

La enseñanza de lenguas extranjeras a través de las nuevas tecnologías: reflexiones y propuestas

Patricia Fernández Martín¹

Recibido: 19 de marzo de 2018 / Aceptado: 02 de junio de 2018

Resumen. El objetivo del presente trabajo es ofrecer una serie de actividades útiles para emplear las nuevas tecnologías en la enseñanza de lenguas extranjeras. Para ello, tras una sección destinada a explicar qué entendemos por el concepto de “nuevas tecnologías”, se proponen diversas tareas que toman las TIC como herramientas esenciales para mejorar el desarrollo (meta)cognitivo de los estudiantes. Por un lado, se muestran tareas con objetivo lingüístico explícito (competencia fonológica, competencia gramatical, competencia léxica, competencia discursivo-pragmática). Por otro lado, se incluyen actividades sin objetivo lingüístico concreto, bien porque trabajan destrezas integradas, bien porque buscan, simplemente, la incorporación al aula de cuestiones afectivas (autoestima, motivación o emociones) o el desarrollo de algunos procesos cognitivos superiores (memoria, reflexión o razonamiento). La principal conclusión apunta a las extraordinarias posibilidades de explotación docente que ofrecen las nuevas tecnologías, especialmente si el profesor es capaz de interrelacionarlas con maestría con otras técnicas de enseñanza.

Palabras clave: nuevas tecnologías, objetivo lingüístico explícito, objetivo lingüístico implícito, enfoque por tareas.

[fr] L'enseignement des langues étrangères à travers les nouvelles technologies: réflexions et propositions

Résumé. L'objectif de cet article consiste à offrir une série d'activités utiles pour employer les nouvelles technologies dans l'enseignement des langues étrangères. Pour cela, après une partie consacrée à l'explication de ce que nous entendons comme “nouvelles technologies”, nous proposons différentes tâches avec un objectif linguistique explicite (compétence phonologique, compétence grammaticale, compétence lexicale, compétence discursive-pragmatique). Par ailleurs, nous incluons des activités sans objectif linguistique concret, bien parce que l'on travaille des aptitudes intégrées, ou bien parce que l'on ne cherche tout simplement qu'à incorporer en classe des éléments affectifs (estime de soi, motivation ou émotions) ou développer certains procédés cognitifs supérieurs (la mémoire, la réflexion ou le raisonnement). La principale conclusion montre les extraordinaires possibilités d'exploitation dans l'enseignement qu'offrent les nouvelles technologies, surtout si le professeur est capable de les interconnecter avec brio à d'autres techniques d'enseignement.

Mots clés : nouvelles technologies, objectif linguistique explicite, objectif linguistique implicite, traitement par tâches.

¹ Universidad Autónoma de Madrid
patricia.fernandez01@uam.es

[en] Teaching Foreign Languages through New Technologies – Reflections and Proposals.

Abstract. The aim of this paper is to offer a series of useful activities to use new technologies for teaching foreign languages. For this, after a section where we explain our concept of “new technologies”, several tasks are proposed to take ICT as essential tools to improve the (meta)cognitive development of students. On the one hand, we show tasks with an explicit linguistic objective (phonological competence, grammatical competence, lexical competence, discursive-pragmatic competence). On the other hand, activities without a specific linguistic objective are included, either because they work with integrated skills, or because they simply look for the incorporation into the classroom of affective issues (self-esteem, motivation or emotions), as well as the development of some higher cognitive processes (memory, reflection or reasoning). The main conclusion points out the extraordinary possibilities of teaching exploitation offered by new technologies, especially if the teacher is able to fruitfully integrate them with other teaching techniques.

Keywords: New Technologies, Explicit Linguistic Goal, Implicit Linguistic Goal, Task-based Approach.

Sumario. 1. Introducción. 2. Las nuevas tecnologías en el aula de lenguas extranjeras. 3. Tareas con tecnologías para la clase de idiomas. 3.1. Tareas con objetivo lingüístico expreso. 3.1.1. Tareas para trabajar la competencia fonológica. 3.1.2. Tareas para trabajar la competencia morfosintáctica. 3.1.3. Tareas para trabajar la competencia léxico-semántica. 3.1.4. Tareas para trabajar la competencia discursiva. 3.2. Tareas sin objetivo lingüístico expreso. 3.2.1. Tareas para trabajar destrezas integradas. 3.2.2. Tareas para incorporar cuestiones afectivas en el aula. 3.2.3. Tareas para desarrollar los procesos cognitivos superiores. 4. Conclusiones. Bibliografía.

Cómo citar: Fernández Martín, P. (2018). “La enseñanza de lenguas extranjeras a través de las nuevas tecnologías: reflexiones y propuestas”. *Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses*, Vol. 33, Núm. 2: 139-158.

1. Introducción

Sabido es que las nuevas tecnologías están invadiendo todos los campos de la vida diaria en las sociedades occidentales actuales. Poco a poco, se van haciendo un hueco entre la rutina de las personas, desde los rincones más íntimos y casi ocultos de los individuos (Rival, Slater y Miller, 1999) hasta alcanzar a aquellas profesiones que hace unos años apenas habrían apostado por ellas (Fernández Martín, 2009, 2012).

El sistema educativo y, en concreto, la enseñanza de lenguas extranjeras no puede quedarse al margen de este cambio, especialmente si entiende el mismo proceso de enseñanza/aprendizaje desde una perspectiva formativa global del individuo (Martínez-Otero Pérez, 2008), que acerca los cambios de la vida fuera de las aulas a los que sin duda deben tener lugar dentro de ellas (De la Herrán y Paredes, 2013: 158). La creación de personas plenamente competentes obliga a los profesionales de la educación, por motivos éticos evidentes, a conseguir ciertos conocimientos tecnológicos que poder transmitir a sus alumnos, sean estos de la edad que sean y estén en el nivel educativo en que estén, sean de los orígenes geográficos que sean y tengan, por tanto, la(s) lengua(s) materna(s) que tengan. Lo contrario equivaldría en la práctica a excluir socialmente a los estudiantes, pues correrían el riesgo de no superar la brecha del analfabetismo digital que hoy en día tanto afecta, desgraciadamente, a buena parte de la población mundial (García Canclini, 2004).

De ahí que el objetivo del presente trabajo sea, en esencia, dotar al profesor de idiomas de unas herramientas básicas (ideas, recursos, bibliografía complementaria...) que le permitan incorporar a sus clases el empleo de las nuevas tecnologías de una manera, en la medida de lo posible, *naturalizada*, esto es, de forma que los estudiantes noten que el desarrollo de sus destrezas tecnológicas esté plenamente ligado a ellas y no se trate de un simple “parche” sobre una manera tradicional de dar clase. Esto supone, a la vez, la necesidad de advertir, a partir de la experiencia, de los factores que hay que tener en cuenta para que sea fructífero el empleo de las nuevas tecnologías en el aula de lenguas extranjeras o segundas lenguas, tomando ejemplos concretos de la práctica docente.

Para ello, tras una breve reflexión sobre el concepto mismo de “nuevas tecnologías” (§ 2), se proponen diversas actividades que toman las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) como herramientas esenciales para mejorar el desarrollo (meta)cognitivo de los estudiantes de lenguas extranjeras (Bernardo Carrasco, 2011; De la Herrán y Paredes, 2013), dividiéndolas, primero, según tengan un objetivo lingüístico expreso (§ 3.1) o no (§ 3.2) y, posteriormente, dependiendo de si permiten trabajar la competencia fonológica (§ 3.1.1), la gramatical (§ 3.1.2), la léxica (§ 3.1.3) y la discursivo-pragmática (§ 3.1.4) o si, en cambio, facilitan el perfeccionamiento de destrezas integradas (§ 3.2.1), la incorporación de cuestiones afectivas en el aula (§ 3.2.2) o contribuyen a desarrollar los procesos cognitivos superiores (§ 3.2.3). En todos los casos se irán mostrando sucesivas observaciones que se deberán tener en cuenta si se desea llevarlas a la práctica con éxito.

