autoevaluación, es decir que no tendrán una nota o calificación. Sin embargo es indispensable que el alumno las complete para poder aprobar el curso.

A continuación se otorgan las soluciones de las actividades pertenecientes a la sección ***Comprueba tu conocimiento:***

En el punto **1**, el segundo fragmento del texto perteneciente a la asignatura CREA aparecen los siguientes recursos argumentativos:

- Cita de autoridad
- Refutación
- Concesión

En el tercer fragmento se encuentran **la concesión** y la **cita de autoridad** los como procedimientos argumentativos.

En el punto **2.a**, el error aparece en el uso del conector **por el contrario**. El autor de ese fragmento debería exponer su idea u opinión al inicio del párrafo sin anteponer una oposición para no confundir al lector. La opinión es el eje de la secuencia argumentativa por lo tanto debe estar despojada de todo artificio del lenguaje.

Considero que Internet es un valioso instrumento para “La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera” ya que un mayor grupo de personas, incluyéndome, puede tener acceso a estudiar una maestría que no está disponible en su ciudad.

En el punto **2.b**, el escritor no completa la secuencia argumentativa. Se limita a expresar que el autor está dando una idea u opinión, pero el lector desconoce cuál es esa idea. Cuando se escribe una oración o párrafo se debe proporcionar toda la información posible para que el texto sea comprensible.

La razón de mi elección es porque el autor está expresando una opinión sobre...

En el punto **2.c**, la secuencia argumentativa no está redactada correctamente porque se evita el conector que indica orden en la construcción de la frase como es el caso de **en último lugar, finalmente, para terminar** y el conector de causa para explicar el motivo de su crítica.

Para terminar, lamento que no se tuvo el tiempo necesario para poder recrearme con las lecturas del español académico ya que considero que el método de la educación en línea debe propiciar el ejercicio de tareas y actividades.

La actividad **3** tiene como propósito que el estudiante a través del humor se introduzca en la redacción de secuencias argumentativas. Se puede otorgar libertad al estudiante para que escriba un diálogo a toda la historieta o solamente redacte las secuencias argumentativas de los dos últimos cuadros como se propone en la consigna. Lo importante es que utilice los recursos argumentativos para expresar ideas.

La tara final de la sección **Comunicación** se evaluará con un **apto o no apto** según si el alumno cumple o no las pautas especificadas en el apartado **Antes de empezar**.

Tareas adicionales:

Las tareas adicionales presentadas tienen la finalidad de reforzar los temas vistos en la unidad. El tutor deberá reconocer en sus alumnos las problemáticas observadas durante el transcurso de la semana. En base a ello podrá otorgar los ejercicios diseñados.

Ejercicios adicionales: Géneros

La primera tarea es parecida a la que se presentó en **Comprueba tu conocimiento**, tiene el propósito de reforzar la identificación de los procedimientos argumentales.

La solución al punto **1** es la **cita de autoridad**. También se pide al alumno que explique el motivo de su elección, ello se debe a que en la mayoría de los casos las opiniones deben estar avaladas por autores reconocidos en diferentes áreas del conocimiento (en este punto la educación). De este modo el escrito presenta validez y credibilidad al lector.

En la segunda tarea se pide al alumno que reflexione sobre el modalizador **indudablemente**. Se solicita ese ejercicio porque muchas veces los alumnos desconocen o no les queda clara la función de los modalizadores o matizaciones. El tutor debe prestar atención al respecto y verificar si realmente el tema se comprendió.

El modalizador fue utilizado por el autor porque su intención es afirmar, manifestar certeza de que la delincuencia se debe a un sistema distributivo injusto.

La última tarea de la sección permite que el alumno ejercite las matizaciones, modalizadores y el comentario evaluativo. No existe una única respuesta para los enunciados. Lo importante es que el tutor tenga en cuenta el buen uso del procedimiento y que el mensaje sea entendible.

Posibles soluciones:

- a. **Evidentemente** lo afectivo no implica permisividad. Los límites son saludables. No es lo mismo libertad que libertinaje.
- b. **Ciertamente** el uso de las abreviaturas en la telefonía celular desvirtúa al lenguaje.
- c. **Claramente** la TV no idiotiza a nadie que no quiera dejarse idiotizar

Ejercicios adicionales: vocabulario académico

La solución del punto **1** es la opción **a**, la expresión **se vincula** es más adecuada a los escritos que los verbos **se encuentra** o **se une** porque tiene un uso más frecuente en el lenguaje formal. En cambio los otros vocablos se pueden encontrar más fácilmente en los usos coloquiales o informales.

Solución al punto **2**.

INFORMAL	FORMAL
hoy	actualmente
poco a poco	lentamente
al final	para finalizar
en cambio	no obstante
a través de	por
decir	mencionar, explicar, expresar
tener	obtener, poseer
nota	informe, carta, expediente (según sea el texto)
se lo da	dásele
gratis	ad honorem

Anexo IV

Test 1: Diseño de las unidades didácticas elaborado por Cabello, F. y Sanclemente, M.

1. ¿Estoy teniendo en cuenta las bases proporcionadas por Elena Caixal en el diseño de las unidades didácticas? Si no, ¿a qué aspectos debo prestar más atención?	Sí
2. ¿Corresponden las unidades diseñadas a las características del curso? ¿Las actividades diseñadas dan respuesta a las necesidades de los alumnos? Si no, ¿cómo lo puedo enmendar?	Sí
3. ¿Estoy respetando las fases indicadas en el diseño de las unidades tomando en cuenta: análisis de necesidades, definición de objetivos, selección y gradación de contenidos y materiales; así como también los procedimientos de evaluación y las técnicas que se utilizarán para validar el aprendizaje? En caso contrario, ¿cómo debo proseguir?	Sí
4. ¿Estoy apoyándome en toda la bibliografía seleccionada a la hora de diseñar? ¿Qué no estoy siguiendo y por qué?	Sí
5. ¿Me hallo en contacto constante con los demás compañeros del grupo de diseño, especialmente con quienes diseñan las unidades que preceden y siguen a las mías? En caso contrario, ¿qué debo hacer de ahora en adelante?	Sí
6. ¿Guardan mis unidades una interrelación y transición lógica con/a las unidades anteriores y posteriores? Si no, ¿cómo puedo lograr esto?	Sí
7. ¿Estoy respetando el patrón de diseño acordado: portadilla, lengua en contexto, consultorio, comprueba tus conocimientos, comunicación, lecturas adicionales y ejercicios adicionales? Si no, ¿qué aspectos he de cuidar de seguir?	Sí
8. ¿Se encuentra la tabla de diseño de cada unidad debidamente cumplimentada, conteniendo los siguientes aspectos: objetivos (metas de aprendizaje), contenidos (actividades, tareas, actividades adicionales...), contenidos en detalle (gramática, referencias culturales...), secuencia y coordinación? En caso	Sí

