



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

EL USO DE LAS WEBQUEST Y EL ENFOQUE POR TAREAS EN EL ESPAÑOL DE LOS NEGOCIOS: UN EJEMPLO PRÁCTICO

Alumno/a: Ortega Mesa, Rafael

Tutor/a: Prof. D. Fermín Martos Eliche
Dpto: Universidad de Granada

Julio, 2019

ÍNDICE

1.	Introducción.....	5
2.	Marco teórico.....	7
	2.1.La competencia comunicativa para la enseñanza de lenguas.....	7
	2.2.El enfoque por tareas.....	9
	2.2.1. Definición y tipos de tareas.....	9
	2.2.2. La programación de unidades didácticas mediante tareas.....	11
	2.2.3. Diseño de tareas: gradación, secuenciación e integración.....	12
	2.2.4. El español con fines específicos y el enfoque por tareas.....	14
	2.3.Las <i>WebQuest</i> y el aprendizaje cooperativo.....	15
	2.4.El Plan Curricular del Instituto Cervantes.....	18
3.	Marco práctico.....	21
	3.1.Grupo meta.....	21
	3.2.Objetivos.....	21
	3.2.1. Generales.....	22
	3.2.2. Específicos.....	22
	3.3.Contenidos.....	23
	3.4.Recursos.....	23
	3.4.1. Espaciales.....	24
	3.4.2. Audiovisuales.....	24
	3.4.3. Informáticos.....	24
	3.4.4. Materiales Impresos.....	25
	3.5.Actividades.....	27
	3.5.1. Según la finalidad.....	27
	3.5.2. Según el grado de libertad del alumno.....	28
	3.6.Temporalización y secuenciación.....	30
	3.7.Evaluación.....	32
	3.7.1. Características de la evaluación.....	32
	3.7.2. Criterios de evaluación.....	33
	3.7.3. Instrumentos de evaluación.....	34
4.	Conclusiones.....	36
5.	Bibliografía.....	38
6.	Anexos.....	42

6.1.Anexo I.....	42
6.2.Anexo II.....	55

Resumen

El pasado, presente y futuro de la enseñanza de español como lengua extranjera está estrechamente ligado a los materiales utilizados en el aula, pues estos suponen una muestra de la aplicación práctica de las teorías didácticas predominantes. En las últimas décadas, los esfuerzos de los docentes se han visto encaminados a contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa del discente, para lo que, entre otros métodos, se viene poniendo en práctica el enfoque por tareas. Además, en la elaboración de materiales, conviene tener en cuenta algunos documentos de primer nivel como el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* o el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes. Partiendo de estos aspectos y de la necesidad de adaptarse a las nuevas formas de aprendizaje y herramientas a nuestro alcance, surge el objetivo principal de nuestro trabajo: proponer una base teórica sobre la que sustentar una unidad didáctica motivadora, centrada en las características del alumno, basada en las nuevas tecnologías y dentro del ámbito de especialidad del español de los negocios. Si queremos dar una respuesta adecuada al creciente interés por el estudio del español, necesitamos seguir explorando las diferentes posibilidades para el diseño de materiales originales y adaptados al alumno que generen curiosidad e incentiven su aprendizaje.

Palabras clave: elaboración de materiales, español como lengua extranjera, WebQuest, español de los negocios, enfoque por tareas, competencia comunicativa.

Abstract

The past, present and future of teaching Spanish as second language teaching is intrinsically connected to the resources used in the language classroom, as they are the practical application of the prevailing teaching approaches. For the last few decades, teacher's effort have been aimed to develop student's communicative competence, for which, among other methods, task-based language teaching has been the most commonly used. Furthermore, when it comes to teaching resources design, we have to take into account other important documents such as the *Common European Framework of Reference for Languages* and the Instituto Cervantes' *Plan Curricular*. Setting these as our starting point, as well as the need to adapt to new ways of learning and available tools, we can set our main objective as follows: establish a theoretical foundation upon which a motivating lesson plan will be built, taking into account the students' characteristics and,

at the same time, using new information and communication technologies. If we want to provide a suitable response to the increasing interest in Spanish language, we need to keep exploring the different possibilities to design original resources that are centered on the student's profile and at the same time motivate them to keep learning.

Key words: Spanish resources design, Spanish as a foreign language, WebQuest, business Spanish, task-based language teaching, communicative competence.

