

**THE LANGUAGE MAGICIAN:
JUGAR Y EVALUAR SIN MIEDO**

BIODATA:

Concha Julián-de Vega es doctora en Filología Inglesa por la Universidad de Sevilla, profesora externa en el Máster Oficial de Enseñanza Bilingüe en la Universidad Pablo de Olavide y miembro del grupo de investigación ReALL (Investigación sobre factores afectivos en el aprendizaje de lenguas) de la Universidad de Huelva. Colabora con el Instituto Cervantes en cursos y materiales para el profesorado de ELE. Desde el 2015 es asesora técnica docente en el exterior en la Consejería de Educación en el Reino Unido e Irlanda, donde ejerce funciones de asesoramiento y de formación del profesorado que imparte español como lengua extranjera.

.....

I. INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años se ha extendido y debatido la idea del valor de la gamificación, definida como “el uso de los elementos del diseño de juegos en contextos no lúdicos” (Herrera, 2017, p. 5), en contextos escolares. Hay autores que han ido más allá y han reconceptualizado esta definición como el despliegue de un sistema pedagógico alternativo, desarrollado y mejorado por el juego en contextos en los que no se utiliza el juego. Es decir, la gamificación vendría a ser una forma de entrenamiento pedagógico alternativo basado en técnicas usadas y heredadas del juego (Tulloch, 2014, p. 11). Enfatiza Tulloch (2014) que si trasladamos esta idea de entrenamiento pedagógico al uso de los juegos de ordenador en contextos educativos encontramos que el alumnado, mientras juega, puede aprender y practicar destrezas relacionadas con competencias que luego transferirá a sus vivencias

personales y profesionales en la vida real. Las investigaciones en este campo afirman el potencial que los juegos digitales bien diseñados presentan en contextos educativos (Gee, 2003; Shute, 2011; Caballero-Hernández, Palomo-Duarte y Doderó, 2017; Shute, Ke y Wang, 2017) considerándolos como herramientas digitales que proporcionan retroalimentación inmediata, contextos significativos, transferencias de habilidades, interacción y motivación en el aula en diferentes situaciones. En lo que respecta al aprendizaje de lenguas, los juegos pueden facilitar una base enriquecedora para potenciar las diferentes destrezas de la competencia comunicativa y, a la vez, pueden ser herramientas de evaluación del alumnado (Thorne, Black y Sykes, 2009). Siguiendo esta idea, Caballero-Hernández (2017) reclama el uso pedagógico de un tipo de evaluación que se puede llevar a cabo con estos medios digitales: la evaluación silenciosa o, en palabras de Shute (2011), *stealth assesment*, llamada así porque al alumnado se le evalúa mientras juega, sin que se dé cuenta, al ir recolectando los datos de todos los lugares virtuales visitados durante la historia que presenta el videojuego y sin interrumpir la experiencia del jugador.

Dentro de este marco conceptual se ha desarrollado el proyecto europeo *The Language Magician* (TLM), un juego de ordenador diseñado para evaluar silenciosamente las destrezas lingüísticas del alumnado de primaria que está aprendiendo lenguas extranjeras, entre ellas el español. El juego es el producto final de un proyecto que se ha desarrollado durante tres años bajo el patrocinio del programa europeo Erasmus+, dentro de la acción *Key Action 2* (KA2). En la página web <https://www.thelanguagemagician.net/es/> se puede acceder a toda la información y los productos finales (videojuego, tráiler, tutorial, guía rápida, vídeo de la canción, recursos didácticos y demo en diferentes idiomas). El proyecto ha sido llevado a cabo por diez

socios de cuatro países, Alemania, España, Italia y Reino Unido, todos ellos expertos en educación y en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Las instituciones socias han sido las siguientes: Goethe-Institut en Londres, entidad coordinadora del proyecto, Association for Language Learning (Reino Unido), Centro del Profesorado Tenerife Norte (España), Consejería de Educación de la Rioja (España), Consejería de Educación en el Reino Unido e Irlanda (Ministerio de Educación y Formación Profesional, España), Universidad de Westminster (Reino Unido), Universidad de Reading (Reino Unido), Universidad de Leipzig (Alemania), Universidad para Extranjeros de Perugia (Italia) y Universidad para Extranjeros de Siena (Italia).

