

Innovación pedagógica en la enseñanza de las lenguas extranjeras (LE) como factor de cambio en el contexto de la pandemia

Marta Saracho-Arnáiz¹

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto
inED - Centro de Investigação e Inovação em Educação

RESUMEN

Este trabajo recoge la experiencia de formación continua de profesores del grupo 350 llevada a cabo en el Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE) de Matosinhos de abril a julio de 2020, precisamente cuando sobrevino la pandemia de COVID 19. Los participantes eran 10 docentes portugueses de español lengua extranjera (ELE) de ocho centros educativos públicos de Oporto (Portugal). Los objetivos de la formación se adaptaron a la necesidad inmediata de los docentes de la enseñanza en línea, introduciendo pedagogías y actividades que renovarían y ampliarían sus estrategias docentes en la clase de ELE. Se trataba, en suma, de reforzar sus competencias como profesores de español. Se abordaron varias herramientas digitales para la creación de actividades de ELE con tareas prácticas semanales. Se trabajó el pensamiento visual y el uso de infografías, la gamificación y las herramientas *Quizlet* y *Kahoot*; la emoción en el aprendizaje de ELE y la técnica de *Escape room*. La metodología de investigación de aula con recurso a la entrevista, al grupo de debate y al portafolio reflexivo. Los resultados de esta experiencia formativa redundaron en: a) un refuerzo de las competencias docentes para la clase de ELE con recurso a herramientas y a didácticas innovadoras de manera práctica para implementarse en la clase; y b) la mejora de la autoestima de los participantes como profesionales de ELE, entre otras.

Palabras-clave: Formación continua; Enseñanza-aprendizaje; Español como lengua extranjera (ELE); Enfoque comunicativo experiencial; Innovación pedagógica y didáctica.

ABSTRACT

This work collects the experience of continuous training of teachers of the 350-group carried out at the Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE) in Matosinhos from April to July 2020, precisely when the COVID 19 pandemic struck. The participants were 10 Portuguese teachers of Spanish as a foreign language (SFL) from eight public schools in Porto (Portugal). The objectives of the training were adapted to the immediate need of online teaching teachers, introducing pedagogies and activities that would renew and expand their teaching strategies in the SFL class. In short, it was about reinforcing their skills as Spanish teachers to face the challenge of virtual classes. Several digital tools for the creation of SFL activities with weekly practical tasks. Visual thinking and the use of infographics to develop activities were worked on; gamification and the *Quizlet* and *Kahoot* tools were worked on; the emotion in learning SFL and the *Escape room* technique. The classroom research methodology with recourse to the interview and the discussion group and the reflective portfolio. The results of this training experience resulted in: a) a reinforcement of teaching skills for the SFL class with the use of tools and innovative didactics in a practical way to be implemented in the class; and b) the improvement of the participants' self-esteem as SFL professionals, among others.

Keywords: Continuous teacher education; Teaching-learning; Spanish as a foreign language (SFL); Experiential communicative approach; Pedagogical and didactic innovation.

¹Endereço de contacto: martasaracho@ese.ipp.pt

1. Introducción

En este artículo se expone la experiencia de formación continua para docentes de español como lengua extranjera (ELE) en Oporto, Portugal, del grupo profesional 350. El curso fue organizado por el Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE) de Matosinhos y por la Escola Superior de Educação (ESE) del Instituto Politécnico do Porto (IPP), y fue impartido por la autora de este trabajo. El grupo de docentes en formación constaba de nueve profesoras y un profesor en activo en centros educativos públicos de la zona norte de Oporto que contaban con más de diez años de experiencia profesional. La formación se realizó entre los meses de abril y julio de 2020, y tuvo una carga de 30 horas síncronas de formación virtual debido a las inesperadas medidas de aislamiento por la situación de pandemia, aunque el curso estaba diseñado para la modalidad presencial. Se siguió una orientación de investigación de aula (Esteve Ruescas, 2022), puesto que el objetivo era generar conocimiento práctico fundamentado para impulsar la innovación en la clase de ELE. El punto de partida de nuestra investigación fue la hipótesis de que el éxito de la formación docente se centraría en hacer un buen balance de las necesidades reales de los profesores, que en abril de 2020 podían haber cambiado en relación con el momento en el que se inscribieron en la formación. También nos interesaba saber si ajustando el programa de formación a las necesidades narradas por los docentes, obtendríamos una mejora de sus competencias en el aula. Para ello utilizamos una metodología cualitativa (García Parejo, 2022) con recurso a la entrevista como técnica de recogida de datos y a los grupos de debate. Del análisis de los intereses extrapolamos que sus necesidades se centraban en llevar algo nuevo y atractivo a los alumnos en el aula de ELE, mantener su atención y motivación por medio de actividades renovadas o a través de una nueva dinámica. En la primera sesión se realizó una puesta en común con una entrevista a cada docente y un debate con el objetivo de conocer de primera mano las necesidades de cada uno y las del grupo, y de ajustar los objetivos del curso de formación. Algunos de los participantes en la formación expresaron también su falta de práctica en lo que respecta a las nuevas tecnologías e incluso manifestaron sentir una cierta intimidación ante la profusión de aparatos móviles, herramientas en Internet y redes sociales en los que se mueven con gran rapidez nuestros estudiantes, generándoles inseguridad y un sentimiento de desactualización (Cobo, 2016). Además, la nueva realidad de las clases en línea enfrentaba a los docentes a un tipo de docencia que ellos mismos entendían que no podía ser como la presencial. Esta situación inesperada y nueva les producía ansiedad.