contrario, ¿qué aspectos me faltan por tratar?	
9. ¿He presentado de forma clara y eficiente los objetivos de cada unidad a los alumnos?, ¿Aparecen estos objetivos al comienzo de la unidad y se explica el camino que ha de seguirse para alcanzarlos? Si no, ¿cómo puedo mejorarlo?	Sí
10. ¿Estoy promoviendo la colaboración entre alumnos en las actividades de las unidades diseñadas? En caso contrario, ¿cómo puedo incentivar dicha colaboración?	Sí
11. Al tratar los temas de cada unidad, ¿trato de explotarlos al máximo con recursos hallados en línea. Si no, ¿cómo podría mejorar este aspecto?	Sí
12. ¿Los resultados de aprendizaje que se esperan son acordes a lo planteado al comienzo del diseño de las unidades?, ¿he reflexionado acerca de dichos resultados de aprendizaje? De lo contrario, ¿cómo puedo lograr que las unidades desemboquen en resultados de aprendizaje coherentes y exitosos?	Sí
13. ¿Estoy potenciando fehacientemente el "aprender a aprender" en las unidades diseñadas? Si no, ¿qué puedo hacer para promover este tipo de aprendizaje y lograr la capacidad metacognitiva entre mis alumnos? Para mayor información y eficacia, por favor consultar el cuadro de "Aprender a aprender".	Sí
14. ¿Cumple mi diseño todos los puntos anteriores? Si no, ¿qué aspectos me faltan por modificar y/o pulir?	Sí
15. ¿Presentan las unidades actividades variadas? De no ser así, ¿Cómo y dónde debo aplicar el concepto de variedad?	Sí

Test 2: Tareas finales elaborado por García, A. y Oliveira, C.

CRITERIO (análisis)	CUMPLE		OBSERVACIONES
	SÍ	NO	
¿La tarea final corresponde a los objetivos propuestos?	Sí		
¿En el diseño de la tarea final se entienden claramente cuáles son los pasos a seguir?	Sí		
¿Los contenidos previos se relacionan con el desarrollo de la tarea final?	Sí		
¿Las actividades que comprenden la tarea final integran la teoría y la práctica?	Sí		
¿La tarea final promueve la interacción y el trabajo colaborativo?	Sí		
¿Cada actividad se adecua al tiempo previsto para su realización?	Sí		
¿La elaboración de la tarea final promueve el aprendizaje autónomo y autodidacta de los alumnos?	Sí		
¿Se incorpora el reciclaje y la sistematización de elementos tratados con anterioridad en la unidad?	Sí		

¿La tarea final consiste en la producción de un texto, acorde a su intención comunicativa?	Sí	
¿Mis alumnos saben aprovechar al máximo los recursos disponibles en el aprendizaje en línea para la elaboración de la tarea final?	Sí	
¿Todos los elementos de la tarea final están organizados y secuenciados para la adecuada elaboración del producto final?	Sí	
¿Los materiales empleados para el desarrollo de la tarea final reflejan autenticidad?	Sí	

Test 3: Contenido estratégico elaborado por Arzumendo, F. y Selmo, L.

¿En mi unidad se desarrollan estrategias de aprender a aprender?	Sí
¿He utilizado una estrategia específica para el tratamiento de la autonomía del alumno dentro de las que se especifican en la norma "A" para el desarrollo de la unidad?	Sí
¿Puedo encuadrar estas actividades en el marco teórico que ofrece el Instituto Cervantes?	Sí
¿He desarrollado en la unidad un contenido estratégico de aprender a aprender?	Sí

Cursos en línea

Carlos Arbey Martínez Giraldo y Carmen Yerovi-Lira

Teoría

La cita *‘la educación mantiene un calendario agrícola, tiene una estructura y funcionamiento industrial, y está enmarcada en una sociedad cada vez más digitalizada’* nos dice mucho sobre la necesidad de una comprensión profunda de la formación de entornos virtuales. Esta comprensión pasa por el conocimiento de su elemento central: el estudiante (Borges 2007). Es decir, la idea de un aula virtual es liberar al profesor y al estudiante de la coincidencia temporal e incluso espacial. La gran diferencia entre una aula virtual y una presencial, junto con las posibilidades educativas que ofrece de flexibilización de los itinerarios personales y el desarrollo de capacidades de tipo exploratorio, procesual y de visualización, es la posibilidad de diversificar y adaptar la oferta y la ayuda educativa a diferentes niveles y momentos sin que el profesor tenga que estar presente de una manera dominante y homogénea para todos los estudiantes.

Pollard y Pollard (1993) establecen algunas características importantes de la enseñanza en el ‘aula tradicional’ (ver los puntos del 1 al 9) en comparación con la enseñanza en el ‘aula tecnológicamente equipada’ (ver los puntos en paréntesis para cada una). Tales características de la enseñanza, según estos autores, son:

- ❖ Centrada en el profesor (centrada en el alumno).
- ❖ Profesor especialista en el contenido (profesor especialista en el aprendizaje).
- ❖ Alumnos pasivos (alumnos activos).
- ❖ Profesor proporciona el conocimiento (profesor facilita y organiza el conocimiento).
- ❖ Alumnos con acceso limitado a libros y otros materiales impresos (alumnos con acceso a una gran cantidad de información).
- ❖ Aislamiento en el aula (entorno de aprendizaje sin límites ni fronteras).
- ❖ Alumno como receptor de información (alumno como usuario de información y solucionador de problemas).
- ❖ Énfasis en el rendimiento individual (énfasis en actividades de colaboración y en proyectos).

- ❖ Profesor atiende a cuestiones administrativas gran parte del tiempo (profesor se libera de las cuestiones administrativas).

Otros autores como el caso de Rosenberg (2001) establece que el uso de tecnologías Internet provee un amplio rango de soluciones que mejoran el conocimiento y el rendimiento y cuyos tres criterios fundamentales son:

- ✓ El *e-learning* trabaja en red, lo que lo hace capaz de ser instantáneamente actualizado, almacenado, recuperado, distribuido y permite compartir instrucción o información.
- ✓ Es entregado al usuario final a través del uso de ordenadores utilizando tecnología estándar de Internet.
- ✓ Se enfoca en la visión más amplia del aprendizaje que van más allá de los paradigmas tradicionales de capacitación.