2. OBJETIVOS

TLM es un videojuego en línea para estudiantes de educación primaria que están aprendiendo una lengua extranjera. Las instrucciones del juego, la narración de la trama y las tareas lingüísticas de evaluación están disponibles en alemán, español, francés, inglés e italiano. Por tanto, el profesorado de primaria que desee utilizarlo podrá elegir una lengua para las instrucciones y la trama, y otra lengua para el juego. Hay que aclarar que con este juego no se ha querido elaborar una herramienta que evalúe lo enseñado en clase, sino lo que el alumnado de primaria puede hacer con la lengua extranjera en un momento dado. Por tanto, TLM es una herramienta de evaluación diagnóstica que no solo evalúa el aprendizaje formal, sino también el informal, esto es, la lengua que el alumnado haya podido aprender fuera del aula. Además, el juego se ha diseñado como una herramienta para la evaluación formativa con el propósito de que el profesorado tenga la posibilidad de poder contrastar el progreso de las destrezas adquiridas en momentos diferentes del curso escolar, si así lo estima conveniente. Las tareas lingüísticas que se presentan durante el juego están basadas en los estándares de aprendizaje de los sistemas educativos de los países implicados y del *Marco*

común europeo de referencia para las lenguas (2001), concretamente de los niveles A1 y A2. En este sentido, es una evaluación procesual (Flynn, 2008), basada en la realización de tareas que el alumnado va resolviendo según juega, como se ha dicho antes, dentro del marco de la evaluación silenciosa o *stealth assessment*.

En esta propuesta nos centraremos en el español como lengua extranjera en el contexto de educación primaria del Reino Unido y se describirán los pasos necesarios para utilizar esta herramienta de evaluación. En cuanto a los resultados de esta experiencia, los datos que se obtuvieron durante el pilotaje del juego, en el que participaron 14 profesores de español en escuelas públicas de Londres y 540 estudiantes de primaria de ELE, sirvieron para realizar cambios en la duración del juego, el tipo de tareas y su distribución. En primer lugar, se observó que el juego era demasiado largo para las sesiones de clase de primaria que variaban desde 30 minutos (Reino Unido) a 50 o 60 minutos (en el resto de los países participantes). Por tanto, se llegó al acuerdo de que la duración del juego fuera de 35 minutos. Para ello, se redujo el número de tareas que tenía que realizar el alumnado. Otro de los problemas encontrados fue que las tareas para la evaluación de la producción escrita resultaban complejas por la falta de homogeneidad en la enseñanza de la escritura en los países implicados (ya que los alumnos de primaria aprenden a escribir a diferentes edades). Por tanto, las tareas escritas que en una primera versión del juego estaban en el nivel 4 se cambiaron al nivel 5, el último del juego. Así, el alumnado que aún no tenía suficiente práctica en la producción escrita podía avanzar en el juego con mayor número de aciertos casi hasta el final, con lo que se prevenía la desmotivación por causa del tipo de tareas.

3. DESCRIPCIÓN DEL VIDEOJUEGO:

LA TRAMA, LOS NIVELES Y LA EVALUACIÓN DE LAS DESTREZAS LINGÜÍSTICAS

La historia que se narra en el videojuego es la de un mago malvado que vive solo en una torre y ha

convertido a los animales de una granja cercana en llamadores de puertas. Todos están prisioneros en la torre. El alumnado se convierte en aprendiz de mago y, a través de un avatar customizado (Figura 1), tiene que salvar a los animales devolviéndoles su forma animal según resuelve las tareas lingüísticas que cubren las destrezas de comprensión y expresión escrita, así como de comprensión oral.



Figura 1. Pantalla de un momento de la narración en inglés como lengua de escolarización.

El juego dura 35 minutos y no se puede pausar. Se han desarrollado dos niveles, dependiendo del número total de horas de formación en lengua extranjera que el alumnado haya recibido en la escuela. Para el nivel 1 (A1) se han calculado entre 50 y 70 horas de aprendizaje de la materia de lengua extranjera y para el nivel 2 (A2), entre 70 y 100 horas. De esta manera, el docente puede decidir qué nivel es el más apropiado para su alumnado. Como se ha comentado antes, las horas de impartición de una lengua extranjera varían considerablemente en los sistemas educativos en la etapa de primaria de un país a otro. Cada uno de los niveles 1 (A1) y 2 (A2) se subdividen en subniveles que se corresponden con los pisos de la torre, utilizados para gradar las tareas lingüísticas (ver Figura 2): en el primer piso se evalúa la comprensión oral; en el segundo se evalúa la comprensión oral y escrita mediante tareas más complejas; en el tercer piso se evalúa la comprensión escrita; en el cuarto piso se mezclan comprensión y expresión oral y escrita y en el quinto, el subnivel de mayor dificultad, solo se

incluyen tareas de expresión escrita. Las tareas en los dos niveles del juego presentan diferentes posibilidades, al mezclarse aleatoriamente cada vez que se juega. El profesor cuenta con un panel de control donde puede ir viendo el progreso de cada uno de los estudiantes en tiempo real y por destrezas.



5º: Expresión escrita

4º: Comprensión y expresión orales

3º: Comprensión escrita

2º: Comprensión oral y escrita

1º: Comprensión oral

Figura 2. Destrezas por pisos dentro del videojuego *The Language Magician*.

Uno de los escollos que encontró el proyecto fue la evaluación de la expresión oral a través de herramientas virtuales. La financiación del proyecto era insuficiente para el diseño de estas herramientas por lo que se optó por la elaboración de un paquete de actividades adicionales que se pudiera descargar para la práctica y evaluación de las destrezas orales del alumnado (https://www.thelanguagemagician.net/wp-content/uploads/2018/05/Speaking-Module-final_ENG.pdf). Al tratarse de un proyecto subvencionado dentro del marco del programa europeo Erasmus+, los profesores pueden descargar el juego y todo el material adicional sin coste alguno.