Parece evidente que la innovación en educación y, en concreto, en enseñanza de ELE se relaciona con las competencias que debe tener este tipo de profesorado (Fondo, 2019; Moreno Fernández, 2018; Trujillo, 2018) y entre ellas, también la competencia digital unida a la capacidad de creación de contextos de aprendizaje, un aspecto que fue transversal a lo largo del curso de formación (Ventura et al., 2020). Además del análisis de necesidades e intereses de los participantes, me centraré en la metodología utilizada durante la formación, en las pedagogías subyacentes a las actividades que se llevaron a cabo durante las sesiones, y a la elaboración y mejora de estas, parte central de este artículo. También se abordará la evaluación de la formación y, finalmente, mostraré las conclusiones y la discusión.

2. Metodologías y técnicas de recogida de datos

En total se realizaron 10 sesiones de 2 horas, una por semana. Las 10 horas restantes del total se reservaron para el trabajo individual semanal de cada participante, aunque en realidad todos los docentes en formación dedicaron muchas más horas a la realización de las actividades propuestas. El trabajo final de la formación constó de un portafolio reflexivo.

Como ya se ha mencionado, en lo concerniente a la dinámica de la formación, nos basamos en la investigación de aula (Esteve Ruescas, 2022), utilizamos una metodología cualitativa, analizando las necesidades de los docentes con recogida de datos por entrevista. Por otro lado, se hicieron grupos de debate semanales sobre los trabajos realizados individualmente de los que se fueron retirando datos sobre el proceso con sus avances y dificultades, lo que proporcionó una evaluación individual y una reflexión conjunta graduales. También se recurrió al portafolio como trabajo reflexivo de síntesis. Los datos recogidos fueron de tipo verbal, y se utilizó el cuaderno de campo y los ficheros proporcionados por cada docente que se alojaron en el Moodle de la formación.

Los contenidos de la formación fueron abordados a partir de dos temas para la clase de lenguas extranjeras: el nuevo perfil del alumnado plurilingüe (Cenoz, 2021) y la metodología comunicativa en la clase de ELE (Cenoz, 2004). A través de estos planteamos las competencias del docente de lenguas extranjeras del siglo XXI (Moreno Fernández, 2018) en sus tres ejes centrales: a) organizar situaciones de aprendizaje; b) implicar a los estudiantes en el control de su propio aprendizaje; y c) evaluar el aprendizaje y la actuación de los estudiantes. Asimismo, se estableció también una relación entre estos y las necesidades e intereses manifestados por los participantes en la sesión inicial. Por ello, tras una sesión de tipo reflexivo sobre la metodología comunicativa y las competencias docentes, la formación se encaminó a cómo innovar en la clase de ELE por medio de actividades y metodologías nuevas, aplicando estrategias a tareas o actividades para la clase.

Cada sesión constó de un guión o sumario con los puntos que se iban a tratar y que se enlazaban con los objetivos generales del curso para no perderlos de vista. En una primera parte de la sesión se exponía de manera resumida en *PowerPoint* la metodología o estrategia cognitiva en la que nos enfocaríamos. Asimismo, se ofrecía una bibliografía y webgrafía para que los participantes pudieran profundizar sobre el tema más adelante, así como ejemplos de actividades realizadas con dicha metodología. Toda la información esencial de cada sesión se alojó en la plataforma *Moodle* del CFAE de Matosinhos. Las sesiones síncronas se realizaron en la plataforma *ZOOM* del Instituto Politécnico do Porto. Se dedicó también un tiempo a preguntas o comentarios sobre las nuevas tendencias en metodologías en el área de la adquisición de lenguas. En una segunda fase de cada sesión se proponía la actividad individual de la semana. Cuando la actividad implicaba el manejo de una herramienta digital, se explicaba con detalle cómo se abría una cuenta gratuita, de qué recursos disponía dicha herramienta y cómo se podría aplicar a una actividad de ELE. Además, en cada sesión se hacía también un comentario reflexivo cualitativo sobre la actividad realizada por cada participante, poniendo de relieve los aspectos positivos y haciendo una propuesta de mejora de la actividad (Stretch-Ribeiro, 1990). Este *feedback* se hizo de manera oral y por escrito (por medio de la actividad Foro de *Moodle*) y se hacía también una evaluación cuantitativa.

Las actividades se alojaron siempre en los recursos de la página de *Moodle* del curso de formación, sobre todo en la actividad *Foro*, de modo a que todos pudieran ver los trabajos de los demás. Esta fase de evaluación cualitativa se hizo siempre al principio de las sesiones y tuvo una gran acogida entre los participantes, pues los docentes sintieron que sus propuestas eran valoradas y su autoestima se reforzó. Al mismo tiempo, los participantes fueron ganando confianza y no les importó que sus trabajos fueran vistos y evaluados por los demás, generándose un ambiente de intercambio y una imagen positiva del grupo y de cada uno de los intervinientes. La evaluación también se utilizó como una estrategia más de aprendizaje del curso de formación (Ver apartado 4).

3. Análisis de necesidades

El curso de formación presentaba una estructura basada en tres aspectos fundamentales: a) movilizar y reflexionar sobre procesos holísticos, multimodales y experienciales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE; b) realizar un trabajo práctico que incluyera las competencias esenciales del docente del siglo XXI con un componente claramente digital, y c) proponer procesos y crear materiales didácticos que reflejen las nuevas aportaciones que suponen un cambio profesional en el docente de ELE. Los objetivos del programa eran cuatro: a) problematizar sobre las teorías de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras; b) analizar propuestas pedagógicas y didácticas de adquisición y aprendizaje de ELE en el 3er Ciclo de Enseñanza Básica y en la Enseñanza Secundaria portuguesas; c) reconocer, diseñar y llevar a cabo prácticas de enseñanza-aprendizaje multimodales; y d) desarrollar una actitud reflexiva frente a los temas y prácticas educativos relacionados con la enseñanza-aprendizaje de ELE con vistas a la actualización docente. En cuanto a los contenidos, se reunían en tres ejes: a) las competencias docentes para el siglo XXI; b) las competencias docentes para el siglo XXI en la clase de ELE y c) nuevos enfoques de aprendizaje y herramientas proactivas para un aprendizaje experiencial.