2. Las nuevas tecnologías en el aula de lenguas extranjeras

Para poder proponer el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el aula de lenguas extranjeras, quizá sea conveniente, en primer lugar, establecer con relativa nitidez las características nucleares de los prototipos semánticos de los tres conceptos que a nuestro juicio interactúan, parcial o totalmente, con el significativo “nuevas tecnologías”: ‘tecnología’, ‘tecnología(s)’ y ‘nuevas tecnologías’.

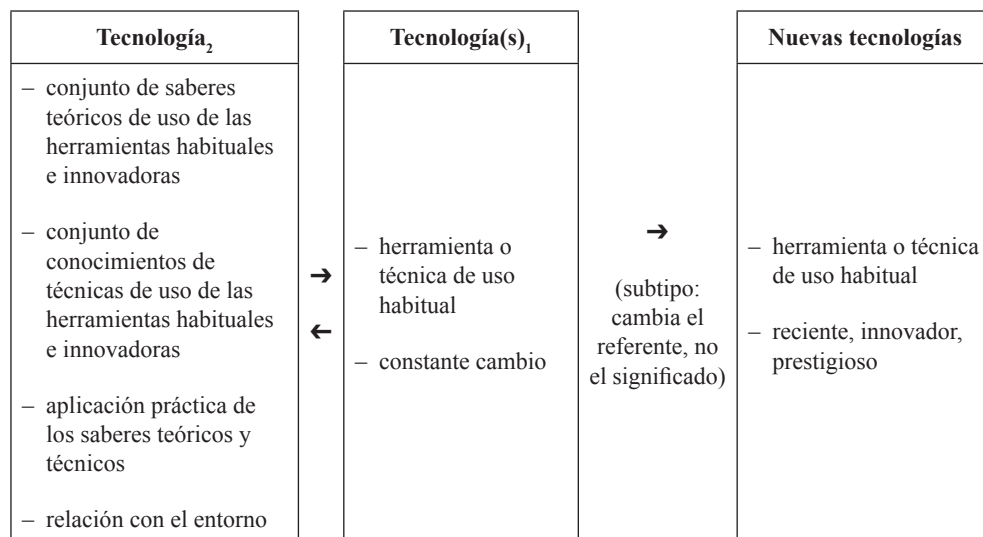
Sintetizando lo expuesto en Fernández Martín (2016a), consideramos, pues, que hay dos rasgos definitorios en la categoría TECNOLOGÍA(S)₁: a) ‘herramienta o técnica de uso habitual’ y b) ‘constante cambio’, mientras que la de NUEVAS TECNOLOGÍAS podría caracterizarse por a) ‘herramienta o técnica de uso habitual’ y b) ‘reciente, innovador, prestigioso’.

Ambas están enormemente relacionadas con la categoría TECNOLOGÍA₂, cuyos rasgos esenciales creemos que son a) ‘conjunto de saberes teóricos de uso de las herramientas habituales e innovadoras’, b) ‘conjunto de conocimientos de técnicas de uso de las herramientas habituales e innovadoras’, c) ‘aplicación práctica de los saberes teóricos y técnicos’ y d) ‘relación con el entorno’.

Como puede observarse, los tres conceptos se ven intrínsecamente relacionados (y siempre siguiendo lo estudiado en Fernández Martín [2106a]), puesto que no puede haber una tecnología₁ sin un conocimiento previo que constituya la tecnología₂, y a la vez la aplicación práctica de la tecnología₁ amplía los conocimientos de la tecnología₂ que, de forma simultánea, permite un perfeccionamiento y una mejor adaptación al entorno en sucesivas construcciones de tecnologías₁. Cuando una tecnolo-

gía₁ es completamente innovadora, socialmente prestigiosa y rápidamente propagada, es cuando pasa a ser concebida como “nueva tecnología”, como intentamos resumir en la siguiente tabla:

Tabla 1. Prototipos semánticos propuestos para los conceptos estudiados (Fernández Martín, 2016a: 176).



En nuestro caso, consideramos TIC *stricto sensu* a aquellas herramientas esencialmente informáticas (estén en línea o no) que, siendo innovadoras, prestigiosas, motivadoras y encontrándose en constante cambio, permiten una explotación docente de los contenidos establecidos en cualquiera de los currículos de lenguas extranjeras para alcanzar los objetivos propuestos (De la Herrán y Paredes, 2013), sea en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (en adelante, MCER), sea en cualquiera de los niveles educativos reglados.

3. Tareas con tecnologías para la clase de idiomas

Partimos de dos premisas esenciales a la hora de impartir una clase de idiomas. Por un lado, asumimos lo defendido en el MCER (Consejo de Europa, 2002: § 2.1.3) sobre las actividades de la lengua, pues se encuentran directamente relacionadas con la austiniana idea de “hacer cosas con palabras” implícita tras el concepto de *speech act* que constituye la base metodológica del enfoque por tareas como método general de enseñanza de lenguas extranjeras (Estaire, 2011). En este marco de actuación pedagógica, por tanto, damos por hecho que la dificultad de cualquier tarea se encuentra en ella misma, esto es, en las instrucciones y, por tanto, en lo que los estudiantes deben hacer con las palabras. Dicho de otro modo, todo lo propuesto en este apartado puede ser fácilmente adaptado a los distintos niveles de lengua establecidos por el mismo MCER, si bien consideramos esencial tener en cuenta

que el alumno-tipo que se tiene en mente en su diseño y desarrollo es el de un estudiante prototípicamente universitario que estudia una lengua extranjera dentro de un Grado que puede ser, o no, específico de la rama de Humanidades. Es decir, a diferencia de lo que sucede en otros contextos de enseñanza (Fernández Martín, 2013b), las actividades que ofrecemos a continuación se han llevado a cabo con estudiantes de lenguas en contextos universitarios, cuyas ambiciones de conocimiento son lo suficientemente altas como para que no escatimen en esfuerzo y dedicación, entre otros, para hacerse con el manejo de los recursos tecnológicos que el docente espera que dominen.

Por otro lado, conviene recordar que las TIC son siempre herramientas (o, si se prefiere, técnicas [De la Herrán y Paredes, 2013]) que modifican la forma de aprender y de enseñar y, como consecuencia, cambian la manera de trabajar del profesor y de estudiar del alumno, pero esto no las convierte en meros fines hacia los que deba dirigirse un curso de lenguas, pues aquellos deben caminar hacia el éxito comunicativo.

Las actividades presentadas a continuación se dividen siguiendo en parte lo ya expuesto en Fernández Martín (2013a): por un lado (§ 3.1), se pretende que el alumno desarrolle un aspecto concreto de la lengua extranjera con tareas que se proponen un objetivo lingüístico explícito, como es la competencia fonológica (§ 3.1.1), la competencia morfosintáctica (§ 3.1.2), la competencia léxico-semántica (§ 3.1.3), incluidas todas ellas dentro de las competencias lingüísticas que conforman las competencias comunicativas de la lengua (Consejo de Europa, 2002: § 5.2.1). A este mismo grupo pertenecen también la competencia sociolingüística (Consejo de Europa, 2002: § 5.2.2), trabajada parcialmente en otro sitio (Fernández Martín, 2014), y la competencia discursiva, comprendida dentro de la competencia pragmática (§ 3.1.4) del MCER (Consejo de Europa, 2002: § 5.2.3.1). Por otro lado (§ 3.2), se incluyen actividades que no ofrecen un objetivo lingüístico concreto, bien porque trabajan destrezas o competencias integradas (§ 3.2.1), bien porque buscan, simplemente, la incorporación en el aula de cuestiones afectivas como la autoestima, la motivación o las emociones (§ 3.2.2) o el desarrollo de los procesos cognitivos superiores como la memoria, la reflexión o el razonamiento (§ 3.2.3). En todos los casos se intenta añadir alguna observación sobre qué destreza o proceso cognitivo superior se trabaja.