4. PROCEDIMIENTO

4.1. REQUERIMIENTOS PREVIOS

La aplicación solo es descargable por docentes. Previamente, el profesorado debe ir al enlace <https://teacher.thelanguagemagician.net> para registrarse y solicitar un código de acceso a la aplicación que suele tardar 24 horas. Los requerimientos técnicos para cada uno de los alumnos son acceso a internet, tabletas u ordenadores de sobremesa o portátiles (el juego solo es accesible para ordenadores o tabletas) y auriculares. Una vez que se obtiene el código, la aplicación se puede descargar desde el mismo enlace (para Google Chrome o Firefox en ordenadores con Windows /OSX). El enlace para descargar la aplicación es:

- Para iPads <https://itunes.apple.com/us/app/the-language-magician/id1138009452?mt=8>.
- Para tabletas Android <https://play.google.com/store/apps/details?id=at.ovos.thelanguagemagician&hl=es>.

El profesor accede al panel de control (Figura 3) desde el que controla el acceso al juego y desde el que observa el progreso del alumnado, es decir, desde el que va a poder identificar los aciertos o fallos de cada una de las tareas lingüísticas que se presentan mientras juegan. Debe elegir el nivel del juego, 1 o 2, y rellenar los datos de su alumnado, con sus nombres o alias, para poder identificar los resultados que se podrán descargar en una hoja de datos al finalizar la sesión. También debe rellenar la fecha de nacimiento y las horas de impartición académica de lengua extranjera que ha recibido cada alumno hasta la fecha. Estas circunstancias que pueden ser significativas a la hora del tratamiento final de los datos, ya que, como se apunta más arriba, los centros en ciertos países, como Reino Unido, en lugar de presentar un horario fijo establecido por normativa educativa, tienen flexibilidad de horarios en lo que respecta a la impartición de la materia de lenguas extranjeras en primaria, variando desde 30 minutos a una hora y media

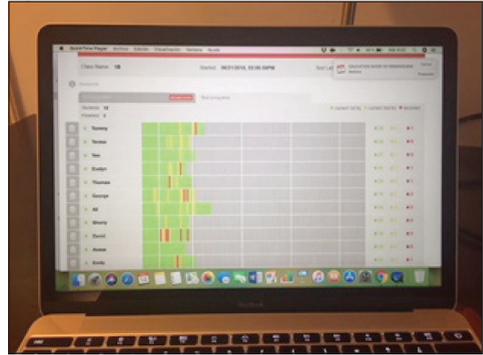


Figura 3. Panel de control del profesorado.

4.2. DURANTE EL JUEGO

Una vez que el profesor entra en la sesión, debe elegir la lengua extranjera en la que se va a realizar el test, en este caso el español, y la lengua en la que desea que aparezcan las instrucciones y la narración de la historia (Figura 4).



Figura 4. Pantalla de la elección de la lengua de trabajo y de la de apoyo.

Una vez hecho esto puede darle acceso al juego al alumnado. En primer lugar, tendrán que introducir el código de la sesión y el nombre que se les haya asignado. Acto seguido aparecerá un avatar que pueden customizar (color de pelo, color de piel, tipo de vestimenta) (Figura 5). Con su avatar irán resolviendo las tareas lingüísticas y ayudando a recuperar su aspecto físico a los animales. Es recomendable que cada estudiante disponga de auriculares para que el sonido no interfiera en el progreso de cada uno de los participantes durante el juego.

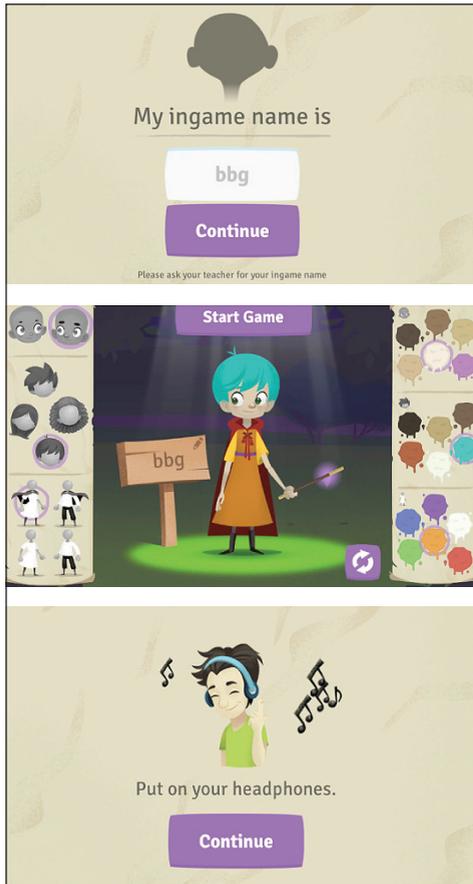


Figura 5. Pantallas previas al comienzo del juego.