Ahora, para la selección y uso de tecnologías en cursos diseñados para educación en línea, McIsaac y Gunawardena (1996) nos proporcionan un modelo con las siguientes características:

- Transmisión y acceso.
- Control.
- Interacción.
- Características simbólicas del medio.
- La presencia social creada a través del medio y
- La interfaz entre el usuario y la máquina.

Hoy en día existen nuevos retos en la educación, por lo tanto es muy importante la aplicación de las nuevas tecnologías en el aula. Como consecuencia, es vital una alfabetización digital en la educación para enfrentar dichos retos. El uso de estas tecnologías en el aula (plataforma virtual) permitiría mayor comunicación y una mejor retroalimentación entre el docente y el alumno. Es por eso que Moodle se convierte en la otra alternativa de plataforma virtual.

Práctica

En esta cadena se han revisado conceptos que son la base de todo el proyecto: los cursos en línea. ¿Cómo vamos a poner en práctica estas ideas? Todos nosotros tenemos una noción bastante clara del funcionamiento de la plataforma virtual Moodle, pues sabemos que es muy similar a la que usamos en TEFL y FOPELE. Por otro lado, en su RP, Elena hace una descripción muy detallada de las funciones de Moodle en cuanto a foros, correo electrónico, cafetería, sistema de seguimiento, herramientas de escritura colaborativa como Google Docs, video conferencias y otros. Nos resta esperar a que la plataforma esté en funcionamiento para ver exactamente cómo vamos a utilizar todas las herramientas a nuestro alcance.

Nuestros retos:

1. Debemos encontrar formas de maximizar estos medios para lograr una presentación atractiva, de manera que el alumno disfrute al completar las unidades. Es necesario adaptar los contenidos a los medios y a los tipos de actividad que se proponen a los estudiantes. Hay ciertos contenidos que se prestan más a la retroalimentación automática que otros, y en estos casos es importante que el alumno cuente con la posibilidad de autoevaluarse. Estamos pensando en unidades como la que nos tocará desarrollar a nosotros: Ortografía/Vocabulario/Gramática. En esta unidad, por ejemplo, será necesario presentar a los alumnos una buena cantidad de ejercicios prácticos, pues estos temas les darán la base con la que muchos estudiantes no cuentan. Por tanto, una sección de actividades de autoevaluación puede ser de gran utilidad, no sólo por el alivio que dará a los tutores en cuanto a la corrección, sino porque la retroalimentación inmediata es mucho más efectiva. Hay, en cambio, otras unidades que requerirán más del estudio independiente, o del trabajo colaborativo, etc. En cuanto a temas más relacionados con la redacción, por supuesto que es indispensable una evaluación más personalizada por parte del tutor, tal como se da en el curso actual. Es decir, que debemos tratar de ofrecer un entorno de fácil acceso y navegación, que simplifique el trabajo del tutor y que lleve a los alumnos al logro de los objetivos de forma gradual y fluida. Por ejemplo, los tutores deberían contar con una clave de respuestas para todas las tareas que así lo permitan, de manera que las correcciones sean más uniformes y su entrega más rápida. Los alumnos también podrían contar con una sección donde pudieran ubicar con facilidad documentos y ejercicios, en lugar de tener que remitirse a Google Docs, algo así como la sección "Lecturas" de nuestra plataforma en el curso de maestría.
2. No podemos perder de vista que la educación a distancia requiere una motivación y autonomía que no vamos a encontrar en todos los estudiantes, por tanto el tutor debe

cubrir esa sensación de inseguridad y abandono que el alumno puede llegar a sentir en un momento dado. Por ello, tal vez se deba incluir más actividades colaborativas para facilitar la comunicación entre los alumnos y propiciar así el apoyo mutuo. Sería muy positivo tener una "Cafetería" donde los estudiantes puedan conocerse un poco e intercambiar ideas, dudas e inquietudes.

Asimismo, se podrían planificar unas cuantas actividades en parejas (las actividades grupales presentan mayor complicación y hasta frustración entre los participantes). Por último, podrían también organizarse actividades sincrónicas en el aula virtual, donde tutores/alumnos y alumnos/alumnos puedan interactuar. (McBrien, J.L. y Jones, P. 2009)

3. Además es necesario recordar que un curso en línea no depende únicamente de factores técnicos relacionados con el diseño operativo y/o estético, ya que involucra factores humanos y pedagógicos determinantes. Hay que tener presente que la modalidad "en línea" muchas veces se ve como un tipo de aprendizaje automático que descuida al desarrollo del alumno como persona, sin embargo, tiene un gran potencial "personalizador". J.Cabero (2006) menciona muchas ventajas de la formación en línea frente a la formación presencial, tales como el aprendizaje a ritmo propio, la posibilidad de combinar varios medios/ materiales que contemplen distintos estilos de aprendizaje y la flexibilidad temporal, entre otras. Pero la característica más importante en cuanto a la individualización del aprendizaje es que posibilita el conocimiento como un proceso activo de construcción, pues el alumno no "recibe" pasivamente del profesor, sino que es el propio agente de su aprendizaje y debe generar él mismo actitudes críticas e investigadoras. McANALLY-SALAS, L. y ARMIJO DE VEGA, C. proponen un modelo instruccional basado en cinco dimensiones del aprendizaje que pueden muy bien potenciarse a través de la educación en línea. Estas dimensiones pueden desarrollarse mediante actividades que promuevan una actitud positiva frente al aprendizaje, que integren el conocimiento nuevo con el que ya tienen, que profundicen el conocimiento y que lleven al alumno a usarlo de una manera significativa. Mucho de estas dimensiones ya están contempladas en el curso actual, pero podríamos llegar a perfeccionarlas aplicando cuestionarios de actitudes, de estrategias de aprendizaje y una tarea final -como lo es el portafolio-que ayude a la reflexión sobre el propio aprendizaje.

Normas

Entre los temas que se han discutido, está el uso del Webquest a modo de herramienta, pero parece no ser viable, puesto que tendría que hacerse mediante un enlace externo, y según el diseño es necesario que todo se haga dentro de la plataforma del Moodle.

Las lecturas propuestas han girado en torno a las características de la plataforma virtual Moodle, de las ventajas y desventajas del "e-learning", las necesidades de los alumnos y su capacidad para ser aprendices autónomos. La pregunta es ¿cuentan nuestros alumnos con técnicas de trabajo intelectual adecuadas para enfrentarse al estudio independiente y a las actividades tipo colaborativo? La respuesta, en muchos casos, es negativa. Entonces, ¿cómo ayudar a los estudiantes a que sean competentes en lo que respecta al aprendizaje en línea? Además de presentar los contenidos y tareas en una plataforma de fácil navegación, quizás se podría incluir al comienzo del curso una especie de índice con la estructura del curso, para que los estudiantes puedan visualizar, desde el principio, cuáles son los temas a tratar cada semana y hacia dónde los van a llevar. También se podría incluir una sección de "Apoyo" con tutoriales para ayudarlos en cualquier problema de orden tecnológico que se les pueda presentar, y un foro donde puedan hacer preguntas sobre el funcionamiento de ciertas herramientas, como lo que se hizo al comienzo de nuestro grupo Google.