3.1. Tareas con objetivo lingüístico expreso

En esta sección incluimos algunos ejemplos de recursos tecnológicos que pueden utilizarse para perseguir un objetivo lingüístico concreto, sea fonológico, gramatical, léxico-semántico o discursivo. Naturalmente, huelga indicar que un mismo recurso puede emplearse, en ocasiones, para lograr distintas competencias, dada la naturaleza sistémica de la lengua, si bien incluimos los que consideramos más adecuados para cada caso.

3.1.1. Tareas para trabajar la competencia fonológica

Partiendo de la base de que las tareas metalingüísticas, sean sobre fonética, sean sobre pronunciación (Fernández Martín, 2007; Bernardo Carrasco, 2011), fomentan el aprendizaje de la lengua, proponemos lo que consideramos una herramienta muy

útil, a libre disposición de cualquier internauta: la IPA Chart (o tabla del AFI) con sonidos², esto es, la tabla del Alfabeto Fonético Internacional con audios integrados, pues recoge los sonidos de prácticamente todas las lenguas del mundo y permite numerosas explotaciones didácticas a partir de una conexión en línea. Entre numerosas opciones, primero se les puede obligar a escuchar ciertos sonidos de su(s) lengua(s) materna(s). Después, tras alguna actividad en que se contrasten estos sonidos con los que les pueden resultar más complejos de la lengua extranjera, se les puede sugerir que practiquen en casa los que más les cuesten, siguiendo, con cautela³, el modelo auditivo propuesto en dicha web. Asimismo, para continuar la comparación interlingüística, se les puede llevar al laboratorio de idiomas para que puedan escuchar los sonidos conocidos y desconocidos, y a partir de ahí proponerles diversas tareas a partir de los sonidos que formen parte de la lengua extranjera objeto de estudio.

Entre ellas, por ejemplo, podrían llevarse unas tarjetas en las que se hubiera dibujado la representación gráfica de la pronunciación (de acuerdo con cualquier manual de fonética de la lengua extranjera en cuestión) y, acto seguido, entregárselas para que buscaran, utilizando sus propios órganos articulatorios y los audios de la web, qué dibujo corresponde a cada sonido, de manera similar a como se hace en Fernández Martín (2007). Igualmente, se podría proyectar sobre la pizarra digital una diapositiva hecha en Power Point o semejante, que contuviera los rasgos característicos de un sonido de la lengua extranjera (según el modo y el punto de articulación, el velo del paladar y las cuerdas vocales) para que adivinaran en cada caso cuál es el sonido al que se refiere cada diapositiva (Fernández Martín, 2017). Si no se desea dar tanto conocimiento metalingüístico, se podría entonces proyectar la imagen que representara la pronunciación y, en la misma diapositiva, darles algunas pistas para que adivinaran a qué sonido se refiere, dependiendo de las explicaciones previas que se les hubiera facilitado.

De forma complementaria, sería igualmente deseable que los estudiantes utilizaran la herramienta PRAAT⁴, de descarga gratuita, que permite, por ejemplo, la reflexión sobre las características del sonido pronunciado por los propios alumnos en un espectrograma y su posible comparación con el proferido por un hablante nativo (Muñoz Cuéllar, 2011; Rodríguez Vega, 2011).

Al utilizar cualquier posibilidad de las citadas, los estudiantes desarrollarán, además de la competencia fonológica tanto en la LM como en la LE, cuatro de los seis procesos cognitivos superiores (Garayzábal Heinze y Codesido García, 2015), esto es, la percepción, la atención, la memoria y el aprendizaje, lo que demuestra que el estudio de la fonología no tiene por qué limitarse a prácticas meramente conductuales (Fernández Martín, 2016d).

² Disponible en la web oficial del Alfabeto Fonético Internacional, con sus siglas en inglés (International Phonetic Alphabet): <http://www.internationalphoneticalphabet.org/ipa-sounds/ipa-chart-with-sounds/> [18/11/2017]

³ Decimos "con cautela" porque se trata de una web hecha por anglófonos, con acento anglófono y rasgos de pronunciación anglófonos, lo que puede suponer una limitación para estudiantes de otras lenguas, por ejemplo, románicas, si lo toman al pie de la letra. No obstante, creemos que con una adecuada explotación docente y las explicaciones oportunas es posible utilizar con éxito esta herramienta para enseñar francés, español o cualquier otro idioma que no sea el inglés.

⁴ Puesta a disposición del internauta por los creadores Paul Boersma y David Weenink en la web www.praat.org o <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/> [17/10/2017].

3.1.2. Tareas para trabajar la competencia morfosintáctica

Además de la explotación docente que permiten las canciones o los largometrajes para trabajar ciertos aspectos de la gramática (Fernández Martín, 2013a, 2016c, 2017), existen numerosas herramientas que pueden ser perfectamente útiles para ello si se explotan adecuadamente.

Así, por ejemplo, un simple conjugador *on line* puede facilitar el aprendizaje de los verbos si se explota de una manera innovadora. En el laboratorio de idiomas del centro de estudios, puede pedirse a los alumnos que visiten, individualmente, la página web elegida (en el caso del español, por ejemplo, puede valer la del Diccionario de la Lengua Española, si bien es recomendable también usar algún otro recurso, pues las conjugaciones que se efectúan sobre los verbos aceptados en el DLE carecen de los tiempos compuestos)⁵. Cuando se les haya dejado unos minutos para familiarizarse con su funcionamiento, se les proyecta entonces una serie de diapositivas con distintos infinitivos (preferiblemente poco frecuentes o, por lo menos, irregulares), para que por turnos encuentren la forma correcta de conjugarlos. Una vez han practicado el procedimiento de búsqueda y localización, se les ordena formar parejas. Se les explica que solo un miembro de la pareja puede utilizar el recurso web. El otro miembro debe utilizar su mente y sus conocimientos previos sobre la lengua extranjera.

Se proyecta entonces un documento en Google Drive (o en cualquier otro programa que permita el laboratorio de idiomas), en el que solo pueden escribir aquellos miembros de las parejas que no tengan acceso al conjugador virtual. El docente lanza oralmente un infinitivo (puede indicarles el tiempo y la persona que exige) y mira en la proyección qué responde cada pareja, a través del individuo que no tiene acceso al conjugador. A los cinco segundos, permite que el encargado de la web haga la consulta adecuada e indique si su compañero ha acertado o no. En grupos muy numerosos puede hacerse en pequeños equipos, en lugar de por parejas, y de manera rotativa, para que todos deban conjugar el verbo en cuestión y corregirlo con el conjugador virtual elegido.

Asimismo, esta actividad puede hacerse, prácticamente, desde que se da el presente de indicativo. Evidentemente, cuanto mayores sean los conocimientos lingüísticos de los alumnos, más se podrá abrir el abanico de posibilidades en las respuestas que solicite el docente a cada pareja.

Por otra parte, se puede realizar con los alumnos una actividad algo compleja a partir de un tema morfosintáctico que suele interesar bastante a nativos y extranjeros, esto es, la cuestión del género gramatical y su relación con el género social. La tarea final consistiría en la redacción, por parte de todo el grupo-clase, de una serie de preguntas que poder hacer a un hipotético (o real) experto en el tema, una vez se han ido resolviendo las dudas entre ellos mismos, empleando diversas técnicas de aprendizaje cooperativo (De la Herrán y Paredes, 2013).

Entonces, se les pide que creen un máximo de ocho grupos y que se pongan de acuerdo sobre el tema que tratará cada grupo conforme a las propuestas referidas en el anexo I. Se les proporciona una lista de referencias bibliográficas, la mayoría de ellas accesibles a través de Internet (o incluso colgadas, directamente, en una sección

⁵ Nos referimos a cualquier conjugador multilingüe existente en línea como <https://leconjugueur.lefigaro.fr/>, <https://www.lingolia.com>, <http://www.conjugacion.es> o <http://conjugador.reverso.net> [17/11/2017].

específica del campus virtual), y se les anima a que se organicen dentro del grupo, distribuyendo lecturas y comentándolas después para crear conocimiento común. En la siguiente clase presencial, se les propone una puesta en común intergrupala, creando grupos nuevos en los que haya, al menos, un miembro de cada grupo matriz para dar a conocer lo que llevan investigado hasta la fecha y aceptar otras aportaciones.