Como se ha dicho, fue muy importante redefinir y clarificar los objetivos de la formación en la primera sesión con los propios participantes basándonos en el análisis de sus necesidades (Barros Lorenzo et al., 2019). Esta tarea se realizó en gran grupo a través de una entrevista en la que se les pidió que refirieran qué niveles de español impartían y qué dificultades sentían en las clases de español. En cuanto a los niveles educativos, hubo

bastante variedad, pues para algunos eran de 10º, 11º y 12º, es decir, alumnos de bachillerato (enseñanza secundaria, en Portugal y, por ello, más mayores), mientras que otros profesores tenían niveles más bajos, 7º, 8º y 9º (tercer ciclo de enseñanza básica, en Portugal, es decir, un público más joven).

Acerca de las dificultades sobre las clases de español, los profesores refirieron: falta de motivación por parte de los alumnos; falta de disciplina, que hacía que la actitud del profesor fuera reprendedora y antipática; desnivel socioeconómico y cultural, lo que los colocaba en niveles distintos de interés y de respuesta; cansancio por parte de los estudiantes de los temas abordados en las clases; demasiada excitación ante juegos educativos digitales, como *Kahoot*, pues, según algunos docentes, presentaban un comportamiento como si estuvieran en el recreo, perdiendo el enfoque en el aprendizaje; falta de tiempo para hablar con ellos, para abordar el componente afectivo y para que los estudiantes fueran escuchados por los profesores; y deficiencia de conocimientos técnicos, pues a veces creían que eran muy tecnológicos, pero al final la realidad no era exactamente así (el ejemplo aportado por uno de los participantes de una estudiante que no sabía conectar un proyector en clase). Ante estas dificultades los profesores realizaron por escrito una síntesis reflexiva individual sobre los cambios que necesitaban en sus clases: a) clases con una dinámica diferente y con elementos que impactaran a los estudiantes; b) temas novedosos que suscitasen su interés; c) propiciar la interacción oral en las clases; d) jugar sí, pero con enfoque en el aprendizaje; y e) transmitir a los estudiantes un método de trabajo y una disciplina.

Así, se redefinieron los objetivos principales del curso de formación, más acordes con la realidad de los participantes y con el contexto de enseñanza en línea: a) presentar propuestas con estrategias de enseñanza-aprendizaje actuales para abordar los temas y las actividades en la clase de ELE; b) reflexionar sobre la metodología de enseñanza y aprendizaje de ELE que subyace a cada propuesta; c) realizar actividades con los docentes con recurso a las tecnologías digitales para la clase de ELE reales y listas para implementarse; d) probar, en la medida de lo posible, con los alumnos, en situación real, las actividades de ELE elaboradas en el curso de formación para tener un *feedback* sobre la actividad, tanto por parte del docente, como de los estudiantes. Consideramos que esta tarea de discusión y de redefinición de los objetivos del curso en función de los intereses de cada docente fue fundamental, tanto por la vertiente reflexiva por parte de los docentes, como para ratificar algunos de los objetivos diseñados para la formación y para la corrección de otros (Matei et al., 2007). Además, el conocimiento directo de la realidad profesional de cada uno de los intervinientes me permitió empezar a trazar el perfil individual docente de cada participante, lo que iba a ser de gran utilidad a la hora de realizar la evaluación.

4. Actividades

En este apartado vamos a referir algunas de las propuestas de actividades llevadas a cabo por los participantes, las estrategias y didácticas que estaban implícitas y el proceso de su mejora y de puesta en práctica por parte de los docentes en formación. Las tareas se presentaron por grado de dificultad, iniciándose por las más sencillas y finalizando con tareas de mayor complejidad, en las que las estrategias didácticas se diversificaban, se exigía un grado de dominio digital medio o elevado y la intervención de la creatividad e imaginación de cada docente.

Como decimos, iniciamos por un repaso al enfoque comunicativo experiencial para la clase como base didáctica de la enseñanza-aprendizaje de ELE en la que basarnos para elaborar las actividades. Se dio una vuelta de tuerca al enfoque comunicativo en enseñanza de lenguas extranjeras que nuestros profesores en formación conocen desde el inicio de su formación (Cenoz, 2004). La novedad del método estriba en que las competencias que se deben desarrollar en clase de lenguas extranjeras (LE), como la oralidad o la expresión escrita, la comprensión lectora u oral, o las subcompetencias léxica, gramatical, cultural, intercultural y pragmática se observan desde el prisma de su adquisición, siguiendo algunos de los conceptos de la Neuroeducación, como que aprender forma parte de un proceso de cambio entre las conexiones neuronales y de que hay condiciones y estrategias para que estas conexiones ocurran (Mora, 2013). Por otro lado, nos centramos en modelos que miden la emoción que generan las actividades de enseñanza y aprendizaje en los aprendientes, y la experimentación del estudiante en la actividad juega un papel fundamental (Chou, 2016; Domingues Cruz & Saracho Arnáiz, 2020). Así, si estimulamos debidamente a los alumnos por medio de actividades que los impliquen en una acción emocionalmente potente y adecuada que provoque en ellos una respuesta, conseguiremos que el aprendizaje tenga éxito. Esta implicación experiencial de los estudiantes se

relaciona muy directamente con el tipo de actividades que se propongan en las clases (temas, dinámicas de grupo, el trabajo que tengan que desarrollar los alumnos, la dificultad de la actividad, los estímulos que se le den) y enlaza también con las emociones e intereses de nuestros estudiantes en el ambiente digital en donde encuentran: información rápida, imágenes, vídeos, movimiento y la posibilidad del hipertexto. No queremos decir con esto que no se puedan crear actividades emocionalmente potentes sin recurso a Internet o a otros dispositivos. Sin embargo, debemos reconocer que el propio medio digital con acceso a la web (rápido, fácil y barato) por medio de los dispositivos móviles y con multitud de herramientas, plataformas y recursos nos proporciona a los profesores una oportunidad extraordinaria para crear actividades para la clase de ELE con las características que este nuevo alumnado exige (Foncubierta & Rodríguez, 2015).