Cuando todo el alumnado termina con la preparación de su avatar y tiene colocados sus auriculares, el profesor pulsa el botón “empezar” desde la pantalla de control. Como se ha dicho, cada sesión será de 35 minutos y no se puede interrumpir. Se empieza por la narración de la historia y el planteamiento del problema: el malvado mago ha convertido a los animales de la granja en llamadores de puertas y la misión del avatar es ayudarles a recuperar su forma animal. Para ello, el alumno tiene que ir resolviendo tareas lingüísticas. La Figura 5 muestra el tipo de plantillas que se han utilizado para la elaboración de las tareas que aparecen durante la realización del juego:



Figura 6. Pantallas con las plantillas para las tareas lingüísticas.

Las tareas lingüísticas se han basado en los estándares de aprendizaje que aparecen tanto en el *Marco europeo de referencia para las lenguas* (2001) en sus niveles A1 y A2, como en aquellos descriptores comunes que concurren en los currículos de lenguas extranjeras de los países participantes (Alemania, España, Italia y Reino Unido). La idea que subyace es la que Martyniuk (2007, p. 7) refleja en lo que respecta a que los estándares y sistemas de evaluación, que estos deben ser herramientas de ayuda más que de control en la enseñanza de lenguas en primaria. Las tareas lingüísticas se diseñaron teniendo en cuenta una progresión, desde lo más sencillo a lo más complejo según va avanzando el juego.

El alumnado obtiene retroalimentación después de dos intentos en aquellas tareas en las que se equivoque y se le dirige a la siguiente tarea o planta, bajo la filosofía de que los errores nos ayudan a aprender y son un elemento esencial en el aprendizaje de lenguas extranjeras (Corder, 1981). En líneas generales las tareas lingüísticas consisten en la presentación de una palabra u oración que los jugadores tienen que leer, oír e identificar, escribir u ordenar en un listado. Los temas recurrentes son la familia, la comida, la ropa, los animales, los números, el tiempo, lugares cotidianos, las partes del cuerpo, las aficiones, los gustos, los sentimientos, los días de la semana, las estaciones o los meses del año. Como se ha comentado antes, la idea es la de evaluación diagnóstica en la que los profesores no preparen la evaluación sobre los temas enseñados durante las sesiones previas de lengua extranjera (aunque, lógicamente, muchos de ellos han sido practicados en el aula), sino que diagnostiquen el nivel del aprendizaje formal y no formal de su alumnado.

4.2. DESPUÉS DEL JUEGO

Al final de la sesión, los alumnos pueden obtener un certificado con los logros de la sesión en tantos por ciento por cada una de las destrezas lingüísticas practicadas. El certificado se puede bajar en formato .pdf y entregarse a los alumnos. El profesor puede descargar también una hoja de datos con los resultados de la sesión, lo que le ayudará a identificar aquellas áreas que necesitan mayor atención y aquellas que, aún sin haberlo trabajado en el aula, el alumnado es capaz de resolver.

5. CONCLUSIONES

La propuesta presentada propone una herramienta para evaluar las destrezas lingüísticas en ELE que el alumnado de primaria ha adquirido en su trayectoria académica y personal. Durante el pilotaje se comprobó que los estudiantes sintieron involucrados y motivados a seguir adelante independientemente de los fallos que

tuvieron durante el desarrollo de la experiencia (Courtney y Graham, 2017). Algunos de los estudiantes comentaron que, aunque fallaron, aprendieron palabras y expresiones nuevas durante el juego. Es decir, nos encontramos ante una herramienta que ayuda a aprender jugando y que fomenta la evaluación formativa y silenciosa. El profesorado, por su parte, encuentra en el juego una forma diferente y útil de evaluar, puesto que aporta datos acerca de los logros de cada estudiante –de manera particular y también colectiva– y permite proporcionar retroalimentación de manera sencilla y rápida. En definitiva, se ha desarrollado una aplicación con potencial didáctico, innovadora y motivadora para la clase de ELE.

CONCHA JULIÁN-DE-VEGA
Consejería de Educación
en el Reino Unido e Irlanda, MECD
conchjulian@gmail.com