1. Introducción

Más de doce millones de kilómetros cuadrados constituyen la superficie terrestre por la que más de 480 millones de personas hablan el español como lengua materna (Instituto Cervantes, 2018). Unas cifras que convierten al español en la segunda lengua más hablada del mundo tanto por número de hablantes como por cómputo global (dominio nativo + competencia limitada + estudiantes de español), superando entonces los 577 millones.

Este hecho responde a diferentes factores, como el aumento de las relaciones comerciales entre los países de habla hispana y el resto del mundo, pero también culturales, pues España es el tercer país exportador de libros del mundo, o tecnológicos, el español es la segunda lengua más utilizada en Wikipedia, Facebook y Twitter.

No es de extrañar entonces, que desde 1995 las matrículas de español de estudiantes universitarios superen al número total de alumnos matriculados de las demás lenguas modernas juntas, lo que hace que la enseñanza del español como lengua extranjera o segunda lengua sea uno de los temas preponderantes en la investigación educativa. Dentro de la enseñanza del español tiene una trascendental importancia el español de los negocios, algo que se relaciona con que la contribución del conjunto de los países hispanohablantes al PIB mundial es del 6.9%. Según el Instituto Cervantes, el peso y potencial de un idioma están íntimamente relacionados con los índices macroeconómicos de los países en los que es lengua oficial, que en el caso del español lo sitúan como cuarta lengua más poderosa por detrás del francés, chino e inglés.

De este contexto donde la enseñanza del español en el ámbito de los negocios está más que justificada, nace el objetivo principal del presente trabajo: proponer un ejemplo de unidad didáctica motivadora en la que se utilice el enfoque por tareas y una *Webquest* en el ámbito del español de los negocios. Este objetivo, a su vez, puede descomponerse en objetivos específicos: elaborar material didáctico que muestre la idoneidad del enfoque por tareas en la enseñanza de ELE, construir una unidad didáctica a partir del Plan Curricular del Instituto Cervantes y mostrar las posibilidades de las *Webquest* como metodología de aprendizaje cooperativo.

Para llevar a cabo todo ello se ha visto oportuno estructurar el presente trabajo en dos grandes apartados. El primero de ellos establece el marco teórico apoyándose en cuatro pilares (vid. §2), mientras que el segundo, el marco práctico, muestra una posible aplicación didáctica de los postulados desarrollados en el marco teórico.

En cuanto a la metodología para la elaboración de la unidad didáctica, y en consonancia con las propuestas de Zanón y Estaire (2010), seguiremos seis pasos. En primer lugar, delimitaremos la tarea (vid. §2.2.) que queremos que nuestros alumnos realicen (una exposición oral y un folleto informativo sobre una empresa). Posteriormente se establecerán los objetivos comunicativos (vid. §3.2.) de manera que ya tenemos una meta clara que alcanzar. A continuación, se especificarán los componentes tanto temáticos como lingüísticos (vid. §3.3.) que los alumnos necesitarán aprender para realizar la tarea final. En el siguiente paso programamos las tareas posibilitadoras para la consecución de la tarea final. Conviene, igualmente, incorporar elementos tratados con anterioridad o que el alumno domina para relacionarnos con los nuevos y dar lugar, así, a un aprendizaje significativo. Por último, llevaremos a cabo la evaluación del proceso de aprendizaje en su totalidad, con especial atención a tres momentos (vid. §3.7.).

2. Marco teórico

Las bases sobre las que se erige el marco teórico son cuatro: la competencia comunicativa como fin último del proceso de enseñanza-aprendizaje, el enfoque por tareas como metodología apropiada en el ámbito del español para fines específicos, las *Webquest* como herramienta de aprendizaje colaborativo y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* como guía y elemento cohesionador de la actividad docente.

2.1. *La competencia comunicativa para la enseñanza de lenguas*

La enseñanza comunicativa de la lengua fue propuesta por H. Widdowson y K. Johnson en los 60 del siglo XX, pero no sería hasta los 70 cuando emergería de forma relevante. A partir de entonces es cuando no solo se tienen en cuenta las formas lingüísticas, sino lo que los hablantes hacen con esas formas, comunicar: una misma forma podría tener varias intenciones comunicativas.