En la siguiente fase, deben preparar una exposición oral, para su posterior presentación ante el grupo-clase, preferentemente con Power Point o Prezi, con el objetivo de que cada grupo comparta sus hallazgos y limitaciones con los demás grupos. Nunca deben olvidar que su tarea final es la recopilación por escrito de una serie de preguntas que hacer, previsiblemente, a un experto en gramática, por lo que se les sugiere que preparen las cuestiones oportunas (a título individual) a los grupos correspondientes, pues estas pueden ser el germen del producto lingüístico final que se espera de ellos.

Una vez se llevan a cabo las exposiciones (que pueden ser evaluadas, más o menos, siguiendo la rúbrica propuesta en el anexo II), se les pide que uno de ellos se encargue de recopilar las preguntas que han quedado sin respuesta en todas las presentaciones con el objetivo ideal de que puedan hacérselas al experto en gramática en una posible mesa redonda organizada por el docente, en la que tendrían cabida todos los estudiantes de la lengua extranjera.

Además de la profundización en contenidos puramente gramaticales, estas actividades permiten el desarrollo de prácticamente todos los procesos cognitivos superiores (Garayzábal Heinze y Codesido García, 2015), esto es, la emoción (justificada en la segunda actividad, por el compromiso que adquieren con el tema sociolingüístico propuesto), la percepción y la atención (deben escuchar y estar atentos, en un caso, a los infinitivos que el profesor va diciendo y, en el otro, a las exposiciones de sus compañeros), la memoria (deben recordar las reglas gramaticales anteriormente vistas, en el primer ejemplo; y lo estudiado para exponer oralmente, en el segundo), el razonamiento (útil para la parte más formal de la gramática) y el aprendizaje (ponen en práctica habilidades y destrezas que confirman el correcto desarrollo de la competencia).

3.1.3. Tareas para trabajar la competencia léxico-semántica

Dejando de lado lo sencillo que puede resultar emplear Google para localizar una imagen que aclare el matiz de algún concepto que no se llega a entender mediante una simple definición, lo cierto es que hay numerosas herramientas informáticas que pueden contribuir a mejorar la competencia léxica de los estudiantes de lenguas extranjeras.

En efecto, se les puede pedir que creen redes semánticas (sinónimos, antónimos, hipónimos, hiperónimos...) con un programa relativamente complejo como es iMindMap, gratuito solamente en su versión *demo* durante un período de tiempo limitado. Una vez se ha consumido el plazo (recuérdese salvar lo trabajado en versión PDF o similar, para que sea abierto con un programa diferente a iMindMap), se puede utilizar la propia aplicación de Google, esto es, iMind Mup 2.0 for Google Drive que, ligada obligatoriamente a un correo electrónico de Gmail, permite crear sencillas redes semánticas como documentos de Google Drive.

Otra herramienta *on line* para trabajar la competencia léxico-semántica se encuentra, sin duda alguna, en la web del Refranero Multilingüe del Instituto Cervan-

tes⁶. Aunque, por cuestiones obvias, se parte y se llega siempre a la lengua española, esta página permite búsquedas de paremias de distintos tipos en lenguas tan diversas como el euskera, el alemán, el inglés, el francés, el árabe, el italiano y el portugués, entre muchas otras. Una muy interesante manera de explotarla didácticamente consiste en llevar al aula una ficha con varias paremias en la lengua extranjera objeto de estudio, insertas en la primera columna de una tabla. Tras entregarles el material en papel, se les pide que hagan en la tabla tantas columnas como lenguas maternas haya en el aula (o, si se prefiere, como lenguas extranjeras, pues de lo que se trata es de trabajar la competencia plurilingüe tan defendida en el MCER [Consejo de Europa, 2002: § 1.3]) y se crean grupos lingüísticamente heterogéneos. El objetivo de cada grupo es completar las tablas de todos sus miembros, atendiendo a los datos expuestos en dicha web del Instituto Cervantes y utilizando su motor de búsqueda, porque permite localizar paremias por idioma, tipo, idea clave y relación semántica. Si lo ven necesario, pueden completar lo propuesto aquí acudiendo a los conocimientos paremiológicos que ellos tengan en su lengua materna. Después se les puede pedir, si el nivel de lengua extranjera lo permite, que traduzcan literalmente a dicha lengua las paremias de la suya propia, primero, delante de sus compañeros de grupo y, después, para el resto de la clase. Para que funcione la tarea, tienen que asegurarse de que todos los miembros del grupo tengan toda la ficha completa, pues es la única manera de que todos se sientan igualmente representados por incluir su lengua en las tablas de los demás compañeros. Naturalmente, puede terminarse esta actividad con una reflexión conjunta sobre el valor de las paremias y los elementos comunes que hay en las distintas culturas o, si se tiene nivel para ello, debatiendo sobre los temas propuestos por las mismas paremias, que afectan en sí mismas al sentido de la vida:

	Ma langue	Traduction littérale a l'espagnol	La langue de mon partenaire	La langue d'un autre partenaire	La langue d'un autre partenaire
<i>Le temps arrange tout</i>					
<i>Il faut faire contre mauvaise fortune bon cœur</i>					
<i>L'amour est aveugle</i>					

Estas dos propuestas son altamente útiles en grupos multilingües, pues permiten incorporar una parte de cada alumno a la enseñanza lingüística de todos ellos, sin perder nunca de vista la lengua extranjera objeto de estudio. Así, por ejemplo, con la herramienta iMindMap se pueden construir redes semánticas interlingüísticas que ayuden a comprender conceptos complejos en la lengua extranjera. No obstante, hay que tener cuidado con asegurarse de que se representen todas las lenguas habladas por los estudiantes (o, al menos, todas aquellas con las que se puedan sentir mínima-

⁶ A la web se accede través del link: <https://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/Default.aspx> [18/11/2017].

mente identificados) antes de llevarlas al aula, sea porque contemos en clase con diccionarios bilingües, sean porque ellos mismos tengan acceso a dispositivos que los permitan consultar en línea. Especialmente en el caso de la tarea propuesta con el Refranero multilingüe, conviene revisar previamente que las lenguas de los alumnos aparecen en la web, es decir, que nuestras paremias están en esos otros idiomas, pues es la única manera de evitar situaciones incómodas en las que algunos de ellos se puedan sentir, sin que nadie quiera, excluidos.

Cualquier actividad en la que el objeto de estudio sea paremiológico permite no solo el aprendizaje del léxico de la LE, sino también el desarrollo de prácticamente todos los procesos cognitivos superiores (Garayzábal Heinze y Codesido García, 2015): la emoción (pues son productos lingüísticos que les recuerdan a familiares muy cercanos y esto facilita, a su vez, el buen ambiente entre estudiantes), la percepción (deben escuchar a sus compañeros), la atención (si no están atentos a lo que se les dice, no apuntan correctamente las paremias de los otros alumnos), la memoria (deben recordar sus propias paremias de la L1) y el aprendizaje (pues entran en contacto con la paremiología de la lengua extranjera a través del afecto que pueden sentir por su clase).

3.1.4. Tareas para trabajar la competencia discursiva

Para ejemplificar cómo se puede trabajar esta competencia, recurrimos a una actividad muy concreta extraída de la enseñanza del español como lengua extranjera, que sin embargo puede adaptarse fácilmente a la enseñanza de cualquier otra lengua, una vez se localice un texto que cumpla con los requisitos del utilizado.

En efecto, se trata de una canción (*20 de abril* de Celtas Cortos) en español coloquial que adopta la forma de una carta escrita por un joven a la que se supone que es una novia de juventud. El objetivo final es hacerles reflexionar sobre los marcadores del discurso existentes en dicho texto, para lo cual conviene haber dado antes algunos de ellos y que esta sirva de repaso o, a la inversa, utilizar esta actividad como muestra de lengua inicial que, posteriormente, se trabaje con mayor profundidad.