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CABALLERO-HERNÁNDEZ, J. A., PALOMO-DUARTE, M. y DODERO, J. M. (2017). "Métodos de evaluación de competencias en *serious games*: estudio y análisis sobre su estado actual". En M. L. Sein-Echaluze Lacleta, Á. Fidalgo Blanco, y F. J. García Peñalvo (Eds.), *La innovación docente como misión del profesorado. Actas del IV Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad, CINAIC 2017* (pp. 195-199). Zaragoza: Servicio de Publicaciones Universidad de Zaragoza. http://dx.doi.org/10.26754/CINAIC.2017.000001_039.
- CORDER, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- COUNCIL OF EUROPE (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COURTNEY, L. y GRAHAM, S. (2017). "Learner motivation and individual differences in language learning". Ponencia presentada en el congreso *The Language Magician*, Universidad para Extranjeros de Siena, julio 2017.
- FLYNN, L. (2008). "In praise of performance-based assessments". *Science and Children*, 45(8), 32-35.
- GEE, J.P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Nueva York, NY: Palgrave Macmillan.
- HERRERA, F. (2017). "Gamificar el aula de español". *Revista de LdeLengua*, 2. Recuperado de: <http://formacionele.com/almacen/ebook02-formacionele-gamificacion.pdf>.
- MARTYNIUK, W., FLEMING, M. y NOIJONS, J. (2007). *Evaluation and assessment within the domain of language(s) of education*. Praga: Council of Europe. Recuperado de: <https://rm.coe.int/16805a314e>.
- SHUTE, V. J. (2011). "Stealth assessment in computer-based games to support learning". En S. Tobias y J. D. Fletcher (Eds.), *Computer games and instruction* (pp. 503-524). Cambridge, MA: MIT Press.
- SHUTE, V. J., KE, F. y WANG, L. (2017). "Assessment and adaptation in games". En P. Wouters y H. van Oostendorp (Eds.), *Instructional techniques to facilitate learning and motivation of serious games* (pp. 59-78). Nueva York, NY: Springer.
- THORNE, S. L., BLACK, R. W. y SYKES, J. M. (2009). "Second language use, socialization, and learning in internet interest communities and online gaming". *The Modern Language Journal*, 93(1), 802-821.
- TULLOCH, R. (2014). "Reconceptualising gamification: Play and pedagogy". *Digital Culture and Education*, 6(4), 317-333.



María del Carmen Méndez Santos, *Letonia*

POLIFONÍA DE VOCES EN LA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA. NARRATIVA TRANSMEDIA DE ORIGEN LITERARIO EN LA CLASE DE ELE

BIODATA:

Marcela Fritzler se dedica a la enseñanza de español como lengua extranjera desde 1995, primero para la Agencia Judía y después para la Universidad Abierta de Tel Aviv. En 1998 se incorporó como profesora colaboradora del Instituto Cervantes de Tel Aviv donde imparte clases en todos los niveles. Es coautora del nuevo método para la enseñanza de español a niños *Lola y Leo* (Difusión) y tiene experiencia como creadora de materiales didácticos sobre narrativa transmedia y literatura para la clase de ELE.

.....

I. RESUMEN

El uso de la narrativa transmedia de origen literario en la clase de ELE constituye una experiencia de aprendizaje significativo, en la que la convergencia de medios y recursos posibilita traspasar las fronteras del papel. Los estudiantes pasan de tener un papel más pasivo –como lectores, espectadores¹ y oyentes de textos en la lengua meta– a construir sus propios espacios de interacción dinámicos y reales, convirtiéndose en narradores, escritores y jugadores. El presente trabajo propone integrar la narrativa transmedia de origen literario en la clase de ELE para motivar a los estudiantes-lectores, involucrándolos en las historias leídas, con el objetivo de que puedan elaborar obras originales, combinando diferentes medios y formatos textuales,

1. Los términos de espectadores y oyentes son utilizados en la presente propuesta partiendo del concepto que un texto puede ser escrito, visual o audiovisual, siendo posible presentarlo a los estudiantes en todas esas tipologías.

dando lugar a nuevos contenidos y, en definitiva, comunicándose en la lengua meta.

**2. MARCO TEÓRICO:
LA NARRATIVA TRANSMEDIA**

La creación de narraciones originales transmediáticas permite desarrollar las competencias comunicativas de la lengua ya que los usuarios colaboran en la construcción del relato en el ecosistema de comunicación que las tecnologías generan. Ya en los años 90 se hablaba de narraciones multimediales y la influencia de la hipertextualidad en las audiencias (Kinder, 1991). Una década después, a esta idea se incorporó la convergencia de medios digitales, lo que hoy en día se conoce como *narrativa transmedia*, dando lugar a una nueva forma de comunicación cuyo contenido editorial es capaz de llegar a grandes audiencias a través de múltiples medios.

La paternidad del término *narrativa transmedia* se le adjudica a Henry Jenkins (2003), que lo define como una historia que “se desarrolla a través de múltiples plataformas mediáticas, y cada nuevo texto hace una contribución específica y valiosa a la totalidad” (Jenkins, 2003, p. 101). Posteriormente, Scolari (2013) describe el mismo concepto como “un tipo de relato en el que la historia se despliega a través de múltiples medios y plataformas de comunicación y en el cual una parte de los consumidores asume un rol activo en el proceso de expansión” (Scolari, 2013, p. 432). Quizás la definición que mejor consigue resumir el verdadero significado del concepto tal y como se emplea en la presente propuesta didáctica sea la metáfora utilizada por Liuzzi (2015):

(...) la analogía de la orquesta sinfónica es la que mejor le cabe a las Narrativas Transmedia. En ella, cada instrumento puede catalogarse como un medio que desarrolla un fragmento de la obra, una melodía, que puede

ser apreciada de forma individual con toda lógica, pero cobra mayor sentido si se contempla de forma coordinada con los demás instrumentos que la componen.