Sin embargo, para hablar de competencia comunicativa hay que remontarse a la creación de la competencia lingüística de la mano de N. Chomsky, por la cual un hablante tendría los conocimientos suficientes para crear una cantidad potencialmente infinita de oraciones gramaticalmente correctas. Frente a esta idea, D. Hymes crea la noción de competencia comunicativa, teniendo en cuenta ahora las reglas de uso de la lengua en el contexto en el que se habla, es decir teniendo en cuenta la dimensión pragmática. En resumen, Widdowson (1995: 84) contrapone ambas competencias afirmando que:

Para Chomsky, entonces, la competencia es el conocimiento gramatical como un arraigado estado mental por debajo del nivel de lengua. No es una habilidad para hacer nada. Ni siquiera es la habilidad para formar o comprender oraciones, porque el conocimiento puede existir sin que sea accesible [...]. Para Hymes, por otro lado, la competencia es la habilidad para hacer algo: para usar la lengua. Para él el conocimiento gramatical es un recurso, no una configuración cognitiva abstracta existente por propio derecho como una estructura mental. El modo en que este conocimiento se convierte en uso es, por tanto, una cuestión central, y es necesariamente un componente de la competencia comunicativa.

Posteriormente la definición de Hymes ha sido complementada por otros autores, desde Gumperz, Saville-Troike o Savignon hasta, por ejemplo, Lomas, Osoro y Tusón (1997) que definen la competencia comunicativa como “un conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo —lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos— que el hablante oyente/escritor/lector deberá poner en juego para producir o

comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido”.

En cuanto a la aplicación de la competencia comunicativa a la enseñanza de lenguas cabría destacar algunos principios que rigen este tipo de instrucción y que, por lo tanto, serán aplicados a lo largo de esta unidad didáctica. Estas claves fueron expuestas por Johnson y Morrow (1981) y recogidas por Ruiz (2010):

- a) Énfasis en el área del significado por encima de la estructura: hay que olvidar la tradicional enseñanza basada en el estudio de estructuras y potenciar la importancia del contexto para el uso de esas estructuras.
- b) Orientación de las actividades en forma de tareas: la resolución de una actividad en la enseñanza comunicativa tiene que implicar la solución a un problema o la activación de un conocimiento para la resolución del mismo.
- c) Desarrollo de habilidades para el aprendizaje fuera del aula: el estudio del lenguaje no es un fin en sí mismo, sino que se trata de que el alumno aprenda mediante unas actividades que sean reflejo de la vida real. Por lo tanto, lo estudiado en clase será fácilmente transferible a nuevas situaciones fuera del aula.
- d) Trabajo en pareja o pequeños grupos: mediante este tipo de agrupación se garantiza que los alumnos pongan en práctica el desarrollo de las habilidades. Con el trabajo individual de los alumnos solo se consigue que lo estudiado se quede en un nivel estructural o de análisis interno de esa actividad lingüística.
- e) Aula centrada en el alumno: los alumnos tienen que adoptar el papel protagonista en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Para esto el profesor debe organizar muy bien lo que se proyecta en el aula, lo que se va a hacer, para que sean entonces los alumnos los que adquieran más importancia en clase.

Además de todo lo anterior, hay que tener en cuenta de que las tareas de las que hablamos tienen que ser comunicativas, y para ello deben presentar las siguientes características:

- a) El alumno debe ser consciente de los fines sociales que se persiguen con lo que se está haciendo, es decir, que las actividades despierten un interés en los alumnos y este sea rellenar un vacío de información u opinión.
- b) El todo es más importante que la suma de sus partes. Más que los elementos estructurales del fenómeno u objeto de estudio, interesa cómo este se integra a una totalidad significativa.

- c) Los procesos de comunicación son tan importantes como aquello que se desea comunicar. No hay que prestar atención únicamente a los resultados obtenidos, sino que hay que valorar los procesos seguidos para la obtención de los mismos.

2.2. El enfoque por tareas

De igual manera, tenemos que detenernos brevemente en el enfoque por tareas, pues la construcción de nuestra unidad responde a sus postulados. El enfoque por tareas surge en la década de los 90 del siglo pasado como evolución de los enfoques comunicativos. Esta nueva propuesta aboga por un programa centrado en el uso real de la lengua en el aula, donde se distinguen entre tareas o microtareas y tarea final o macrotarea (en la que se ponen en práctica todos los conocimientos adquiridos durante la unidad).