En primer lugar, deben localizar el material colgado en uno de los repositorios de la Facultad de Filología de la Universidad Complutense de Madrid⁷. Dado que se incluyen las soluciones, se puede mandar la actividad para realizar en casa y dejar que al día siguiente los estudiantes comparen sus resultados con los propuestos en el material y, por tanto, planteen dudas al profesor.

Si se decide hacer en clase, se les dice entonces que deben centrarse exclusivamente en las páginas 3 y 4, por lo que cada uno de ellos debe decidir si desea imprimirlo en papel para realizar las actividades o si prefiere descargarlo en su ordenador y editarlo con Adobe Professional o semejante. Sea como fuere, primero deben dedicar unos minutos a leer el texto para intentar ordenarlo, pues en el fondo es una carta y, como tal, tiene ciertas peculiaridades. A continuación, se les pone el vídeo oficial de la canción (localizado, por ejemplo, en Youtube) para que puedan comprobar su propuesta inicial y, por tanto, corregirse a sí mismos (se les puede pedir tam-

⁷ En estos repositorios (<http://filologia.ucm.es/repositorios-educativos-de-la-facultad-filologia>) hay numerosas actividades para enseñar FLE, si bien el material que nos interesa ahora pertenece al primero, *Repositorio Educativo Digital de la Facultad de Filología* (<http://mediaserver.filol.ucm.es/materiales>), y se encuentra en este link: <http://mediaserver.filol.ucm.es/materiales/bo/download/380/20%20de%20Abril.pdf> [16/11/2017].

bién que corrijan la propuesta de orden de los compañeros). Una vez se ha revisado en grupo clase, escribiendo en la pizarra el orden numérico en que va cada fragmento, comienza la reflexión sobre la estructura del texto, primero a partir de las partes prototípicas de una carta (encabezamiento, saludo, exposición del tema, fecha, firma) y, después, centrándose en los marcadores discursivos.

Al mostrar dichos marcadores discursivos, se debe hacer hincapié en el concepto de registro, pues los que aparecen en la canción pertenecen al español coloquial y convendría que, como sugiere la última actividad, los estudiantes rehicieran el texto modificando los marcadores coloquiales por marcadores discursivos de un registro más formal. Tampoco es descabellado que alguno de ellos se atreva, incluso, a realizar una especie de traducción intralingüística (Penas Ibáñez, 2016), a modo de actividad de escritura creativa, en la que se modifique, en la medida de lo posible, la situación comunicativa y, por tanto, el destinatario y el emisor. Para terminar, se les pide que entreguen este texto a través del campus virtual de la asignatura, para que el profesor pueda corregirlo y, si lo considera necesario, escribir a cada uno la correspondiente retroalimentación e incorporar la nota a la libreta de calificaciones, por ejemplo, de Moodle.

En este caso, se está trabajando la comprensión auditiva, la comprensión lectora y la expresión escrita a partir de una canción, lo que conlleva sobre todo el desarrollo de la emoción que implica la música (Fernández Martín, 2013a); la percepción que supone tener que escucharla; la atención para ordenar correctamente los párrafos y, posteriormente, distinguir los marcadores discursivos; la memoria, por la necesidad de recordar qué es un marcador y el aprendizaje, que implica pasar de un discurso informal a uno formal (Garayzábal Heinze y Codesido García, 2015).

3.2. Tareas sin objetivo lingüístico expreso

En esta sección, ofrecemos una serie de ideas que permiten trabajar distintos aspectos no relacionados directamente con un objetivo lingüístico explícito, si bien, naturalmente, no solo una misma tarea puede conllevar objetivos secundarios no contemplados en cada caso, como ocurría en el apartado anterior, sino que un mismo recurso pensado aquí para trabajar destrezas integradas, cuestiones afectivas o aspectos cognitivos puede servir, además, para desarrollar algún aspecto lingüístico concreto en que no se haya reparado.

3.2.1. Tareas para trabajar destrezas integradas

Aparte de las herramientas ya indicadas como iMindMap o iMindMup 2.0 for Google Drive (§ 3.1.3) o el complejo Power Point y su versión online Prezi (§ 3.2.3), útiles, respectivamente, para esquematizar una lectura que posteriormente presenten antes sus compañeros o para preparar la exposición oral de un tema concreto, hay una herramienta en la plataforma virtual Moodle denominada “Taller” que permite trabajar varias destrezas integradas de una forma extraordinaria, si bien hay que configurarla con sumo cuidado para asegurar el anonimato de la evaluación por pares y la calificación de los estudiantes de acuerdo tanto con lo que han escrito como con lo que han evaluado.

En efecto, esta herramienta facilita una evaluación a doble ciego entre los estudiantes de un mismo grupo virtual (pues pueden encontrarse fusionados, por ejem-

plo, varios grupos presenciales). Resulta altamente efectiva y muy recomendable en grupos numerosos, pues la misma aplicación distribuye los trabajos presentados siguiendo las instrucciones establecidas por el profesor en la configuración de la tarea.

Consta de dos fases. En la primera, se les pide la entrega de un texto, bien en formato Word o semejante, como archivo adjunto, bien inserto directamente en la caja de texto creada a tal efecto (la elección, nuevamente, es del profesor). Lo recomendable en este caso es que aquello que deban entregar parta, a su vez, de una lectura, de manera que tengan que hacer un resumen o una reseña, por ejemplo, de un material que les pueda entrar en el examen final o, si se desea, de algo que les motive como una película, una obra de teatro o una novela de su gusto. Dependiendo del nivel de lengua de los estudiantes, claro está, se deberá haber trabajado previamente el género discursivo solicitado, con muestras de lengua y actividades metadiscursivas, para que se pueda considerar la tarea en Moodle como tarea final (Estaire, 2011).

Una vez ha acabado el plazo de entrega del texto redactado, la aplicación permite pasar a la siguiente fase, distribuyendo los textos subidos a la plataforma entre los alumnos que también hayan entregado la tarea a tiempo. El número de textos que cada estudiante debe revisar varía entre uno y cinco, por lo que se les podrá asignar una cantidad u otra dependiendo de los plazos que el docente maneje. A nuestro juicio, con que cada alumno corrija dos textos puede ser más que suficiente, pues se hace obligatorio aplicar una plantilla de evaluación (por ejemplo, como la que ofrecemos en el anexo II), que igualmente el docente ha debido introducir previamente en la tarea, toda vez que los alumnos deben hacer clic en la opción que en cada momento consideren más adecuada.

Dado que el docente puede también evaluar la evaluación de cada estudiante, se recomienda poner la calificación sobre 10 en la primera fase y bajarla a 8 una vez se ha terminado la segunda, para poder aplicar un 20% de la nota a evaluar a los evaluadores. De este modo, los alumnos evaluarán sobre 10 a sus compañeros y, después, notarán que les baja la calificación proporcionalmente, pues pasarán de ser evaluados sobre 10 a ser evaluados sobre 8.

Por supuesto, a falta de una plataforma como Moodle, esta misma dinámica puede realizarse a través de Google Drive, pidiéndoles total anonimato en los documentos entregados y llevando a cabo una distribución individual de los textos hecha por el docente, cuya redacción puede realizar, precisamente, a partir de alguna comprensión auditiva a través de la misma aplicación de Google (Molina Muñoz y Schlaefli Fust, 2014).

Aunque esta tarea tiene alguna desventaja, como que en un primer momento no suele gustarles ser evaluados por sus propios compañeros (quizá por falta de fiabilidad en la manera de operar), permite desarrollar la comprensión lectora y la expresión escrita al realizar el resumen y, en la segunda fase, la comprensión lectora crítica, pues deben puntuar lo leído como desearían que hicieran con ellos.