Del análisis de estas definiciones emerge que la narrativa transmedia invita a los lectores a participar en las historias mediante la integración de las nuevas tecnologías en la narrativa tradicional y el uso de todo el cuerpo en una interacción situada con la historia que involucra a diferentes sentidos, incluso el olfato. Entonces, ¿por qué no emplear estos principios en la enseñanza de una lengua extranjera recurriendo a un texto enriquecido que motive a los estudiantes, permita respetar los diferentes estilos de aprendizaje y los ayude a comunicarse?

3. NARRATIVA TRANSMEDIA PARA EL AULA DE ELE

Esta propuesta didáctica se centra en el uso de los proyectos de narrativa transmedia con el objetivo de permitir que los aprendientes creen contenidos mediante el uso y la integración de las nuevas tecnologías. Esta propuesta

se desarrolla a partir de las necesidades de los estudiantes como miembros de la sociedad del conocimiento y la información, sin por ello descuidar el aprendizaje de los contenidos lingüísticos de la lengua meta. En la secuencia didáctica que se presenta a continuación, los componentes léxicos-gramaticales se introducen mediante procesos de comprensión y producción textual (verbal y no verbal), integrando la comprensión de los textos literarios con el aprendizaje de los contenidos lingüísticos. De esta manera se presentan también los elementos sociopragmáticos, adecuados según el nivel de los estudiantes, integrando en el trabajo en el aula la competencia discursiva y la estratégica, que acompañan la realización de cada proyecto de narrativa transmedia.

El objetivo general de esta propuesta didáctica es facilitar y promover el desarrollo de la competencia comunicativa, crítica y digital de los estudiantes de español como segunda lengua mediante la creación de contenidos originales a partir de textos literarios. En la Tabla 1 se detallan los objetivos específicos categorizados en los ámbitos lingüístico, afectivo y digital.

Ámbito lingüístico	<ul style="list-style-type: none"> • Afianzar la comprensión lectora y auditiva • Ofrecer al estudiante variedad lingüística y riqueza en la tipología de textos • Fortalecer la expresión escrita, en especial la coherencia-cohesión del discurso • Desarrollar la expresión-interacción oral • Lograr mayor competencia sociolingüística y literaria
Ámbito afectivo	<ul style="list-style-type: none"> • Promover los diferentes estilos de aprendizaje • Fomentar el trabajo colaborativo, la responsabilidad compartida y la creación colectiva • Favorecer la autoestima y la comunicación fluida
Ámbito digital	<ul style="list-style-type: none"> • Implicar al estudiante en desarrollo de su competencia digital como fuente de aprendizaje

Tabla 1. Objetivos específicos de la propuesta didáctica.

4. PASOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA EN EL AULA

4.1. ACTIVIDAD DE PRE-LECTURA

Al cierre de la clase anterior, a modo de introducción, se realiza una actividad de prelectura aprovechando diferentes recursos multimodales como, por ejemplo, imágenes, vídeos o podcast para presentar el vocabulario meta. Esta actividad puede llevarse a cabo de manera individual, en pequeños grupos o como actividad colectiva.

Ejemplo de actividad de pre-lectura

Texto elegido: La continuidad de los parques, de Julio Cortázar (1964)

Recursos online:

- Visionado de un cortometraje sobre el texto
- Imágenes o fotos extraídos de internet
- Historietas hechas sobre el texto
- La portada del libro
- Unos minutos del audio-libro

A partir de estos recursos es posible crear una lista o unos mapas conceptuales con las unidades léxicas más importantes para facilitar la lectura del texto y promover su interpretación.

4.2. LECTURA INDIVIDUAL

Se procede a la lectura del texto escrito. Esta actividad se lleva a cabo como tarea para casa a fin de darle a cada estudiante el tiempo necesario para comprender el texto, buscar palabras y realizar una primera reflexión personal. Con ciertos tipos de textos, dada su extensión o trama, es posible asignar solo unos párrafos o un capítulo, para garantizar la comprensión del mismo o incluso para generar suspenso o curiosidad.

4.3. BIOGRAFÍA DEL AUTOR

Ya sea como actividad de prelectura o después de la lectura, se intenta acercar al estudiante a la vida y obra del autor. Sugerimos realizar la

lectura de su biografía, escuchar o ver una entrevista, leer su blog o, si fuera posible, realizar una videoconferencia con el escritor. Las redes sociales y la red nos proporcionan infinidad de recursos para este punto.

4.4. ACTIVIDAD DE POST-LECTURA

Se sugiere realizar una actividad de análisis y comprensión del texto elegido que lleve los estudiantes a investigar los personajes, el espacio y el tiempo en que transcurren los hechos, las circunstancias que lo acompañaron e incluso relacionarlo con la vida del escritor. Para este punto se pueden realizar actividades de corte clásico, como por ejemplo completar en casa o en clase una ficha de análisis literario similar a la que se presenta en la Tabla 2.