Una carencia que se puede observar en el curso actual es la falta de comunicación entre los estudiantes. Tal como señaláramos anteriormente, podríamos promover el uso de la cafetería como herramienta social y como medio de apoyo, tanto en lo que se refiere al uso de la tecnología como al contenido mismo de la materia. Podría ser interesante la inclusión de una sección llamada "Exhibición", donde se cuelguen algunos trabajos de redacción. Los alumnos escogidos se sentirían halagados de ver su trabajo colgado en esta sección, serviría de modelo para otros, y de motivación para que todos den lo mejor de sí. Otra idea puede ser la de abrir, al final del curso, un "Foro de Reflexión" donde los alumnos puedan hacer un meta-análisis y reflexión sobre los temas que les han sido de mayor utilidad, los que les gustaría tratar, etc. Es decir, algo parecido a la tarea de la última semana del curso actual, pero que se pueda compartir y debatir, aunque sea de una manera informal.

Creemos que es de vital importancia crear una Guía del alumno y una Guía del profesor muy detalladas, que los informen y los guíen paso a paso en todo el proceso. Luego de terminadas las guías, deberían validarse, aplicándolas a terceras personas para probar su efectividad y hacer los ajustes que sean necesarios. Adicionalmente, se podría aplicar, al final de las tareas introductorias y antes de empezar con el curso propiamente dicho, un

cuestionario dónde los alumnos respondan sobre procedimientos y acciones básicas para manejarse sin problemas en el campus virtual.

Sólo resta decir que el debate de esta cadena ha sido muy enriquecedor y que las lecturas propuestas han tocado el tema de los cursos en línea desde perspectivas distintas: tecnológica, pedagógica, ventajas, dificultades, desde el punto de vista del profesor y del alumno, etc.

Bibliografía

- BARBERA, E. y BADIA, A. s/f. *Hacia el aula virtual*
<http://www.rieoei.org/deloslectores/1064Barbera.PDF>
- BORGES SAIZ, F. 2007. *El estudiante de entornos virtuales*.
<http://www.uoc.edu/digithum/9/dt/esp/borges.pdf>
- CABERO, J. 2006. *Bases Pedagógicas del e-learning*
<http://vivianita.cadiretes.cesca.cat/index.php/RUSC/article/viewFile/...>
- FuniBlogs. *Building blogs as learning environments*.
<http://blogs.funiber.org/formacion-profesores/2012/01/26/building-blo...>
- GARCIA PEÑALVO, F.J. s/f. *Estado actual de los sistemas e-learning*
http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_06_2/n6_02_art_garc...
- LYNN McBRIEN, J. and JONES, P. 2009. *Virtual spaces: Employing a Synchronous Online Classroom to Facilitate Student Engagement in Online Learning*
<http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&sqi=2&v...>
- McANALLY-SALAS, L. y ARMIJO DE VEGA, C. s/f. *La estructura de un curso en línea y el uso de las dimensiones del aprendizaje como modelo instruccional*
<http://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=c%C3%B3mo%20hacer%20cursos%...>
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina. 2007. *Los campus virtuales en la educación superior presencial*.
<https://docs.google.com/open?id=0B5ZstnmKqj8XYWU2YzQxYjMtZmE3YS00MTRj>
- Moodle: *Características*. <http://docs.moodle.org/19/es/Caracter%C3%ADsticas>
- RODRIGUES, J. M. 2006. *La utilización de internet en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera en entornos virtuales*.
<http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2006/memoriaMas...>

Documento 2

Evaluación Teresa Saucedo, 25 de febrero.

La importancia de este tema es incuestionable. No es nada más un término limitado a las tendencias educativas o pedagógicas, quizás debiéramos decir que a toda actividad humana. Debe ir acompañada de un componente de reflexión sobre las propias acciones que nos ayude a valorarlas y a poder mejorarlas. La demarcaremos en el ámbito de la enseñanza de un curso de (EFA), Español con fines académicos en línea a lo largo de la presente exposición, por lo que vemos cómo define la RAE evaluar: (Del fr. évaluer):

1. tr. Señalar el valor de algo.
2. tr. Estimar, apreciar, calcular el valor de algo. Evaluó los daños de la inundación en varios millones. U. t. c. prnl.
3. tr. Estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos.

Como bien señala el Dr. Arzamendi: es fundamental tener en cuenta la diversidad de términos que fluctúan en esta área y algunas connotaciones negativas que encierra la evaluación al asociarse con conceptos como "juzgar" y "controlar".

Qué es evaluar?

Podemos entender que toda evaluación admite:

- Un elemento de observación, reflexión sobre una actividad o proceso.
- Esa observación o reflexión conlleva en muchos casos un componente de cuestionamiento, de interrogación.
- A su vez la pregunta nos conduce a un análisis de la actividad o proceso mediante los datos recogidos.
- A partir de este análisis podemos establecer un diagnóstico -lo más objetivo posible- basándonos en una interpretación fiable de los resultados de los análisis.
- Todo ello se puede efectuar desde perspectivas de distinto rigor en cuanto a la calidad y sistematicidad que vamos a resumir a continuación

Auto-evaluación

Dickinson (1987) revisa el uso de la auto-evaluación en la enseñanza de lenguas, y prueba que es particularmente apropiada:

- Como un complemento para el auto-aprendizaje, por ejemplo para los alumnos que realizan un curso autónomo de lenguas.
- Para la evaluación inicial, ya sea para clasificar a los alumnos, para diagnosticar sus problemas, o para evaluar su progreso.
- Para formar aprendientes autónomos y auto-dirigidos, lo cual es un objetivo educativo importante en sí mismo.
- Para aliviar al profesor de la carga de la evaluación.

Mientras que la auto-evaluación tiene un uso mayor durante el proceso de aprendizaje, Dickinson resume cómo puede ser utilizada como parte de las evaluaciones de los resultados de los cursos. Muestra que, aún en la evaluación final, pueden introducir algún grado de auto-evaluación quienes elaboran, aplican o revisan las pruebas sobre el aprendizaje.