2.2.1. Definición y tipos de tareas

La definición del término tarea encierra la síntesis del enfoque por tareas, lo que hace que este aspecto haya recibido una gran atención. Por ello, no es de extrañar la gran cantidad de definiciones¹ que podemos encontrar al respecto. En nuestro caso nos hemos decantado por la que se propone en el *Diccionario de términos en clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes:

“Una tarea es una iniciativa para el aprendizaje, que consiste en la realización en el aula de actividades de uso de la lengua representativas de las que se llevan a cabo fuera de ella y que posee las siguientes propiedades; tiene una estructura pedagógicamente adecuada; está abierta, en su desarrollo y en sus resultados, a la intervención activa y a las aportaciones personales de los alumnos; requiere de ellos, en su ejecución, una atención prioritaria al contenido de los mensajes; les facilita al propio tiempo ocasión y momentos de atención a la forma lingüística”.

Estas tareas, a su vez, pueden ser clasificadas en tres tipos (Casquero, 2004) en función del objetivo que persigan:

- a) Tareas comunicativas, con el objetivo de inducir la producción tanto oral como escrita del alumnado. En estas tareas se pone en juego la competencia comunicativa del alumnado y otras estrategias tanto directas (estimulación de

¹ Las principales aportaciones de Estaire, Martín Peris, Skehan y Nunan entre otros a la definición del término “tarea” pueden ser consultadas en Livingsstone (2010).

memoria, cognitivas y compensación) como indirectas (metacognitivas, efectivas y sociales).

- b) Tareas posibilitadoras, centradas en el aspecto formal o lingüístico del proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Estas tareas sirven de apoyo a las tareas comunicativas, pues sirven para aprender formas gramaticales de las que el alumno tendrá que servirse en las tareas comunicativas (de ahí su nombre).
- c) Tareas didácticas, relacionadas con el aprendizaje del aprendizaje, la participación del alumnado en el proceso pedagógico, etc.

Según Livingstone (2010) la importancia de la clasificación de las tareas radica en varios motivos: en primer lugar, porque proporcionan una base para asegurar la variedad; además, de esta manera podemos las tareas que más de adaptan a las necesidades de los aprendices; por último, la clasificación de tareas proporciona un fondo sobre el que los profesores pueden experimentar en la práctica docente.

Además de la clasificación mostrada con anterioridad, es necesario recordar que no hay una única manera de clasificarlas, sino que existen una variedad de enfoques como: el pedagógico, que entiende las tareas como oportunidades para el aprendizaje completo y experimental; el retórico, que tiene en cuenta los diferentes propiedades lingüísticas y estructuras de los discursos; el cognitivo, que atienden a las operaciones cognitivas que los aprendices realizan durante las tareas; y el psicolingüístico, que valora el potencial que cada tarea tiene para el aprendizaje la lengua.

A lo largo de este epígrafe hemos intentado definir el término tarea y clasificar sus tipos, sin embargo, a la hora de poner en práctica el enfoque por tareas conviene tener en cuenta mucho más que las tareas que el alumno realizará. En un sentido más general, autores como Roca, Valcárcel y Verdú (1990) hablan del “input” como una serie de elementos que deben ser proporcionados a los alumnos para que puedan trabajar con ellos. Dentro este término se engloban las tareas que hemos comentado², pero además conviene tener en cuenta otros aspectos como los roles que los alumnos tienen que desempeñar, la organización o agrupamiento de cada tarea, el espacio en el que se llevará a cabo, la monitorización del desarrollo de la tarea, así como los resultados y la evaluación de la misma.

Por otro lado, Chandlin (1990) prefiere reservar el término “input” para hacer referencia a los recursos necesarios para llevar la tarea a buen fin, separándolo de otros

² A su vez, dentro de estas tareas podríamos hablar de los materiales auténticos (artículos, cartas, fragmentos de libros, fotografías, gráficos, etc.) y pedagógicos que las componen.

aspectos clave como los papeles de los discentes para la realización de la tarea, los escenarios o disposición del aula según la tarea, las acciones que se llevarán a cabo a lo largo de la tarea, la corrección de todo el proceso (selección del input, elección de papeles, etc.), los resultados obtenidos tras la realización de la tarea, y por último, el feedback o la retroalimentación proporcionada al alumno tras la evaluación de los resultados.