Título de la obra	
Autor	
Género literario	
Contexto histórico y social	
Espacio	
Personajes	
Hechos importantes	
Mensaje	

Tabla 2. Modelo de ficha de análisis literario.

4.5. NEGOCIACIÓN PARA LA CREACIÓN DE LOS NUEVOS RELATOS

A partir del trabajo de comprensión del texto, los mismos estudiantes decidirán cuáles son los temas conflictivos y los personajes presentes u ocultos en el texto que los movilizan como lectores-espectadores-oyentes. Asimismo, identificarán las situaciones que se podrían cambiar o introducir y el registro y el léxico temático necesario para expresarse.

En esta fase los estudiantes trabajarán de manera individual o en pequeños grupos (Figura 1) para crear el esquema del nuevo texto original nacido la obra o fragmento de obra que leyeron.

Es factible llevar a cabo este paso simplemente tomando notas de las ideas surgidas o participando, por ejemplo, en encuestas como las que permite organizar Facebook (Figura 2). Se cerrará esta actividad mediante una puesta en común resumiendo en la pizarra los puntos o temas a relatar.



Figura 1. Estudiantes completando la fase de negociación de los temas conflictivos.

4.6. CREACIÓN DE RELATOS ORIGINALES

Una vez estén decididos los puntos conflictivos, cada estudiante puede trabajar individualmen-

te en el primer borrador del nuevo relato, es decir, la extensión narrativa, para luego compartirlo en su pequeño grupo de trabajo. Es así que cada miembro participará en la escritura aportando sus ideas y entre todos generarán un texto colaborativo. En esta fase empieza el proceso de narrativa transmedia propiamente dicho, porque los textos nuevos estarán sujetos a la opinión, ampliación y/o corrección de parte de los otros miembros de su grupo mediante la participación en documentos colaborativos utilizando, por ejemplo, Google Drive (Figura 3). Durante la fase de creación de los relatos, es importante destacar el papel de la corrección de los textos ofreciendo pautas para la autocorrección, la revisión entre pares y la reescritura de los textos. Las instrucciones deben ser claras y precisas; además, se recomienda hacer referencia a las fases 1 y 4 relacionadas con el léxico y las estructuras de la lengua y facilitar el acceso a diccionarios, apuntes gramaticales, tablas de conectores, etc. Finalmente, cabe mencionar que la corrección necesita adecuarse al nivel de lengua esperado y que la labor del profesor no es corregir sino ayudar a que los estudiantes se expresen (véase Cassany, 2014).

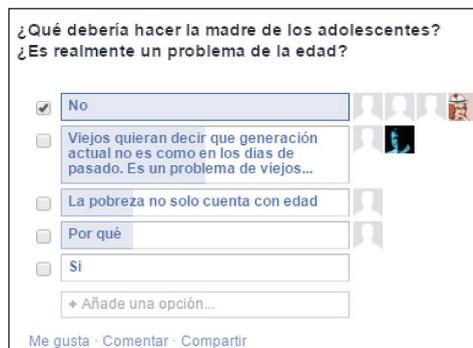


Figura 2. Encuesta realizada en Facebook.

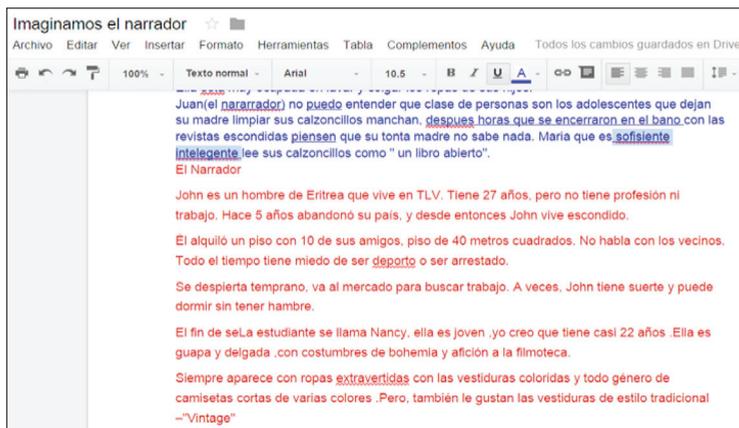


Figura 3. Plataforma de corrección colaborativa online.

4.7. PRESENTACIÓN DEL RELATO

Cuando el grupo ha terminado de redactar su relato, lo presentarán a sus compañeros, a los otros pequeños grupos de clase. Para ello elegirá un artefacto o soporte digital que, según el criterio del grupo, refleje un aspecto importante del texto escrito o ayude a la comprensión por parte de los demás (ver los ejemplos representados en la Figura 4). Estos artefactos pueden ser fotografías, grabaciones, cómics, relatos digitales, aplicaciones que desarrollen avatares, etc.



Figura 4. Presentación de los relatos originales creados por los pequeños grupos.