De este modo, el enfoque comunicativo enriquecido con una metodología activa y experiencial en la que el estudiante realiza tareas o actividades en las que se involucra emocionalmente fue el punto de partida del curso de formación para profesores. Así, en cada sesión se hizo una propuesta de actividad con diversas herramientas digitales para la clase de ELE. Cada docente tenía que preparar una propuesta práctica siguiendo las orientaciones y los recursos recomendados y que presentaremos en los siguientes apartados.

3.1. Una de las estrategias docentes: el factor sorpresa

Una de las vertientes que debe tener en cuenta el profesor para mantener despierta la motivación de sus alumnos es sorprenderlos. Para la práctica de este principio se presentaron cuatro recursos digitales para realizar una actividad de clase concreta: *Krokotak*², *Flaticon*³, *Voki*⁴ y *LearningApps*⁵. Presentaremos muy brevemente cada recurso.

La página educativa *Krokotak* proporciona actividades para estudiantes de edades más jóvenes relacionadas en su mayoría con manualidades. Durante la formación se dio el ejemplo de elaboración de un comecocos-casa de manera creativa, siguiendo el ejemplo de la página web, para la enseñanza-aprendizaje del léxico de la casa en ELE. La actividad de construcción de un comecocos no es digital, pero se puede proponer desde el ambiente de una clase virtual y está indicado para estudiantes de edades más tempranas.

El segundo recurso que se presentó fue *Flaticon*, una página para descargar iconos y *stickers*. Es conocido el gusto de este público por imágenes sencillas que suelen transmitir mensajes cortos o ideas breves. Este tipo de imágenes puede dar lugar a actividades muy motivadoras para la clase, aprovechando los símbolos e imágenes para hacerles adivinar mensajes, elaborar historias breves o comunicarse por medio de *stickers* e iconos.

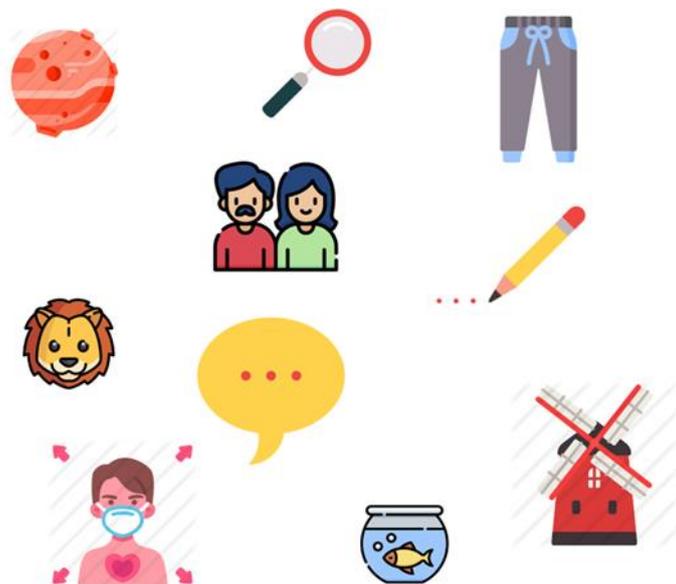
² Página de Krokotak, <http://krokotak.com>

³ Página de Flaticon, <https://www.flaticon.com>

⁴ Página de Voki; <https://www.voki.com>

⁵ Página de LearningApps, <https://learningapps.org>

Figura 1. Iconos variados de la página *Flaticon* (imagen realizada para el curso de formación)



El tercer recurso fue *Voki*, una plataforma educativa en línea para crear avatares con la característica de que se puede incluir un texto que se convierte en voz (masculina o femenina), con posibilidad de selección de algunas variedades del español, como español de México o de España.

Finalmente, se presentó la plataforma de actividades en línea *LearningApps*. Este recurso causó bastante curiosidad entre los participantes de la formación por la variedad de plantillas para elaborar actividades que presenta y la facilidad de su uso. Hacemos referencia a esta herramienta porque reúne una tipología de actividades variada y muy adecuada a la enseñanza de lenguas extranjeras (Carecho & Soares, 2019). Las posibilidades de *LearningApps* las resumiremos en actividades de: a) emparejar palabras; b) clasificar palabras por su sílaba tónica; c) ordenar cronológicamente imágenes, d) ordenar secuencias de palabras; e) ordenar las palabras de una frase; f) colocar la definición o la palabra correcta en puntos señalados de una imagen; g) comprensión auditiva (con un documento audio) por medio de preguntas de elección múltiple; h) visionado de un vídeo y texto de comprensión audiovisual con huecos para completar; i) presentación de vídeo con pequeños cortes para introducir informaciones o preguntas; j) concurso del tipo “Quién quiere ser millonario”; k) rompecabezas de palabras; l) crucigramas; m) sopas de letras; n) colocar palabras en un mapa; ñ) mostrar una imagen y tener que poner el nombre con letras (del tipo el ahorcado); o) carrera de caballos de respuesta múltiple; p) juego de memoria (imágenes y voz); q) preguntas de respuesta breve y r) emparejar imágenes a palabras.