2.2.2. La programación de unidades didácticas mediante tareas

Después de definir el término tarea y reparar en los diferentes modos de clasificación, podemos pasar a estudiar el proceso de elaboración de unidades didácticas mediante tareas. Estaire y Zanón (1990) establecen seis pasos a seguir:

- a) Elección de tema/área de interés que supondrá el punto de partida. En este punto es realmente importante tener en cuenta la figura de los discentes, sus gustos, intereses, características, etc.
- b) Especificación de objetivos comunicativos en relación con las cuatro destrezas (leer, escuchar, escribir y hablar).
- c) Programación de la tarea o tareas finales que demostrarán la consecución de los objetivos. Es el momento determinante que hace que una unidad didáctica se diferencia de otros métodos.
- d) Especificación de componentes temáticos y lingüísticos necesario y/o deseables para la realización de la tarea final. Este paso tiene lugar, a diferencia de otros enfoques, después de analizar el punto de llegada de la unidad. Según Estaire podemos diferenciar entre contenidos nociofuncionales, gramaticales, léxicos, fonológicos, discursivos, pragmáticos, socioculturales, actitudinales, estratégicos, etc., todos ellos requeridos tanto por la tarea final como por los objetivos de la unidad.
- e) Planificación del proceso: secuenciación de pasos a seguir a través de tareas posibilitadoras y tareas de comunicación agrupadas en diferentes lecciones. En cada lección se tratarán unos componentes temáticos y lingüísticos, integrando los pasos anteriores en torno a la tarea final.
- f) Evaluación del proceso de aprendizaje, atendiendo tanto a los productos como al proceso de enseñanza-aprendizaje en sí. En algunos casos esta evaluación llevará a la reformulación de algunos aspectos del diseño de la unidad,

posibilitando una mayor adaptación a los discentes y aumentando el rendimiento de la unidad programada.

2.2.3. Diseño de tareas: gradación, secuenciación e integración

Ya en el marco concreto de una tarea específica, Nunan (1996) toma tres aspectos como esenciales en el diseño de tareas: la gradación, la secuenciación y la integración.

La gradación conlleva que cada una de las tareas deberá seguir una serie de pasos o subtareas en función de la dificultad. Esta viene determinada por aspectos muy dispares como la motivación, frecuencia de uso, conocimientos previos, conocimientos lingüísticos, conocimientos culturales, etc. Todos estos factores pueden ser agrupados en tres ámbitos: a) los datos de entrada, b) su procesamiento, es decir, las actividades, y c) los alumnos.

En relación con los datos de entrada, tanto orales como escritos, Nunan afirma que debemos atender a una serie de dificultades para llevar a cabo la gradación:

- a) La complejidad del texto, pues un texto con frases simples resultará más sencillo que uno en el que aparezcan oraciones subordinadas.
- b) La densidad del texto, la información y vocabulario contenido, así como la velocidad en los textos orales y el número de hablantes también influye. Cuanto mayor sea el grado o cantidad de estos factores, mayor complejidad textual.
- c) La cantidad de material de apoyo. Un texto acompañado por imágenes, títulos, explicaciones, etc. será considerado más fácil.
- d) El tipo de texto: las descripciones son consideradas más fáciles de comprender que las instrucciones, y estas últimas que las narraciones, por ejemplo.

En cuanto al procesamiento, hay que tener en cuenta que la dificultad de las tareas no depende únicamente del componente formal, sino que también es de capital importancia lo que la tarea en sí pide a los alumnos que hagan, es decir, la forma en la que los discentes tengan que procesar los datos de entrada.

Por último, las características y necesidades educativas del alumnado delimitarán el grado de dificultad de las tareas, por lo que es un aspecto que conviene tener en cuenta. Sin embargo, a pesar de ser conscientes de los factores que influyen en la dificultad de las tareas, la gradación de estas es un aspecto problemático. Entre los motivos, Nunan (1988), citado por García (1999), destaca la falta de evidencias empíricas, la desigual

importancia de los factores para determinar la dificultad frente a los discentes y, por último, las diferentes características de estos últimos. Tradicionalmente, la organización de los contenidos y actividades se hacía desde un punto de vista gramatical, sin embargo, Nunan incide en que esta selección no siempre es fácil, ya que lo que es aparente en cuanto a la forma, no tiene por qué serlo tanto a la hora de que el hablante no nativo lo incorpore a su interlengua.

Como solución al problema de la gradación, o más bien, como respuesta temporal a este interrogante hasta que exista una base experimental amplia que permita proceder de manera sistemática, Nunan apuesta porque estas decisiones sean intuitivas y subjetivas. En este proceso el docente tendrá que experimentar y revisar los programas para adaptarlos a los factores mencionados con anterioridad.