La evaluación en entornos de aprendizaje virtual es uno de los puntos más delicados, pues se trata de un campo recientemente nuevo y aún poco estudiado. Tal y como nos indica Higuera (2004:1): "son espectaculares los cambios que permiten las TIC en la evaluación (...) [se busca que] el alumno, y no solo el tutor, se responsabilice de la tarea de evaluar y desarrollar su autonomía". La redacción de la tarea final del curso consiste en una autoevaluación. En ella el alumno debe reflexionar sobre su propia actuación y sobre qué debe hacer para continuar su aprendizaje después de haber finalizado el curso de EFA mencionado en el primer párrafo. La evaluación debe siempre ser personalizada para tratar las necesidades del alumno y encontrar la mejor manera de incrementar su aprendizaje. Además, en la medida de lo posible, se debe favorecer el uso de diferentes tipos de evaluación y llegar, así, a todos los perfiles de alumno. (Caixal, 2010)

Los cursos en línea superan a otros tipos de educación tradicionales porque es posible evaluar, incluso en muchos casos de forma automática, los aspectos siguientes:

- a) La asistencia: se conoce el número de veces que se accede a la plataforma, el tiempo utilizado por cada participante, etc. y esto es útil para justificar las horas lectivas del curso.
- b) Las aportaciones: también se conoce el número de intervenciones en el curso formativo de los alumnos, docentes y coordinador, el número de mensajes enviados, el grado de participación en los foros, etc.
- c) Los conocimientos: a través de técnicas e instrumentos de evaluación como las autoevaluaciones, ejercicios, exámenes, etc. se puede medir el grado de aprendizaje alcanzado por el alumno.
- d) El proceso formativo en su totalidad: los recursos tecnológicos asociados, los materiales educativos; se puede medir el grado de eficacia y eficiencia del curso, su atractivo, su rentabilidad, la actualización u obsolescencia etc.

Crear un curso implica un conocimiento profundo del tema tratado, así como amplias nociones de programación, secuenciación, elaboración de materiales y evaluación integral. La formación en línea cuenta con unas posibilidades casi ilimitadas para evaluar. Tanto en las plataformas como en los contenidos se pueden incluir herramientas de evaluación interactivas, sistematizadas y dinámicas que brindan por un lado, retroalimentación automática al estudiante sobre los resultados, y por otro lado, facilitan enormemente a los tutores del curso, la tarea de evaluar al confiar en datos cuantitativos generados por el sistema.

Aun con estas facilidades no habrá que eliminar en bastantes casos la intervención y experiencia de un tutor o docente que evalúe otros aspectos como, la actuación del alumno en todos los contextos y a través de pruebas, que implique una mayor elaboración o esfuerzo por parte del alumno, como por ejemplo, la tarea final de curso. Así, contaremos con técnicas objetivas (valoración cuantitativa), técnicas subjetivas (valoración cualitativa) y técnicas mixtas. Se consigue adquirir una visión bastante concreta de los problemas lingüísticos que presenta el alumno y se favorece la personalización de su formación desde el principio.

Técnicas objetivas: Cuestionarios (test), pruebas y ejercicios interactivos para evaluar el nivel de conocimiento del estudiante. a las que se responde de forma breve: marca, señal, número o frase corta, etc. Por lo que los resultados son siempre cuantitativos. Son ítems de selección múltiple, doble alternativa (falso o verdadero),

rellenar huecos, relacionar parejas, clasificar, identificar, ordenar y juegos (crucigramas, rompecabezas y sopas de letras).

Técnicas subjetivas: Redacción escrita, exposición oral, resolución de problemas, representación de roles, dinámicas de grupos, etc.

Técnicas mixtas. La tarea final es una técnica global en la que concurren todos los conocimientos adquiridos a lo largo del curso del alumno. Es la presentación de un documento que detalla un estudio sistemático y planificado para su desarrollo, relacionado con los objetivos de la formación. La evaluación de la tarea final no debe basarse solo en un resultado final, sino en el esfuerzo realizado para la elaboración e indagación, en la innovación de las ideas aportadas, etc. Es importante que el maestro también valore las preguntas que el estudiante haya podido hacerle sobre el proyecto, su interés y dedicación, antes de su presentación final. Mónica Campos et al (2010) realizaron un experimento que mostró: 1) cómo es posible enriquecer el proceso de evaluación y formalizar habilidades de los estudiantes difícilmente reconocibles con modalidades tradicionales de evaluación; y 2) cómo la interacción profesor-estudiante puede incrementarse significativamente mediante la técnica de evaluación mixta de preguntas formuladas en sentido inverso, es decir por los estudiantes.

El portafolio realizado al acabar la formación académica es un ejemplo claro de evaluación formativa. En él se recopilan textos que evidencian si hay aprendizaje y controlan el estadio y las necesidades de cada estudiante a lo largo del proceso (Martín Perís, 1997-2008). También, muestra si lo planificado está resultando según se preveía o hay que modificarlo y, por tanto, proporciona una ayuda inestimable para la mejora continua del curso y para los procesos de investigación-acción que se realizarán desde su puesta en práctica.

El tipo de evaluación sumativa es el más frecuente en todo el curso y ayuda a verificar si el alumno ha comprendido los conceptos tratados (Martín Perís, 1997-2008). Uno de los ejemplos más claros es con las tareas de Mejorar la redacción. En estas redacciones se evalúan los temas que se han tratado con anterioridad, sumando un tema nuevo y la evaluación cada semana. Para hacerlo más provechoso para el alumno, los textos se corrigen siguiendo un esquema predeterminado que se va ampliando a medida que el alumno progresa en el curso (Vázquez, 2004).

En la evaluación sumativa se dividen los errores en 6 categorías: puntuación, ortografía, tipografía, estilo, gramática y vocabulario. Cada tipo se clasifica según sea inexistente, leve, moderado, grave o muy grave. En el tema 1, solo se corrigen 5 parámetros; en el tema 2, se toman en cuenta los 5 de antes y se agregan 2 nuevos. (Caixal, 2010) El esquema de corrección sobre el texto se determina antes por la directora y se les informa a tutores y alumnos. Puede ser adjudicar un color, un símbolo (Topolevsky, 2000 Procesos y recursos de Edinumen, pág. 25) o un signo (Cassany, 2000:72) para cada tipo de error.