Se dio libertad a los participantes para elegir uno de estos cuatro recursos para construir una actividad motivadora que se dirigiera a una clase real de ELE. Seis de los participantes utilizaron actividades de *LearningApps*, predominando las de comprensión audiovisual (con vídeo); tres participantes utilizaron el recurso a *Voki* y, finalmente, una participante recurrió a *Flaticon*. Además de dejar el enlace de la actividad en el Foro de *Moodle*, se les pidió que comentaran la actividad de una compañera o compañero. Esta actividad despertó su curiosidad y les condujo a observar lo que habían hechos los demás, participando con un comentario crítico positivo.

Desde la segunda semana de formación el clima de la participación era elevado y la motivación de los participantes era evidente.

3.2. Visual Thinking o pensamiento visual

Se trata de una propuesta del área de la psicología y de los estudios sobre adquisición y aprendizaje. El pensamiento visual consiste en representar, relacionar y organizar ideas mediante dibujos y texto. Según los expertos, es muy útil para fomentar estrategias de aprender a aprender, para trabajar la atención, organizar y explicar las ideas y de desarrollar la memoria. Según el modelo VARKS de Fleming (1995), aprendemos de cuatro maneras: visual, auditiva, lectoescritura y kinestésica. A través del pensamiento visual utilizamos todas ellas, por lo que el dibujo y la expresión visual son un gran aliado para la reflexión y el aprendizaje. VARKS es la sigla inglesa de “visual, aural, read/write, and kinesthetic preference modalities” referido al aprendizaje, una manera multimodal de aprender que es la que se verifica en una gran parte del alumnado, lo que implica actividades en clase no solo texto de lectura y de producción oral, sino también con recurso a imágenes y sensaciones (Leite et al., 2010).

Así, la herramienta que se propuso para la tercera actividad del curso fue *Canva*. Se trata de una plataforma que permite crear diseños personales, educativos o profesionales para panfletos, carteles, infografías y proyectos en los que predomine el dibujo, la imagen y el color. Se puede acceder de manera gratuita (con acceso limitado) y es de muy fácil utilización.

La actividad de formación consistía en crear una propuesta de actividad para la clase de ELE con recurso a la infografía (Alonso, 2019). Esta actividad llamó mucho la atención de los participantes, pues desconocían la utilización de este tipo de las infografías aplicadas a la enseñanza de lenguas. El resultado fue diez actividades para la clase de ELE con recurso a la infografía sobre temas variados (reciclado de basura; los derechos de los niños; la ciudad sostenible; tiempos y modos verbales; el menú de un restaurante español; la celebración de San Jordi; el imperativo; sustantivos colectivos; ayudar al planeta; consejos para estudiar durante la cuarentena) con una explicación detallada acerca de cómo se desarrollaba la actividad en la clase de ELE.

Figura 2. Infografías de dos participantes para una actividad de ELE



El grupo en esta fase de la formación se encontraba en pleno rendimiento en cuanto a las actividades propuestas en el curso, todas ellas con una elevada calidad metodológica. La motivación de los participantes iba en aumento.

3.3. La gamificación: jugar y aprender

En otra de las sesiones del curso se presentó el tema de la gamificación (Foncubierta & Rodríguez, 2015). Esta técnica consiste en aplicar elementos del juego y del pensamiento del juego en contextos de no juego, como es el caso de la enseñanza-aprendizaje de ELE. La relación entre el juego y la clase es que este proporciona un contexto ideal para el aprendizaje. Es una forma placentera del ser humano de experimentar y de apropiarse de lo que le rodea. En la actividad lúdica entran elementos tan importantes como la motivación, el deseo, el reto, el descubrimiento, la creatividad, los trucos, el placer de llegar al final, la superación (Boquete Martín, 2014). Para algunos autores, el juego es el aprendizaje disfrazado (Mora, 2013), es decir, nos involucra en la actividad de tal manera que se pierde la noción de que se trata de una actividad de aprendizaje. Por otro lado, la fuerte presencia en la vida diaria de nuestros jóvenes de videojuegos, herramientas y aplicaciones para ordenadores, tablets y dispositivos móviles hace que estén muy familiarizados a las tecnologías digitales y a los juegos que estas les proporcionan. Podemos afirmar que los jóvenes se sienten atraídos por estos juegos tecnológicos que son altamente motivadores, un aspecto que se puede adaptar en educación. En el curso de formación presentamos dos recursos para elaborar actividades digitales para la clase de ELE: *Quizlet*⁶ y *Kahoot*⁷.

Quizlet es una herramienta educativa que presenta dos grupos de actividades: actividades de *estudiar* (aprender, tarjetas/fichas, escribir, ortografía y probar) y actividades para *jugar* (combinar, gravedad y *live*) (Saracho-Arnáiz, 2019). Todas las actividades contienen elementos de la gamificación, pero las incluidas en las de *jugar* presentan los tres elementos PBL (*points*, *badgets* y *leaderboards*, según Werbach & Hunter (2012), indispensables de una actividad bien gamificada desconocida por los participantes de la formación, por lo que hubo que explicar con más detalle su uso y sus potencialidades.