Por su parte, en cuanto a la secuenciación de las actividades en función de las exigencias cognitivas del alumnado, Nunan (1985) propone tres niveles o fases de tareas:

- a) Fase procesadora, en la que el alumno trabaja con textos orales o escritos, llevando a cabo tareas de comprensión principalmente. En ocasiones se pide alguna respuesta en relación con el texto trabajado.
- b) Fase productiva, en la cual la lengua se utiliza de forma bastante controlada. Las actividades que podemos encontrar en esta fase consisten en la repetición de fórmula establecidas, preguntas/respuestas obvias, etc.
- c) Fase interactiva o ejecución de la tarea. Esta puede estar compuesta por acciones más complejas como resolución de un problema, simulaciones, etc.

Por último, Nunan (1989) afirma para el correcto diseño de una unidad didáctica basada en el enfoque por tareas, estas deben seguir una integración, es decir: el material utilizado debe ser auténtico, cada actividad debe estar basada en la anterior, las actividades tienen que tener una posible aplicación en el mundo real, la atención debe estar centrada tanto en la función como en la forma del lenguaje³, las tareas deben estar encaminadas a favorecer el desarrollo de estrategias de aprendizaje, las actividades posibilitarán el uso de la lengua oral de forma controlada en un contexto comunicativo, y

³ Sin duda, un aspecto importante de la integración se relaciona con lo que en el enfoque por tareas se ha denominado *focalización en la forma*: un modo de utilizar la lengua en el aula que además de prestar atención al contenido de los enunciados y textos que los estudiantes producen o interpretan, también se centra en rasgos formales para beneficiar en aprendizaje. Para lograr esta focalización en la forma en una unidad didáctica basada en tareas existen dos enfoques: el integrado, donde forma y contenido están estrechamente relacionados, y el modular, que concibe los dos módulos como separados.

para terminar, las tareas necesitarán la negociación por parte de grupos de alumnos, facilitando la adquisición del lenguaje.

2.2.4. El español con fines específicos y el enfoque por tareas

Para situar el despegue de la enseñanza de español con fines específicos, debemos remontarnos a los años 60 del siglo pasado. Anteriormente, cualquier persona que quisiese aprender la lengua para utilizarla con un fin específico, debía atender a un curso donde se enseñaba la lengua común. Sin embargo, con los últimos desarrollos teóricos y la progresiva importancia del contexto, se pone de manifiesto que en muchas ocasiones no es suficiente con la lengua común para alcanzar un dominio lingüístico que satisfaga todas las necesidades del estudiante.

Es entonces cuando se comienzan a enseñar las llamadas lenguas de especialidad⁴, que no son más que una variedad funcional de la lengua estándar. Comparten con ella los rasgos estructurales (morfológicos y sintácticos), mientras que la mayor parte de las diferencias se producen en relación con el léxico y los marcadores del discurso. Esto hace que la enseñanza de español con fines específicos (EFE) vaya encaminada a que el estudiante mejore una o varias habilidades específicas, como por ejemplo la comprensión lectora de textos técnicos o la capacidad de participar en intercambios comunicativos siguiendo las normas del ámbito de especialidad.

La evolución de la enseñanza de español para fines específicos ha hecho que se diferencia entre dos grandes grupos de enseñanzas: por un lado, el español con fines profesionales (EFP) y, por otro, el español con fines académicos (EFA). En el caso de nuestra propuesta didáctica (vid. §3.1.) nos situaremos en el ámbito del español con fines profesionales.

En lo referente a las causas de la expansión del español como lengua de especialidad, como ya avanzábamos en la introducción, podemos mencionar las siguientes (Aguirre, 2004, citado por Rodríguez-Piñero, 2009: 909):

[...] la internacionalización de la economía y las dimensiones del comercio electrónico; la integración de los mercados de los continentes americano y asiático; el incremento de la población hispana en Estados Unidos;

⁴ En el presente trabajo se utilizan de manera simultánea “lenguas de especialidad”, “lenguajes especializados” o “lenguas para fines específicos” pese a su distinción conceptual. Según Rodríguez-Piñero (2013) lenguas para fines específicos (LFE) es la denominación que se suele utilizar en el área de la enseñanza de segundas lenguas.

las aplicaciones de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y los fenómenos migratorios y, en el seno de la Unión Europea, las posibilidades y perspectivas que ofrecen la libre circulación de mercancías, trabajadores y profesionales, los programas de intercambio de profesores, investigadores y alumnos, la futura ampliación de los estados miembros, así como la atención que recibe el área de segundas lenguas o de lenguas extranjeras para la construcción de un perfil de ciudadano europeo multicultural y multilingüe.