Para facilitar el aprendizaje colaborativo, se trabaja la coevaluación; es decir, el uso de los recursos y criterios para que los estudiantes se puedan corregir entre ellos. Sin embargo, la difícil sincronía de un curso en línea no permite utilizar este recurso con más asiduidad. Los principios básicos de la evaluación de las tareas del curso son rapidez, para que el alumno no se sienta solo y cuando reciba la corrección aún tenga en mente la elaboración de la tarea; claridad y precisión, para que pueda detectar dónde están sus errores y cómo subsanarlos sin tomarse un esfuerzo innecesario; y, finalmente, apoyo y seguimiento de su evolución, para no perder la motivación y discernir el progreso o la falta de progreso en el aprendizaje. Las formas tradicionales de evaluación provocan el abandono prematuro de los estudios y sentimientos de frustración en el alumno, por lo que también se trata la autocorrección y la reformulación en forma de revisión, modificación de textos anteriores y reflexiones finales. De esta manera, el alumno ve cuánto y cómo está mejorando y, también, descubre el tratamiento de sus propios textos y aprende a autoevaluar sus aciertos y errores.

Olga Esteve (2003) señala que con frecuencia se olvida que la corresponsabilidad de la evaluación es posible si tanto aprendices como docentes "juegan con las mismas cartas". Ello significa que el alumno tiene que estar en todo momento informado no sólo de la secuencia didáctica que se sigue y de los objetivos de la asignatura sino, y sobre todo, de la manera cómo será evaluado, es decir, de los criterios de evaluación. No debemos confundir este postulado con la idea de que basta con transmitir a los alumnos la puntuación de cada prueba o el porcentaje de la evaluación continua con respecto al examen, o informaciones similares. Para que el estudiante comparta realmente los criterios, el docente debe explicitar los aspectos, los puntos, los niveles, etc. que va a evaluar y cómo los va evaluar, y ello debe hacerlo de una manera tangible y comprensible para el estudiante. Según Lantolf (2002:87), la consecuencia

más inmediata para la evaluación, que se deriva de la aplicación de la teoría sociocultural¹¹, es que se debe abandonar la distinción tradicional entre enseñar y evaluar: "en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP de Vigotsky 1978), desarrollo y evaluación del desarrollo son inseparables". Asimismo (Lantolf 2002:87-88) considera que: dado que la ZDP es el espacio de actuación en el que el aprendizaje conduce al desarrollo, es un espacio orientado hacia el futuro y no hacia el pasado, como ocurre en los métodos de evaluación tradicionales (...). Desde esta perspectiva, cualquier prueba que evalúe únicamente lo que un alumno es capaz de hacer solo, no presenta una imagen completa del alumno ya que no contempla el futuro, es decir, lo que el alumno es capaz de hacer con la mediación de otra persona o un artefacto.

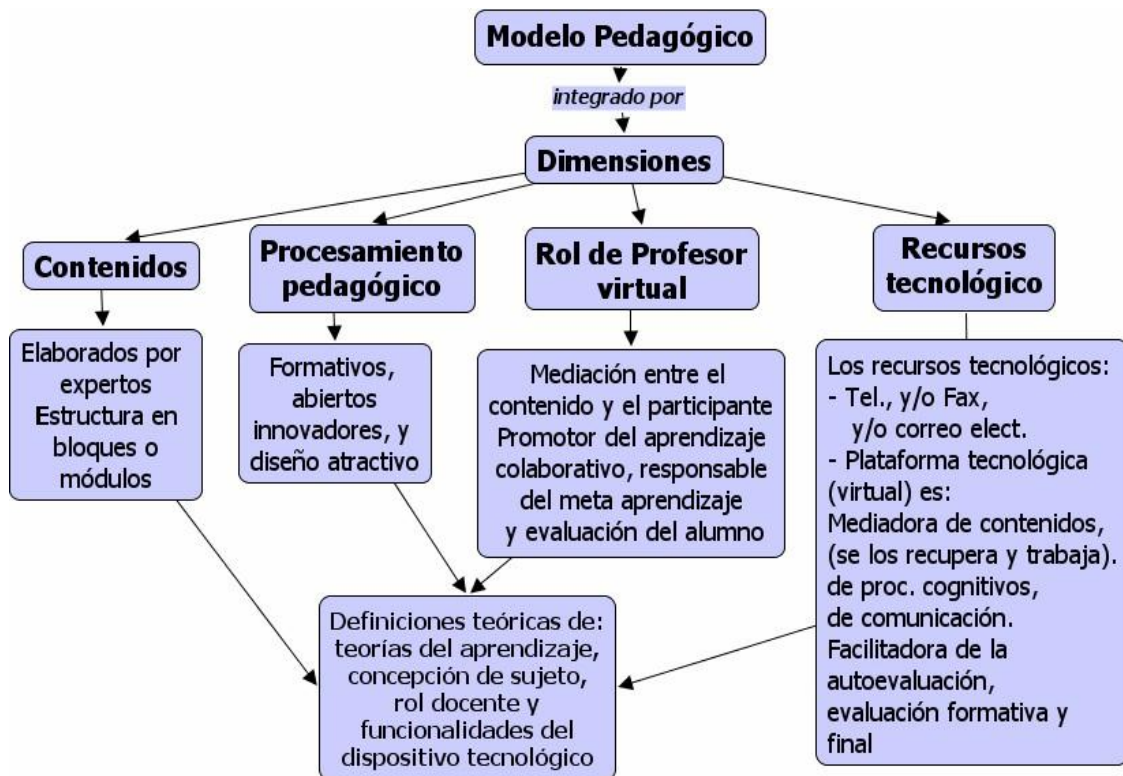
En palabras de Coll (1993: 174): "las actividades de evaluación nos proporcionan unas instantáneas necesariamente estáticas de un proceso que es dinámico por definición". Sería absurdo intentar replicar un rendimiento concreto (con el fin de demostrar su fiabilidad) o bien sugerir que cualquier examen puede ser una medida verdadera de la competencia de una persona (para establecer validez). Los resultados de un test concreto no se pueden generalizar a otras situaciones también únicas por su naturaleza.

El carácter dinámico del proceso de aprendizaje, lo que el alumno es capaz de realizar con "ayudas" y, su estrecha relación con procesos autorreguladores son aspectos cruciales en la evaluación, entendida como una evaluación de futuro y no de pasado y como un aspecto fundamental en la tarea de la formación del aprendiz para que sea capaz de regular su propia actividad mental durante el proceso de aprendizaje. Se trata de abastecer al aprendiz con los instrumentos necesarios para que llegue a trabajar con responsabilidad y tomando decisiones significativas sobre lo que quiere aprender y cuándo hacerlo, sabiendo en todo momento cuál es su objetivo de aprendizaje, planificando su trabajo para conseguirlo, aplicando conscientemente estrategias de aprendizaje y evaluando constantemente tanto el proceso en sí mismo como el resultado de sus prácticas de aprendizaje. (Esteve)

¹¹ El concepto fundamental de la teoría sociocultural (Lantolf, 2000; Lantolf, 2002), que nace a partir de las teorías de Vygotsky, es el de la mediación: a través de la interacción con otros individuos se fomentan procesos cognitivos superiores que favorecen el aprendizaje.