3.2.2. Tareas para incorporar cuestiones afectivas en el aula

Además de la explotación didáctica de determinadas canciones, que motivan a los estudiantes por las connotaciones personales que conllevan, a la vez que introducen las emociones en el aula y mejoran su autoestima (Arnold, 2000; Fernández Martín,

2013a)⁸, para involucrar emocionalmente a los estudiantes pueden utilizarse recursos en red como Socrative o Kahoot⁹ que, previo registro, permiten la creación de cuestionarios que se pueden realizar en grupo-clase desde los dispositivos individuales.

Cada una de las aplicaciones muestra en la pizarra digital (o similar) la pregunta en cuestión y las posibles respuestas que puede tener. Los estudiantes, desde su propio móvil, clican en una de las opciones y comprueban, sobre la proyección, si han acertado o no.

Dado que se puede entrar con pseudónimo, esta actividad resulta altamente efectiva como sondeo inicial (por ejemplo, para comprobar el nivel de lengua de los alumnos y crearles expectativas con respecto a lo que van a aprender) y como prueba final, quizá, anterior al examen oficial (por ejemplo, para determinar lo que han aprendido durante el curso y hacerles conscientes de lo que les falta por aprender). Kahoot permite trabajar tanto de manera individual (cada estudiante con un dispositivo) como de manera grupal (es necesario solo un dispositivo por grupo), lo cual puede ser útil para el profesor dependiendo del tiempo de respuesta que dé a cada pregunta o si desea, además de comprobar conocimientos, estrechar lazos entre los alumnos.

3.2.3. Tareas para desarrollar los procesos cognitivos superiores

Aparte de las mencionadas aplicaciones de Socrative o Kahoot (§ 2.2.2), que pueden realmente contribuir a desarrollar procesos cognitivos superiores como el aprendizaje, la emoción, la memoria, el razonamiento y la atención (Garayzábal Heinze y Codesido García, 2015), dependiendo de la manera en que se formulen las preguntas, creemos que la forma más eficaz de que se trabajen estos procesos cognitivos es llevando a cabo una compleja red de tareas que partan de la integración de destrezas, abarquen elementos eminentemente afectivos y lleguen hasta el tratamiento de prácticamente todos los procesos cognitivos superiores (Robinson, 2011).

Una de estas redes de tareas están ejemplificadas en el repositorio “Lengua, cultura y traducción”, inserto en la web de la Facultad de Filología de la Universidad Complutense de Madrid y coordinado por Julia Sevilla Muñoz y Patricia Fernández Martín¹⁰. La primera tarea que deben hacer los alumnos, una vez se han dividido en grupos, es decidir el tema de lengua o cultura sobre el que desean reflexionar. Pueden decidir centrarse en algún aspecto concreto de la historia de la literatura (Fernández Martín, 2016b) o exponer cualquier otro tipo de cuestión sociocultural que les inquiete. Una vez hayan acordado el tema y el enfoque que desean aplicarle, caben varias opciones.

Por un lado, se les puede pedir, como tarea final, la exposición oral del tema elegido apoyándose en el programa Power Point (Regueiro Rodríguez y Sáez Rivera, 2013: § 5.3.3), en la aplicación en línea Prezi o en cualquier otro *software* semejante. El documento resultante, de formato parecido a .ppt(x), será de obligada entrega a

⁸ En el caso concreto de la autoestima recomendamos la batería de actividades propuestas por De Andrés y Arnold (2009), pues muchas de ellas incluyen vídeos o audios y otras son fácilmente adaptables al empleo de las TIC si se cuenta, por ejemplo, con pizarra digital.

⁹ Las páginas de acceso son www.socrative.com y kahoot.com para crear los cuestionarios, previo registro, y kahoot.it para poder realizarlos con los alumnos [18/11/2017]. En ambos casos es preciso poder proyectarlo ante toda la clase y que ellos tengan dispositivos móviles y conexión a Internet durante la sesión.

¹⁰ Accesible desde la web <http://filologia.ucm.es/repositorios-educativos-de-la-facultad-filologia> [18/11/2017].

través del campus virtual, pues la actividad se evalúa tanto en su faceta oral como en su faceta escrita.

Por otro lado, se les puede solicitar la realización de un póster académico como tarea final, que implique, posteriormente, su puesta en común en grupo-clase (sea de manera formal, a modo de exposición oral de todo el grupo; sea de manera informal, siguiendo las directrices de las presentaciones de pósteres de los congresos [Regueiro Rodríguez y Sáez Rivera, 2013: § 5.2.5]). Puede quedar como una actividad voluntaria, a decisión de cada grupo, la redacción de una monografía (es decir, un trabajo escrito sobre el tema) que de alguna manera amplíe la información que de forma tan condensada se ha presentado en el póster. La creación de hipervínculos entre ellos, además, queda igualmente a la elección de cada grupo de estudiantes¹¹.

Aunque el nivel de exigencia variará en función del conocimiento que los estudiantes tengan de la lengua extranjera, lo recomendable es, en cualquiera de los casos, que cada grupo acuerde con el profesor la estructura que tendrá su exposición oral (sea en formato Power Point, sea en formato póster), si bien lo ideal es que cuente siempre con una parte introductoria, una expositiva, una argumentativa y una conclusiva, además, naturalmente, de la bibliografía oportuna y los anexos convenientes. Uno de los objetivos de la red de tareas, en este caso, es familiarizar a los estudiantes con el lenguaje académico en la lengua extranjera y prepararles para construir distintos géneros discursivos en la Universidad.

Al realizar esta tarea, los estudiantes desarrollarán la percepción (pues deben leer o escuchar información sobre el tema seleccionado), la atención (de toda la información deben escoger la que más se ajusta a sus intereses o, al menos, con la estructura propuesta), la memoria (pues deben retener ciertos datos para la presentación oral), la emoción (si se sienten mínimamente involucrados con el tema que, recordemos, seleccionan ellos), el razonamiento (al tener que argumentar ante sus compañeros de grupo la inclusión o la exclusión de determinados aspectos en el trabajo oral, escrito o digital) y el aprendizaje (pues aprenden tanto cuestiones eminentemente lingüísticas como aspectos relativos al tema que hayan elegido).

4. Conclusiones

Como se dijo al principio, las TIC dotan, sin duda, al profesor de lenguas extranjeras de una serie de posibilidades extraordinarias de explotación docente, especialmente si es capaz de interrelacionarlas con maestría con otras técnicas de enseñanza que sirvan para motivar a los estudiantes e involucrarse en su propio proceso de aprendizaje.

Estas posibilidades ofrecen, naturalmente, una serie de ventajas y de inconvenientes. Entre las primeras se encuentran la novedad y la actualización, pues tan relevante puede resultar para la adecuada enseñanza de lenguas introducir factores innovadores que rompan la rutina del libro de texto, como emplear en el aula herra-

¹¹ Querriamos traer a colación el extraordinario ejemplo del objeto digital número 320 del mencionado repositorio, realizado por Carmen María Sevilla Izquierdo, Marta García García, Sofía Yang, Giovanna Viglino Borrajo y Laura Hernández López (<http://mediaserver.filol.ucm.es/proyectoSevilla/bo/download/320/Juego.pdf> [17/11/2017]), todas ellas alumnas de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Este póster contiene un código QR que lleva al dispositivo lector a la monografía colgada en Google Drive. La interacción tecnológica, en este caso, superó con creces lo propuesto por la docente.

mientas que *de facto* los alumnos ya están utilizando fuera de ella. Entre los inconvenientes, sin embargo, merece la pena recordar que las tecnologías por sí mismas no enseñan nada, pues son concebidas como un simple medio utilizable para alcanzar algún fin (aprender a desenvolverse en una lengua extranjera, en nuestro caso). Esto implica la posibilidad de que en algún momento se pueda llegar a caer en una rutina provocadas por las tecnologías. Si esto, en un futuro más o menos mediano, alcanzara a ser así, entonces estaríamos en lo cierto: la magia de las tecnologías no se encuentra en su propia esencia, sino en la emoción de llevarlas a contextos donde normalmente no se encuentran como es, naturalmente, el aula.