Para terminar este epígrafe, nos gustaría mostrar la idoneidad del uso del enfoque por tareas en relación con la enseñanza de EFE. Desde nuestro punto de vista, el enfoque por tareas es especialmente útil porque se trata de una propuesta diferente e innovadora que, a diferencia de los métodos tradicionales, no especifica los contenidos que trabajar previamente sino tras analizar el punto de llegada: la tarea final (Zanon y Estaire, 2010). En la enseñanza de lenguas de especialidad, como hemos mostrado anteriormente, los estudiantes buscan desenvolverse en actividades específicas, por lo que partir de estas actividades parece un procedimiento más que razonable. De esta manera seremos capaces de determinar los componentes tanto temáticos o concretos del área de interés como los componentes lingüísticos o nocio-funcionales necesarios para programar la actividad docente de manera adecuada a las necesidades comunicativas reales de nuestro alumnado.

Por otro lado, al tratarse de un enfoque bastante ecléctico y flexible permite la incorporación de una amplia gama de actividades en las que se pueden trabajar las cuatro destrezas para un desarrollo integral de la competencia comunicativa en el ámbito de especialidad.

Por último, el enfoque por tareas también posibilita la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en su totalidad. No solo podremos valorar si los alumnos han alcanzado los objetivos establecidos al comienzo de la unidad, sino que de igual manera podremos comprobar si efectivamente los materiales propuestos han sido adecuados, la actividad se ha desarrollado como se esperaba, el aprendizaje ha tenido lugar de forma individual y grupal, etc.

2.3. *Las Webquest y el aprendizaje cooperativo*

El origen de las *Webquest* (WQ en adelante) tiene lugar en 1995, concretamente en la Universidad de California “San Diego State University”, cuando Bernie Dodge, profesor de la misma, propuso a sus estudiantes la realización de una WQ. Una vez que esta experiencia fue publicada en la revista digital *Education World* fue cuestión de

tiempo hasta que docentes de todas partes de tiempo comenzasen a implementar esta propuesta de trabajo con resultados similares a los de Dodge: la estimulación de la investigación, el pensamiento crítico y la producción de materiales que se construyen a través de una tarea administrativa y factible. En este proceso la manipulación de información es fundamental, yendo más allá que la simple respuesta a preguntas. En palabras de Dodge “idealmente, la tarea es una versión reducida de lo que los adultos hacen en su trabajo, fuera de las paredes de la escuela”.

En síntesis, podemos definir las WQ como (Quintana e Higuera, 2009: 5):

[...] propuestas de trabajo para los y las estudiantes en las que a partir de la presentación de una situación relativa a un tema o más, y de su contexto, se propone al alumnado la realización de un trabajo o de un proyecto en grupo, a partir del uso de información ubicada básicamente en Internet, la cual ha sido preseleccionada para garantizar la calidad, y que a menudo concluye con una representación pública.

Estas, además, constan de cinco apartados que se presentan de manera secuencial: en primer lugar una introducción, en la que se especifican los objetivos de la WQ; le sigue una tarea, en la que se concreta lo que el alumnado debe producir; a continuación tiene lugar el proceso, es decir, la organización y planificación de la tarea así como los recursos y documentos que deben ser consultados; después se lleva a cabo la evaluación, en la que se incluyen algunas tablas de valoración y reflexión; por último, aparece una conclusión, que recogen los productos de aprendizaje y las principales acciones llevadas a cabo.

La cantidad de artículos y estudios sobre las posibilidades de las WQ se multiplica ingentemente en los dos últimos lustros, entre las que podríamos destacar las aportaciones de Cegarra (2008), Gallego (2007), Adell (2006), Barba y Pasteur (2002) y hasta el propio Dodge (2001). Por motivos más que evidentes solo nos será posible exponer de manera sintética las principales ventajas que se desprenden de estos estudios:

- a) Permiten trabajo simultáneo, integrado y contextualizado tanto de las competencias específicas de un ámbito específico (en nuestro caso del español de los negocios) como de las genéricas o transversales (gestión de tiempo y recursos, interpersonales, gestión de la información, etc.).
- b) Integran el uso de las TIC con propuestas pedagógicas activas e innovadoras, incrementando la motivación y participación del alumnado.
- c) Su puesta en práctica enlaza con los postulados del ya desarrollado enfoque por tareas, pero a su vez puede relacionarse con otros métodos como el andamiaje

(*scaffoldings*): procedimiento por el cual el docente elabora ayudas que promueven el aprendizaje del estudiante por niveles. Esto es, el uso de las WQ no necesita de un enfoque o método determinado, sino que puede enriquecerse de una diversidad de estos.