Las actividades resultantes se centraron sobre todo en enseñanza-aprendizaje de léxico con recurso a imágenes en tarjetas y a texto. En la puesta en común semanal varios participantes señalaron haber tenido algunas dificultades técnicas en la elaboración de las actividades con *Quizlet* y fue necesario reajustar algunos contenidos que funcionaban muy bien con las actividades de tarjetas, pero no se adaptaban a las actividades de gravedad. Se trata de una especie de videojuego en el que aparecen unos asteroides que caen sobre el planeta. El jugador debe intentar que no choquen su superficie. Para ello, se debe completar correctamente la expresión o frase (relación o concepto, dependiendo de cómo se haya construido la actividad) en una caja que aparece en la base de la pantalla. La apariencia de la actividad gravedad y su dinámica es, sin duda, mucho más atractiva y emocionante para el estudiante que la tarea de, por ejemplo, emparejar tarjetas. Sin embargo, desde el punto de vista del docente que elabora la actividad, los asteroides que caen sobre el planeta no pueden contener mucho texto, es decir, no pueden ser frases largas, pues los estudiantes no tienen tiempo suficiente para leer y evitar el impacto. Este aspecto técnico limita la actividad y la hace compleja en términos de su elaboración por parte de los docentes. La actividad *live* presenta la posibilidad de hacer actividades en móviles o tablets, parecidas a los *kahoots*, pero con una apariencia y una dinámica propias de esta herramienta.

Se concluyó que se trata de una herramienta con mayor complejidad porque el contenido que se introduce para una de las actividades iniciales se ajusta automáticamente a las otras actividades disponibles, no pudiendo hacer cambios sin afectar a las demás. De este modo, la aplicación se adapta mejor a actividades con palabras o frases cortas, por lo que es muy adecuada para trabajar el léxico en su vertiente morfológica, fonológica o semántica, por ejemplo.

⁶ Página de Quizlet, <https://quizlet.com/pt-br/teachers>

⁷ Kahoot, <https://kahoot.com>

En otra de las sesiones se propuso una actividad para la clase de ELE en la plataforma *Kahoot*. Todos los participantes del curso conocían la herramienta y algunos ya la habían probado en sus clases de manera puntual. Les propuse que, como alumnos, participasen en una actividad realizada por mí en *Kahoot* sobre cultura española, lo que acabaron por realizar con gusto y satisfacción. A continuación, analizamos las posibilidades gratuitas de la herramienta. Hubo muchas preguntas técnicas, sobre la colocación de imágenes, la posibilidad de incluir vídeos, de controlar el tiempo de respuesta, etc. Finalmente, todos los participantes realizaron su propuesta de actividad *Kahoot*, la colgaron en el Foro *Kahoot* de *Moodle* y, como ya hemos referido, hicieron un comentario crítico a la actividad de una/uno de las/los compañeras/os. La reflexión final fue positiva: la gamificación con actividades *Kahoot* introduce en las actividades de la clase de elementos muy beneficiosos para el aprendizaje de ELE como la retención de la atención (colores, imágenes, tiempo de respuesta, dinámica), el dinamismo constante de cada persona, la emoción (tiempo, puntos, competitividad), la satisfacción de haber finalizado una actividad, la retroalimentación (saber en qué nos hemos equivocado), la cohesión grupal y la satisfacción de haber aprendido (Rodríguez Santos, 2015). Los docentes en formación, además, corrigieron la actividad *Kahoot* realizada que quedó lista para poderla implementar en sus clases de ELE.

3.4. Juego y más emoción: actividades de *Escape-room* para la clase de ELE

Una de las últimas sesiones del curso la dediqué para presentar la metodología de *Escape-room* y a proponerles una actividad en este ámbito. Para ello se expusieron las bases didácticas de la actividad de *Escape-room* y se les dio recursos online para ver ejemplos (*Escápate del Polo Norte*⁸ o *El secreto de El Escorial*⁹ de la Plataforma *Profe de español.de*; y el vídeo *Juegos de Escape* de Enigmatik). Era consciente que solicitarles la realización de una tarea de *Escape-room* era complejo, debido a la novedad de su didáctica, a la planificación que requiere y, en definitiva, la falta de tiempo del grupo de profesores durante el mes de junio, un momento del año de mucho trabajo docente. Propuse entonces acotar la actividad: crear una narrativa para una futura actividad de *Escape-room* y preparar con ella una caja laberinto, un acertijo misterioso, o cualquier impedimento que frenase la actividad educativa hasta que el alumno la superara, entrenando así una de las estrategias de este recurso. Me basé en la actividad *La misteriosa caja laberinto de John Barrick*¹⁰ (2018) y, además, completamos los ejemplos con herramientas para crear enigmas, candados digitales (*EduEscape-Room*, 2019) y de encriptar palabras *Smart Snotes*¹¹. A pesar de las circunstancias y de la dificultad, los participantes superaron ampliamente las expectativas presentando, sobre todo, tres participantes, actividades de elevada calidad creativa y de intenso rendimiento para la enseñanza-aprendizaje en la clase de ELE. Estas propuestas enriquecieron y elevaron el nivel del curso, suponiendo por parte de los participantes de investigación autónoma, y yendo mucho más allá de lo que se les exigía en algunos casos. Esta actividad marcó el punto más elevado de motivación del curso.

5. Evaluación

La evaluación final de este tipo de cursos certificados está prevista de antemano, presentando los parámetros de participación (40%) y de trabajo individual (60%). El trabajo individual era la elaboración de una unidad didáctica. Sin embargo, en este curso decidimos, en la primera sesión de trabajo, que el trabajo final constase de un portafolio formativo, puesto que semanalmente los docentes tenían que presentar una propuesta de actividad para la clase de ELE individual. Los porcentajes establecidos no se podían cambiar, pero sí los de las subdivisiones de cada uno de los dos bloques.