A menudo se confunden y equiparan valoración y evaluación; la primera es para estimar, reconocer y apreciar el valor o mérito de un alumno o el programa de un curso; se aprecia lo que el estudiante sabe o puede hacer mientras que la segunda determina lo ya expuesto previamente. Numerosos profesores han trabajado a fondo cuestiones relacionadas con la valoración de lo escrito, y sus aportaciones han sido más útiles para los evaluadores que tienen que diseñar algún test o exámenes objetivos, que para los maestros que buscan la manera mas clara y eficaz de corregir las redacciones de los alumnos. Proponen instrumentos y criterios para medir el trabajo de los alumnos de forma válida y fiable y se alejan de los enfoques que expone Cassany en "reparar la escritura".

Para concluir, Gabriela Villar (2008?) propone un modelo de evaluación de cursos virtuales que integre la mayor cantidad de variables que intervienen. El modelo propuesto incluye el análisis de la calidad de los materiales de estudio, el desempeño del docente (la comunicación y la interacción) y la calidad del entorno tecnológico. Los resultados de la evaluación del curso, sus aspectos positivos y aquellos que hay que mejorar, permitirán en el futuro un mejor ofrecimiento de este tipo de cursos por el bien del programa educativo universitario, la tarea del profesor y la experiencia educativa de los alumnos. En el mismo artículo presenta el siguiente esquema:



Borrador

1 ARZAMENDI, J (s.f.). Evaluación del proceso de Aprendizaje de Lenguas. Funiber

Topolevsky, 2000 Procesos y recursos de Edinumen, pág. 25) archivo compartido por Elena

Cassany, D. Reparar la escritura.

<http://buscon.rae.es/draeI/> [25 de febrero de 2012]

http://elearning.ari.es/articulos/tecnicas_y_herramientas_de_evaluacion_on_line.html

<http://www.edtech.vt.edu/edtech/id/assess/assess.html> en inglés

<http://faculty.washington.edu/dillon/GramResources/> muchos recursos para evaluar en inglés

<http://www.xtec.es/fadults/formacio/semi/autoapre/evaluacion.pdf> portafolio de Esteve O.

<http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/10.pdf> portafolios electrónicos. NADA que ver con evaluación

<http://redie.uabc.mx> evaluación formativa/sumativa a distancia

El libro del profesor

Teoría

El libro del profesor es uno de los materiales didácticos que cuenta el docente para llevar a cabo su actividad en el aula. Según Cardón, I (2007) "es la totalidad del libro que va dirigido al profesor de entre los varios posibles componentes de un manual (libro del alumno, libro de ejercicios, libro del profesor, entre otros) para un curso de lengua extranjera o segunda lengua." Asimismo este material se diferencia de las guías didácticas que son "las explicaciones dirigidas al profesor para orientarle y darle sugerencias sobre cómo llevar a cabo las actividades y los contenidos del libro del alumno o de otros componentes de un manual para un curso de lengua extranjera o segunda lengua. Puede ser una parte del libro del profesor o constituir la totalidad de este".

El libro del profesor además de complementar al libro del alumno, representa " un material diferente por ir dirigido a una figura distinta en el proceso de enseñanza-aprendizaje". En otras palabras, proporciona los objetivos de las actividades, las instrucciones (es decir, si es preciso que se formen parejas o no para trabajar una tarea específica, si se necesita algún recurso de apoyo, etc.), se especifica el tipo de actividad comunicativa (expresión, interacción, comprensión oral o escrita) y determina cuáles son las estrategias que desarrollarán los alumnos en la realización de cada tarea. En síntesis, constituye un valioso recurso didáctico para comprender las acciones que llevará a cabo el profesor en el aula.

Práctica

A continuación presentamos un decálogo sobre las funciones y habilidades que debe presentar un tutor a fin de aplicar mejoras al proceso de enseñanza-aprendizaje en las plataformas virtuales:

El tutor debe:

- Orientar, motivar y evaluar el proceso de aprendizaje, como la de ampliar la información de la que dispone el alumno, posibilitando modos de encuentro que permitan constituir un verdadero escenario de aprendizaje virtual. Por lo tanto, la persona que desempeñe este papel deberá contar con experiencia docente en el área de conocimiento asignada.
- Demostrar que conoce en profundidad los contenidos del curso, los materiales del programa y la bibliografía propuesta.
- Reconocer las lógicas comunicacionales, necesidades y hábitos de los involucrados en el proceso de aprendizaje.
- Identificar las potencialidades, requerimientos y características de un Sistema de Educación Virtual.
- Desarrollar estrategias didácticas de orientación reorientación del aprendizaje.
- Coordinar actividades grupales, si se adopta esta modalidad para las tutorías.
- Orientar a los alumnos ante la aparición de problemas de aprendizaje y entablar una relación personal agradable con los participantes favoreciendo la integración y participación del grupo.
- Trabajar activamente en equipo con el resto de los docentes y tutores del curso.
- Promover el interés de los participantes en el estudio de las temáticas propuestas.
- Guiar y/o reorientar al alumno en el proceso de aprendizaje, atendiendo a sus dudas o dificultades.
- Promover una participación interactiva del alumno con relación a los materiales, los tutores y los otros alumnos.
- Ampliar la información, sobre todo en aquellos temas más complejos.
- Evaluar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
- Participar en el diseño de las evaluaciones del aprendizaje.
- Coordinar las tutorías grupales y las acciones con los diferentes equipos de trabajo, suministrando los materiales y la información que sea necesaria.

De acuerdo con Guillermo Martínez (2011), el tutor "es el dueño de casa y como tal debe establecer el tono, comunicar las reglas y alimentar la conversación", además de establecer una comunicación con sus estudiantes estableciendo su rol y aclarando su nivel de participación en las discusiones y actividades propuestas en el curso. También debe retroalimentar a sus estudiantes oportunamente.

En el entorno Moodle existen diversos medios de comunicación entre los usuarios de la plataforma. Entre ellos se encuentran los foros de discusión, los chats, los diálogos, las discusiones, el correo electrónico, las discusiones, el calendario de actividades, entre otros. Todos los tutores deben conocer estos medios y participar en ellos dando las pautas a seguir como el anfitrión que es. Según Martínez (2011), en las comunicaciones sincrónicas (chat) o asincrónicas (foro, email) de un curso virtual es más difícil resolver esas ambigüedades basados en medios escritos solamente. En el caso de las charlas en línea, muchas veces la habilidad de escribir en el teclado velozmente y la posibilidad de comprender y anticipar las respuestas hace que algunos participantes puedan parecer más "brillantes" que otros en una discusión. En situaciones asincrónicas, existe la posibilidad de escribir con calma y reflexionar los aportes y las respuestas.