Sea como fuere, resulta razonable concebir que este posible futuro sea inmediato si se empieza la casa por el tejado y se sigue permitiendo que los estudiantes más jóvenes sepan más de tecnologías que sus profesores, pues, entonces, la innovación no dejará de ser tal y las probabilidades de sorprender en el aula *solo* mediante las tecnologías carecerá de sentido. De ahí la importancia de innovar, *además*, en las dinámicas, en las metodologías, en las maneras de contribuir a su desarrollo de habilidades y destrezas a su autonomía en la adquisición de conocimientos teóricos: cuanto más miedo haya a aprender a usarlas y menos costumbre de ponerlas en práctica (formales o informales; infantil, primaria, secundaria, superior; niños, jóvenes o adultos; segundas lenguas o lenguas extranjeras), más cercano se encontrará ese momento de cansancio tecnológico, si no somos capaces de adelantarnos a las nuevas generaciones, tan acostumbradas a entablar todo tipo de interacción con las TIC.

Finalmente, aquí hemos pretendido, esencialmente, ofrecer tareas con objetivo lingüístico expreso (fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico y discursivo) y sin objetivo lingüístico expreso (destrezas integradas, cuestiones afectivas y procesos cognitivos superiores), con el fin último de proporcionar al profesor numerosas ideas que pueda llevar a la práctica de sus clases cotidianas de lenguas extranjeras. Pero podríamos lanzar al aire una sencilla pregunta para que se entienda el trasfondo de la práctica propuesta: ¿consideraríamos innovador mandar leer una obra clásica adaptada al nivel de nuestros alumnos... en formato *epub*?

Referencias bibliográficas

- Arnold, J. (ed.), (2000) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press.
- Bernardo Carrasco, J., (2011) *Enseñar hoy. Didáctica básica para profesores*. Madrid, Síntesis/UNIR.
- Consejo de Europa, (2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, MEC-Instituto Cervantes.
- De Andrés, V. & J. Arnold, (2009) *Seeds of confidence. Self-esteem activities for the EFL classroom*. Helblings Languages.
- De la Herrán, A. & J. Paredes, (2013) *Técnicas de enseñanza*. Madrid, Síntesis.
- Estaire, S., (2011) "Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas" in *MarcoELE* [En línea]. N°12. Disponible en: <http://www.marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf> [Último acceso el 18 de noviembre de 2017].
- Fernández Martín, P., (2007) "Propuesta didáctica: Curso básico de fonética y ortografía españolas para inmigrantes marroquíes" in *redELE* [En línea]. N°11, octubre 2007. Dispo-

- nible en: <http://www.educacion.es/redele/revista11/PatriciaFernandez.pdf> [Último acceso el 18 de noviembre de 2017].
- Fernández Martín, P., (2009) “El teletrabajo: reflexiones en torno a una experiencia filológica” in Maya Álvarez, P. & J. J. Caballero Trigo (eds.), *Internet como recurso para el empleo*. Sevilla, Divulgación dinámica, pp. 40-46.
- Fernández Martín, P., (2012) “Humanidades y TIC: reconstruyendo identidades profesionales en la globalización” in *Enl@ce: revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento* [En línea]. Vol. 9, n° 2, pp. 51-67. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82323417004> [Último acceso el 18 de noviembre de 2017].
- Fernández Martín, P., (2013a) “El papel de las canciones en la enseñanza de idiomas a inmigrantes: una propuesta didáctica” in *MarcoELE. Suplementos* [En línea]. N°17, julio-diciembre. Disponible en: <http://marcoele.com/suplementos/canciones-a-inmigrantes/> [Último acceso el 18 de noviembre de 2017].
- Fernández Martín, P., (2013b) “Dos experiencias didácticas en enseñanza de español como segunda lengua. Centros, alumnos y anécdotas” in *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación* [En línea]. Vol. 4, n°7, pp. 205-224, disponible en: <http://www.runachayecuador.com/refcale/index.php/didascalia/article/view/1872/1022> [Último acceso el 18 de noviembre de 2017].
- Fernández Martín, P., (2016a) “‘Tecnología’ y ‘(nuevas) tecnología(s)’: análisis de corpus, relaciones de sentido y prototipos semánticos” in *Revue des Lettres et des Langues. Université Abou Bekr Belkaid Tlemcen* (Argelia). Vol. 23, pp. 153-178.
- Fernández Martín, P., (2016b) “El enfoque antropológico en la enseñanza de la historia de la literatura: una propuesta didáctica de metaenseñanza literaria” in *Lenguas Modernas* (Universidad de Chile) [En línea]. N°47, pp. 55-74. Disponible en: <http://www.lenguas-modernas.uchile.cl/index.php/LM/article/viewFile/45184/47240> [Último acceso el 18 de noviembre de 2017].
- Fernández Martín, P., (2016c) “Los pronombres personales en la clase de L1 y L2: propuestas didácticas para dos contextos” in Pérez Giménez, M. (ed.), *Propuestas didácticas innovadoras sobre para la enseñanza de lenguas y gramática*, Anejo n°9 de *Normas. Revista de Estudios Lingüísticos Hispánicos* [En línea]. València, Universitat/Departamento de Filología Española, pp. 63-90. Disponible en: http://www.uv.es/normas/2016/anejos/Anejo_9_NORMAS_2016.pdf [Último acceso el 18 de noviembre de 2017].
- Fernández Martín, P., (2016d) “Procesos cognitivos superiores, competencia fonológica y actividades de EL2: muestra de una interrelación” in Cecilia Ainciburu, M. (ed.), *Actas del III Congreso Internacional en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas: en camino hacia el plurilingüismo Universidad Nebrija. 23-25 de junio de 2016, Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* [En línea], pp. 91-99. Disponible en: https://www.nebrija.com/la_universidad/servicios/pdf-publicaciones/ActasIIICongresoSLANebrija.pdf [Último acceso el 25/09/2018].
- Fernández Martín, P., (2017) “Enseñando lengua en Magisterio: una propuesta de trasvase metodológico de ELE/EL2 a ELM/EL1” in Peña Acuña, B. y M^a Aguilar López (coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura. Buenas prácticas docentes. Tomo I* [En línea]. Colección Contenidos universitarios, Madrid, Asociación Cultural y Científica Iberoamericana, pp. 112-148. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10486/678680> [Último acceso el 18 de noviembre de 2017].
- Garayzábal Heinze, E. & A. I. Codesido García, (2015) *Fundamentos de psicolingüística*. Madrid, Síntesis.
- García Canclini, N., (2004) *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona, Gedisa.

- Martínez-Otero Pérez, V., (2008) *El discurso educativo*. Madrid, CCS.
- Molina Muñoz, P. J. y S. A. Schlaefli Fust, (2014) “Creación de pruebas de evaluación automáticas o test autocorregibles” in Molina Muñoz, P. (coord.), *Actas de las VI Jornadas de Formación para Profesores de Español en Chipre*. Nicosia, Language Centre - University of Cyprus, pp. 24-34.
- Muñoz Cuéllar, J. C., (2011) “Concepciones teórico-prácticas en Praat para la enseñanza de fonética E/LE” in Hernández González, C. Carrasco Santana, A. & E. Álvarez Ramos (coords.), *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera* [En línea]. Valladolid, ASELE, pp. 335-342. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/22/22_0032.pdf [Último acceso el 18 de noviembre de 2017].
- Penas Ibáñez, A., (2016) “La traducción intralingüística” in Penas Ibáñez, A. (ed.), *La traducción. Nuevos planteamientos teórico-metodológicos*. Madrid, Síntesis, pp. 75-104.
- Rival, L, Slater, D. & D. Miller, (2003) “Sexo y socialidad. Etnografías comparativas de objetivación sexual” in Nieto, J. A. (ed.), *Antropología de la sexualidad y diversidad cultural*. Madrid, Talasa, pp. 53-78.
- Regueiro Rodríguez, M^a L. y D. Sáez Rivera, (2013) *El español académico. Guía práctica para la elaboración de textos académicos*. Madrid, Arco/Libros.
- Rodríguez Vega, M., (2011) “TICs aplicadas a la enseñanza de la entonación” in Hernández González, C., Carrasco Santana, A. & E. Álvarez Ramos (coords.), *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera* [En línea]. Valladolid, ASELE, pp. 739-748. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/22/22_0072.pdf [Último acceso el 18 de noviembre de 2017].
- Robinson, P. (ed.), (2011) *La dimensión cognitiva en la enseñanza de lenguas*. Madrid, Edinumen.