⁸ Escápate del Polo Norte, <https://www.profe-de-espanol.de/2020/11/30/escapate-de-el-polo-norte/>

⁹ El secreto de El Escorial, <https://www.profe-de-espanol.de/2020/10/31/el-secreto-del-escorial/>

¹⁰ Caja laberinto de Juanda de LearningLegendario, <https://eduescaperoom.com/como-hacer-caja-laberinto-escape-room-educativo-breakoutedu/>

¹¹ Smart Snotes, <https://snotes.com/smart-snotes/>

Como se indica, en la primera sesión abordamos entre todos los participantes la estructura de la evaluación en porcentajes. Les presenté los parámetros fijos y les animé a que expresaran su opinión en cuanto al porcentaje que se debería atribuir a cada subapartado de los atribuibles. Negociamos entre todos la participación, subdividiéndola en: a) dinámicas de participación (10%); b) calidad de las intervenciones (10%); c) tareas (15%) y d) relación interpersonal (5%). Se hizo lo mismo para el trabajo individual (en nuestro caso, portafolio formativo): a) estructura y presentación (10%); b) rigor (20%); c) reflexión (20%) y d) autoevaluación y coevaluación (10%).

Como se explica, la evaluación formativa se concibió desde el principio como herramienta metodológica del curso. Así, desde las primeras actividades se solicitó a los participantes una autoevaluación de su propuesta fundamentada y la evaluación formativa de una de las propuestas de sus compañeros (coevaluación), a partir de la segunda semana. Como todas las propuestas se enviaban a la actividad Foro de la plataforma *Moodle*, todos los participantes podían ver las propuestas de los demás, así como las evaluaciones (formativas y cuantitativas) que les hacían a ellos mismos sus compañeros. Establecimos parejas de coevaluación que fuimos alternando en las diferentes tareas. La evaluación semanal más interesante fue la cualitativa. Cada propuesta recibía una crítica a los puntos fuertes y a los menos buenos con sugerencias de cambios. Se hacía de manera oral, aunque se dejaban notas escritas en la actividad Foro, al principio de cada sesión, creándose un diálogo muy fructífero entre docentes y formadora. A partir de la segunda semana, se introdujo la coevaluación cualitativa. Los beneficios de esta estrategia fueron evidentes para los docentes en formación, incidiendo positivamente en el respeto por el trabajo de los demás compañeros y en la perspectiva acerca de su propio trabajo. Por otra parte, y como colofón, la actividad final del curso fue la realización de un portafolio formativo (González-Argüello & Pujolá Font, 2008) sobre los logros y dificultades a lo largo del curso, una actividad final con un componente de autoevaluación que fue realizada por todos los participantes con gran consciencia sobre sus puntos fuertes y puntos débiles, y de su progresión a lo largo de la formación.

6. Conclusiones

Desde el punto de vista de los objetivos formativos trazados para el grupo de docentes de ELE en formación:

- a) A través de los resultados de las actividades semanales y de la evaluación de la reflexión posterior de cada docente en su portafolio final, concluimos que los participantes consiguieron realizar todas las tareas propuestas, manejando las herramientas digitales o los enfoques indicados con vistas a su uso en la clase de ELE, aunque con diferentes niveles de competencia entre los profesores;
- b) Todos los participantes fueron reflexivos ante las didácticas del enfoque comunicativo experiencial para la enseñanza-aprendizaje de ELE, demostrándolo con su práctica;
- c) Todos los participantes fueron capaces de realizar una autoevaluación y coevaluación de las propuestas de actividades con buen criterio, lo que redundó en mayor autocritica y una mirada más respetuosa hacia los demás;
- d) La evaluación cualitativa realizada semanalmente les hizo más conscientes de sus potencialidades docentes y ello aumentó su autoestima como profesionales;
- e) Todos los docentes manifestaron en los portafolios formativos a modo de conclusión que habían incorporado nuevas competencias (reflexión didáctica y pedagógica; de análisis crítico de su trabajo; de intercambio y respeto hacia los compañeros de profesión) y que habían puesto en práctica nuevos enfoques y competencias (digitales y de otro tipo) durante la formación para mejorar las actividades para la clase de ELE en un futuro.

Podemos decir que los objetivos y las necesidades apuntadas al inicio del curso se cumplieron plenamente. Además de estas, desde el punto de vista de las metodologías y estrategias formativas implementadas, concluimos que pudimos responder afirmativamente a nuestras expectativas sobre el éxito de la formación al:

- f) Posicionarnos en un enfoque de investigación de aula, lo que permitió general conocimiento práctico, integrando al mismo tiempo enfoques teóricos actuales en la enseñanza de ELE;

- g) Conocer las necesidades de los participantes, por medio de la entrevista inicial, dirigiendo la formación en el sentido correcto y generar grupos de debate dando espacio al intercambio de ideas y a la flexibilidad en cuanto a los procedimientos;
- h) Ajustar el tiempo dedicado a las sesiones y el tiempo de trabajo individual y negociar la evaluación con los participantes en la formación;
- i) Disponer de una plataforma *Moodle* para recoger los datos de la formación (alojar los trabajos semanales), así como poder realizar las sesiones por videoconferencia en el contexto de confinamiento debido a la pandemia;
- j) Realizar una evaluación cualitativa semanal en grupo, mejorando la autoestima de los participantes y siendo motor de progreso para los trabajos siguientes;
- k) Mantener la motivación entre los participantes desde el inicio e ir aumentando progresivamente hasta el final de la formación.

El reto que se presenta a este grupo de profesores una vez finalizada la formación es aplicar en su práctica como docentes de ELE las competencias adquiridas o mejoradas durante el curso de formación y de que se mantenga vivo en ellos el deseo de seguir buscando la práctica de nuevas maneras de enseñar ELE a sus alumnos. Con todo, hacer ese seguimiento sería objeto de una nueva investigación que creemos que tendría el mayor interés en un futuro.