4.8. DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CRÍTICA

Al terminar las presentaciones grupales, se aconseja realizar un cierre de la secuencia didáctica para que todos los estudiantes puedan compartir sus opiniones acerca de las extensiones de los relatos creadas por los compañeros. El cierre se puede llevar a cabo como un debate grupal o mediante una breve encuesta, en papel o en línea. En esta fase, los estudiantes están involucrados en la comunicación por lo que el profesor debe priorizar la expresión de las opiniones y el desarrollo de su competencia comunicativa crítica.

4.9. PUBLICACIÓN EN LAS REDES SOCIALES

En este último paso los estudiantes pueden publicar sus trabajos en una red social de su elección, ya sea en un grupo cerrado (como el grupo cerrado de Facebook en la Figura 5) o en un espacio abierto, de acuerdo con el contexto educativo en que se ha implementado esta propuesta didáctica.



Figura 5. Imagen elegida para identificar el grupo de Facebook *Narrativa Transmedia*.

5. REFLEXIÓN DOCENTE

La implementación de esta propuesta comenzó en 2013 y se llevó a cabo paulatinamente en todos los niveles de las Aulas Externas del Instituto Cervantes de Tel Aviv. Dichas aulas son sedes anexas con las que el Instituto amplía su oferta educativa en diferentes lugares y en las que se utilizan los mismos programas y libros de la sede central de Tel Aviv. Al encontrarse estas sedes más alejadas, en ocasiones los estudiantes no tienen la posibilidad de hablar de sus experiencias con otros estudiantes del instituto y por eso los docentes buscamos la forma de hacerlo mediante las redes sociales, que se convirtieron en un espacio rico y motivador. Además de permitirles a los estudiantes compartir opiniones y comentarios sobre los libros leídos y leerse entre pares, mediante esta propuesta conseguimos que se sintieran más involucrados con la institución. Es por tal motivo que este proyecto comprende no solo la creación de obras originales dentro de un grupo de clase, sino también en colaboración con otros grupos y en otros contextos y ámbitos de estudios.

Con el transcurso de las clases, la propuesta inicial fue consolidándose y reforzándose mediante la integración de los principios del aprendizaje basado en proyectos. Para ello, cada unidad temática del libro empleado en clase fue la base para un proyecto cuyo eje se sostiene en los contenidos curriculares de cada nivel, en los textos y en la tecnología aplicada al diseño y creación de una narración transmediática.

Las redes sociales y la red representan un ecosistema comunicativo en movimiento a disposición de nuestros estudiantes, un espacio de múltiples discursos desarrollados integrando múltiples sistemas semióticos que acompaña y fortalece nuestra labor en el aula. El desafío entonces consiste en crear una experiencia transmediática rica, que entusiasme a los estudiantes, los lleve a colaborar en la expansión de los relatos y genere una responsabilidad distribuida entre todos, favoreciendo el desarrollo de la expresión escrita y la interacción oral basada en la polifonía de voces del aula.

A modo de cierre quisiera compartir la satisfacción que esta propuesta ha ido brindando tanto a los estudiantes como a los docentes. El aprendizaje de una lengua extranjera por universitarios y adultos en general conlleva como desafío que los estudiantes estén siempre motivados, pero a la vez conserven la confianza en sus posibilidades de aprendizaje. Además, a veces se sienten frustrados al no lograr expresarse en la L2 con la riqueza léxica que poseen en su lengua materna.

Es por todo esto que es importante acercarlos a las obras literarias partiendo de la premisa que existen diferentes formas de lectura, rompiendo la estructura fija de los textos y humanizando los relatos, sin perder la voz del autor. Darles la posibilidad de opinar, crear y compartir en colaboración me ha permitido observar cómo se involucraron con los textos descubriendo la lengua meta más allá del material del libro de clase y pidiéndome leer y trabajar con otros

autores que no estaban en mi lista de profesora. En síntesis, pude observar como haciendo aprendieron juntos.

MARCELA FRITZLER
Instituto Cervantes de Tel Aviv
Levinsky College of Education
The Mofet Institute International
marcelaf71@gmail.com

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASSANY, D. (2014). "Cinco buenas prácticas de enseñanza con internet". *Lenguaje y textos*, 39, 39-47.
- GARDNER, H. (1993). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Nueva York, NY: Harper Collins.
- JENKINS, H. (2003). "Transmedia storytelling. Moving characters from books to films to video games can make them stronger and more compelling". *MIT Technology Review*. Recuperado de: <https://www.technologyreview.com/s/401760/transmedia-storytelling/>.
- KINDER, M. (1991). *Playing with power in Movies, television, and video Games: From Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles*. Los Ángeles, CA: University of California Press.
- LIUZZI, Á. (2015). "El documental interactivo en la era transmedia: de géneros híbridos y nuevos códigos narrativos". *Obra digital*, 8, 105-135. <https://doi.org/10.25029/od.2015.52.8>.
- SCOLARI, C. (2013). *Narrativa transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Planeta.