Para evitar inconvenientes, el mismo autor propone recordar las siguientes reglas:

- Conocer claramente el objetivo de la actividad
- Establecer el papel de cada uno de los participantes
- Determinar los tiempos y plazos de entrega de los trabajos
- Acordar un líder del grupo
- Reconocer y recompensar los logros individuales y colectivos
- Determinar las herramientas de comunicación a usar
- Facilitar las reuniones virtuales

NORMAS

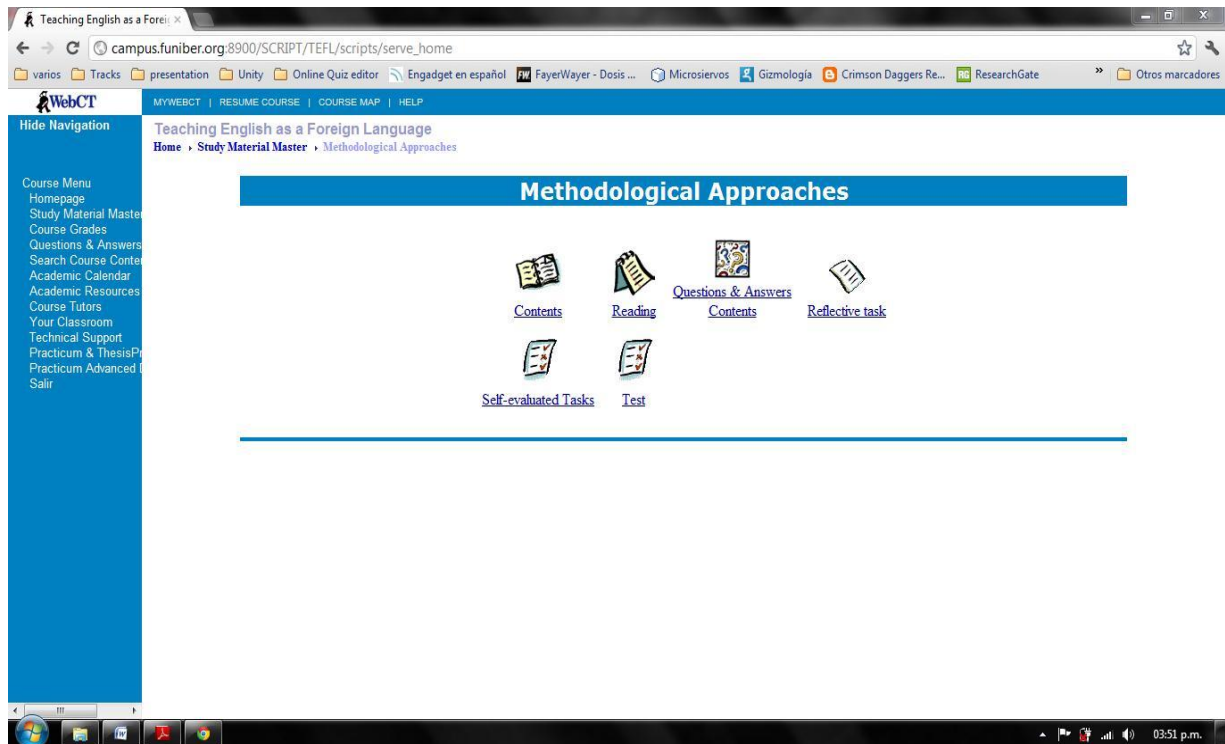
A continuación se detallan las partes del libro del profesor con la información que los diseñadores deberán escribir para ayudar a los futuros tutores en sus funciones:

- **Observaciones previas:** los tutores debe especificar el objetivo de la unidad, los contenidos, tareas y la secuenciación de las mismas.
- **Antes de empezar:** deben escribir las instrucciones para cada unidad que se colgarán en el foro todos los viernes.
- **Corrección:** propuesta de solución de las tareas y la evaluación.

- **Tareas adicionales:** determinar las lecturas adicionales sugeridas para reforzar o revisar los temas de la unidad.
- **Observación:** aclaraciones o sugerencias para el futuro tutor.

1. La estructura del curso (el título de la asignatura, objetivos, tiempo, temas y actividades propuestas).

De acuerdo con la plataforma virtual moodle esta estructura debe verse así:



2. Enfoque Metodológico

Cuál es el enfoque metodológico y en qué autores se basa el desarrollo del contenido del curso y las actividades propuestas.

3. La concepción didáctica (Herramientas virtuales a utilizar para el desarrollo del curso)

Qué tipo de herramientas de comunicación se han de utilizar, plantear el tipo de herramientas de evaluación y calificación dentro del entorno.

De la misma manera Eva Díaz Gutiérrez (2009) propone el libro del profesor como una manera guía para el docente para llevar a cabo las actividades dentro del aula - que en este caso sería virtual. De acuerdo con la autora, este libro debe contener las siguientes pautas:

- Objetivos: presentación los objetivos de la actividad.
- Para empezar: propuesta para introducir la actividad y facilitar así la que propone el manual.
- Procedimiento: secuenciación y descripción detallada del desarrollo de la actividad.
- Solución: solución o propuesta de solución de las actividades, siempre que no se trate de producción libre.
- Para ampliar: propuesta para actividades adicionales.
- Alternativa: propuesta para realizar la tarea de manera distinta a la que propone el libro.
- Información: información complementaria relacionada con aspectos de cultura o civilización.
- Observación: aclaraciones para el profesor.

Bibliografía:

CAIXAL, ELENA. (2010): Designing an Online Course in English for Academic Purposes. Barcelona: Funiber.

CARDÓN, ANA. (2007): El libro del profesor de los manuales de ELE. Un análisis de las necesidades del profesorado. Online:

http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2008_BV_09/2008_BV_09

GUTIÉRREZ D., EVA (2009). Nos Vemos. Libro del Profesor. Difusión S. L. Editores. online:

http://www.difusion.com/uploads/telechargements/catalogue/ele/nos_vemos/nosvemos_1_LP.pdf

MARTINEZ, GUILLERMO. (2011): El Profe Virtual. CreateSpace. Online:

http://www.profevirtual.com/index.php?option=com_content&task=view&id=29&Itemid=1#.T2lqfMU7qSo