Referencias

- Alonso, C. (23 de enero de 2019), Consejos para diseñar infografías educativas, *Campamento Norte*, URL: <https://campamentonorte.com/consejos-para-disenar-infografias-educativas/>
- Barros Lorenzo, M., Nicolás Martínez, P., & Pazos Anido, M. (2019). Aproximación a los intereses e inquietudes de los profesores en formación inicial de español a partir del análisis de los portafolios reflexivos en lo que se refiere a “Dar clase”. In J. Domingues de Almeida, S. Auf der Maur Tomé, F. Bacquellaine, M. Barros Lorenzo, I. Margarida Duarte, N. Hurst, A. Kind, P. Nicolás Martínez & S. Valente Rodrigues (orgs.), *Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior* (pp. 44-67). FLUP.
- Boquete Martín, G. *El juego dramático en la práctica de las destrezas orales*. Colección Monografías ASELE, nº 17.
- Carecho, J., Soares, R., & Fernandes, A. (2018). ALEX: palavras em movimento na aprendizagem de Alemão. In A. A. Carvalho, J. P. Pons, C. G. Marques, S. Cruz, A. Moura, I. L. Santos & D. Guimarães (Eds.), *Atas do 4o Encontro sobre Jogos e Mobile Learning* (pp. 78-84). CEIS20. <http://hdl.handle.net/10316/48542>
- Carecho, J., & Soares, R. (2019). Entrar na língua alemã pela porta do léxico: recursos para a aprendizagem autónoma de vocabulário. In J. Domingues de Almeida, S. Auf der Maur Tomé, F. Bacquellaine, M. Barros Lorenzo, I. Margarida Duarte, N. Hurst, A. Kind, P. Nicolás Martínez & S. Valente Rodrigues (orgs.), *Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior* (pp. 95-115). FLUP.
- Cenoz, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. In J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera* (pp. 449-465). Editorial SGEL.
- Cenoz, J. (2021). La enseñanza del español desde una perspectiva multilingüe. In M. Saracho-Arnáiz & Herminda Otero-Doval (eds.), *Internacionalización y enseñanza de español como LE/L2: plurilingüismo y comunicación intercultural* (pp. 21-31). ASELE.
- Chou, Y. (2016). *Actionable gamification: Beyond points, badges and Leaderboards*. Octalysis Media: Fremont, CA.
- Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Colección Fundación Ceiba: Debate.
- Domingues Cruz, M., & Saracho Arnáiz, M. (2020). Del enfoque comunicativo experiencial a la gamificación en la clase de ELE: aplicaciones prácticas del modelo octalysis. In P. Taboada de Zúñiga Romero y R. Barros,

- Perfiles, Factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2* (pp. 259-272). Servicio de Publicaciones de la USC.
- Enigmatik, Juegos de Escape, Youtube (2016). *Te enseñamos a crear un juego de Escape en 5 pasos*. <https://www.youtube.com/watch?v=A0mI0bE0n-0>
- Esteve Ruescas, O. (2017). Evaluar la innovación. *Cuadernos de Pedagogía*, 481, 73-77.
- Esteve Ruescas, O. (2022). Investigar el aula. In I. Santos Gargallo & S. Pastor Cesteros (dirs.), *Metodología de la investigación en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, (pp.171-189). Arco/Libros, S. L.
- Fleming N. (1995). I'm different; not dumb. Modes of presentation (VARK) in the tertiary classroom. In A. Zelmer (ed.), *Research and development in higher education Proceedings of the 1995 Annual Conference of the Higher Education and Research Development Society of Australasia (HERDSA), Vol. 18* (pp. 308-313). Higher Education Research and Development.
- Foncubierta, J., & Rodríguez, C. (2015). *Didáctica de la gamificación en la clase de español. Programa de Desarrollo Profesional*. Editorial Edinumen.
- Fondo, M. C. (2019). Seis competencias docentes clave del siglo XXI. *MarcoELE Revista de Didáctica ELE*, 29.
- García Parejo, I. (2022). Métodos e instrumentos desde el paradigma cualitativo. In I. Santos Gargallo & S. Pastor Cesteros (dirs.), *Metodología de la investigación en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, (pp.135-152). Arco/Libros, S. L.
- González-Argüello, V., & Pujolá Font, J. T. (2008). El uso del portafolio reflexivo del profesor (PRP) para la autoevaluación en la formación continua. In S. Pastor Cesteros, & S. Roca Marín (orgs.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera / segunda lengua* (pp. 290-298). ASELE.
- Leite, W. L., Svinicki, M., & Shi, Y. (2010). Attempted validation of the scores of the VARK: Learning styles inventory with multitrait-multimethod confirmatory factor analysis models. *Educational and Psychological Measurement*, 70, 323-339.
- Matei, G. S., Bernaus, M., Heyworth, F., Pohl, U., & Wright, T. (2007), *Guide pratique du formateur (Kit TrainEd)*. Centre européen pour les langues vivantes. Editions du Conseil de l'Europe.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Moreno Fernández, F. (dir.) (2018). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Instituto Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf
- Rodríguez Santos, J. M. (2015). Integración afectiva y efectiva de la tecnología en los cursos de ELE y la formación del profesorado. *Monografía MarcoELE*, 21, 156-169.
- Saracho-Arnáiz, M. (2019). Gamificación para la enseñanza-aprendizaje de la fraseología en español como lengua extranjera (ELE). In O. A. Balas, A. Gebaila, & R. Voicu (Eds.), *Fraseología e paremiologia, prospettive evolutive, pragmatica e concettualizzazione* (pp. pp. 494-511). Edizioni Accademiche Italiane.
- Stretch-Ribeiro, O. (1990). *Como se aprende uma língua estrangeira: crianças e adultos*. Livros Horizonte.
- Trujillo Sáez, F. (2018). *Activos de aprendizaje. Utopías educativas en construcción*. Editorial SM.
- Ventura, R., Mozo, O., & Valverde, D. (2020). *Guía Práctica del Formador On-Line: 60 Big Tips imprescindibles para convertirte en un auténtico facilitador virtual*. Book Depository International.
- Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the win. How game thinking can revolutionize your business*. Wharton School Press.