Webgrafía

- <http://conjugador.reverso.net> – Página web del conjugador de verbos de varias lenguas: español, francés, inglés, alemán, italiano, hebreo y portugués.
- <http://filologia.ucm.es/repositorios-educativos-de-la-facultad-filologia> – Repositorios Educativos de la Facultad de Filología de la Universidad Complutense de Madrid.
- <http://www.internationalphoneticalphabet.org/ipa-sounds/ipa-chart-with-sounds/> – Página web del Alfabeto Fonético Internacional (Internacional Phonetic Alphabet).
- <https://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/Default.aspx> - Refranero multilingüe del Instituto Cervantes
- <https://www.lingolia.com> – Página web del conjugador del verbo en español, francés, inglés y alemán.
- kahoot.com – Página para la creación y realización de cuestionarios.
- www.praat.org o <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/> – Páginas web para descargarse PRAAT, programa creado por Paul Boersma y David Weenink.
- www.socrative.com – Página web para la creación y realización de cuestionarios.

ANEXO I. Material para el debate sobre la gramática

<p>DEBATE <i>GÉNERO Y LENGUAJE</i></p> <p>GRUPO A</p> <p><u>CONCEPTO DE GÉNERO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Perspectiva “gramatical” - Perspectiva “sociológica” o “antropológica” <p>Relacionado con B, D, F.</p>	<p>DEBATE <i>GÉNERO Y LENGUAJE</i></p> <p>GRUPO B</p> <p><u>IDENTIDADES SEXUALES Y LENGUAJE</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - El discurso de la homofobia - Lesbianas y gays: ¿sinónimos o hipónimos de “homosexual”? <p>Relacionado con A, D, F.</p>
<p>DEBATE <i>GÉNERO Y LENGUAJE</i></p> <p>GRUPO C</p> <p><u>LAS “NUEVAS” PROFESIONES EN LA LENGUA</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Perspectiva gramatical vs. perspectiva socioantropológica - ¿Correcto/incorrecto o adecuado/inadecuado? <p>Relacionado con A, D, E.</p>	<p>DEBATE <i>GÉNERO Y LENGUAJE</i></p> <p>GRUPO D</p> <p><u>LENGUAJE FEMINISTA Y CAMBIO SOCIAL</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - “Nuevas” profesiones: mundo femenino - Propuestas de cambio desde el lenguaje - Legislación, género y lengua francesa <p>Relacionado con A, C, D, G, H.</p>
<p>DEBATE <i>GÉNERO Y LENGUAJE</i></p> <p>GRUPO E</p> <p><u>LENGUAJE, LENGUAS Y MUNDO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuestiones de género en otras lenguas - Realidad: ¿reflejo en el lenguaje o construida por él? <p>Relacionado con A, C, D.</p>	<p>DEBATE <i>GÉNERO Y LENGUAJE</i></p> <p>GRUPO F</p> <p><u>VIOLENCIA DE GÉNERO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Tipos de violencia (simbólica, física, psíquica) - Sinónimos (Le Petit Robert) <p>Relacionado con A, B, C.</p>
<p>DEBATE <i>GÉNERO Y LENGUAJE</i></p> <p>GRUPO G</p> <p><u>GÉNERO Y COMUNICACIÓN</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Opiniones de Deborah Tannen y Robin Lakoff - ¿Estrategias comunicativas diferentes o lenguajes distintos entre hombres y mujeres? <p>Maria Candea</p> <p>Relacionado con A, B, D.</p>	<p>DEBATE <i>GÉNERO Y LENGUAJE</i></p> <p>GRUPO H</p> <p><u>LENGUAJE INCLUSIVO VS LENGUAJE CORRECTO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Todos y todas - Docteur... ¿y doctoresse? <p>Relacionado con A, B, D, E.</p>

ANEXO II. Rúbrica de evaluación para la corrección de la expresión escrita

<i>Ítem</i>	0,5	1	1,5	2	2,5
Cohesión: estructura	El texto académico carece de estructura clara, es decir, no hay palabras (como marcadores discursivos) que permitan comprender dónde se encuentran las distintas partes.	No se ven claramente las partes del texto (introducción, cuerpo y conclusión), aunque se intuyen gracias a que se conoce el libro/artículo al que se alude o se sabe de su contenido.	Se ven las tres partes del texto (introducción, cuerpo y conclusión), pero al lector le cuesta distinguirlas, por la ausencia de marcadores discursivos o de otros elementos lingüísticos como “en el capítulo X/en la sección A”.	Se muestran las tres partes a la perfección, pero alguna de ellas no queda suficientemente clara (por ejemplo, por la engañosa distribución de párrafos) o la introducción o las conclusiones no expresan los contenidos esperables de una forma adecuada.	Hay una introducción en la que se muestran brevemente las ideas principales del texto al que se alude (objetivo y metodología; datos sobre el autor y la disciplina a la que pertenece el libro o los objetivos se propone, dependiendo del texto de que se trate). Se distinguen con claridad los capítulos en los correspondientes párrafos. Queda claro cuándo ha acabado una parte y empieza la siguiente porque emplea los marcadores discursivos adecuados. La conclusión es igualmente óptima para cerrar el escrito.
Coherencia: contenido	El contenido de lo dicho en el texto académico no se ajusta en absoluto a lo indicado en el contenido denotado por la referencia bibliográfica.	El contenido de lo dicho en el texto académico se ajusta a lo indicado en la referencia bibliográfica, pero se dispersa demasiado en otros temas que no tienen que ver.	El contenido del texto académico se ajusta al del capítulo/ artículo/libro resumido, aunque en algunas ocasiones muy concretas se dispersa en otros temas.	El contenido presentado en el texto académico se ajusta al del artículo/ capítulo/libro resumido, pero añade alguna idea que no corresponde al autor original o no aclara el número de partes.	El contenido presentado en el texto académico se ajusta a la perfección al del libro/capítulo/artículo resumido.
Corrección: redacción (ortografía, registro y estilo)	Tiene 10 errores o más de ortografía, registro o estilo.	Tiene 7, 8 o 9 errores.	Tiene 4, 5 o 6 errores.	Tiene 1, 2 o 3 errores.	No tiene ningún error de redacción.

<i>Ítem</i>	0,5	1	1,5	2	2,5
Adecuación: ajuste a la tarea	El texto analizado no puede considerarse adecuado para el género académico solicitado, porque se acerca mucho más a la paráfrasis directa, ya que copia demasiado las palabras del autor, se ha limitado a hacer una simple traducción o no cita convenientemente las referencias bibliográficas o las cita de forma incomprensible.	El texto analizado puede considerarse un texto académico como el solicitado, pero tiene demasiada paráfrasis (también interlingüística), es demasiado largo/breve, ofrece demasiada/escasa opinión personal y tiene muchos errores en las referencias bibliográficas.	Se ha realizado el texto académico solicitado, pero tiene varios aspectos de otros géneros discursivos (es demasiado breve/largo para ser un resumen, por ejemplo, o demasiado breve/largo para ser un <i>abstract</i> , o incluye una escasa opinión personal para ser una reseña) o las referencias bibliográficas tienen algunos errores.	Se ha realizado el texto académico apropiado, aunque se ha incluido algún factor de otros géneros discursivos o hay algún error en las referencias bibliográficas.	Se ha realizado realmente el texto académico exigido, de acuerdo con los parámetros estudiados y las referencias bibliográficas están perfectamente definidas.