- d) Tienen una evaluación implícita, de manera que tanto el profesorado como el alumnado disponen de rúbricas para evaluar que ayudarán a que el producto se adecue a lo establecido.
- e) Su estructura no difiere enormemente de una unidad didáctica tradicional, con la diferencia de que aporta más dinamismo y una organización que fomenta el aprendizaje constructivo centrado en el alumno.
- f) Su planteamiento fomenta diferentes roles del docente y los discentes. Tradicionalmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje el docente se caracteriza por poseer el conocimiento, mientras que el discente, de forma más bien pasiva, es un mero receptor de información. Las WQ promueven un cambio de roles por el que el docente pasa a ser organizador, facilitador-orientador, tutor-asesor y mediador, y el discente se convierte en investigador, creador-productor, profesional y negociador.

Mención aparte merece el componente cooperativo de las WQ. El enfoque cooperativo, aprendizaje cooperativo de lenguas o AC tiene su origen tras la eclosión del modelo comunicativo en la enseñanza de segundas lenguas en los 70. Su principal característica es que se vale de pequeños grupos de alumnos (entre dos y cinco) para la realización de actividades cooperativas. Para su realización todos los estudiantes deben interactuar, intercambiando información para construir un aprendizaje compartido, es decir, en palabras de Trujillo (2002): “los miembros del grupo son positivamente interdependientes”.

Vemos entonces que las WQ se asientan sobre la base del AC y de ahí, parte de su éxito. De entre los cuatro modelos de aprendizaje cooperativo propuestos por Walters (2000) conviene reparar en que las WQ se alimentan de tres de ellos:

- a) Del modelo “Student Team Learning” se toma la idea de que los integrantes se tienen que ayudar unos a otros hasta dominar los materiales presentados por el profesor.
- b) El modelo “Learning together” comparte con las WQ la presencia de una única tarea final cuya exitosa realización depende del grupo y de cada individuo.

- c) De manera similar a las WQ, el modelo “Group Investigation” promueve la investigación sobre un tema propuesto que termina con una presentación para toda la clase.

En definitiva, parte de las ventajas que han sido expuestas anteriormente se deben a la naturaleza cooperativa de las WQ, que facilitan el desarrollo tanto de las competencias lingüístico-comunicativas como sociales y cognitivas (Trujillo, 2002).

Para terminar debemos incidir en que, como toda propuesta de trabajo, el uso de las WQ también tiene algunos puntos débiles a los que debemos prestar especial atención para evitar que se conviertan en una barrera para el aprendizaje. Entre ellos podríamos destacar algunos (Quintana e Higuera, 2009): la inexperiencia de algunos estudiantes al usar entornos virtuales de forma autónoma, la posibilidad de que los alumnos se distraigan más fácilmente en una plataforma como Internet, la cantidad de información disponible sobre la que hay que realizar una rigurosa selección para evitar el uso de fuentes poco fiables y, por último, las infraestructuras de muchos centros de aprendizaje, que en algunos casos no cuentan con los recursos suficientes para poner en práctica el aprendizaje mediante WQ. Quizá sea esta última la mayor desventaja y la más compleja de resolver, pero sin duda alguna, los demás puntos débiles pueden ser solventados mediante el mismo trabajo con la WQ, lo que hace de esta propuesta un modo de trabajo muy adecuado para la educación en general, y para la enseñanza de una lengua de especialidad en concreto.

2.4. *El Plan Curricular del Instituto Cervantes*

El *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC en adelante) es un documento en el que se desarrollan y fijan los niveles de referencia para la lengua española. En esta obra, que consta de tres volúmenes, se sistematiza la enseñanza del idioma para los hablantes no nativos, por lo que se convierte en un punto de referencia obligado a la hora de elaborar materiales didácticos de ELE.

El origen del PCIC está relacionado con las recomendaciones que propuso el Consejo de Europa en el año 2001 mediante el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Este último documento surge tras más de diez años de investigación, llevada a cabo por los cuarenta y un estados miembros del Consejo de Europa, para fijar las bases comunes en cuanto a elaboración de programas

de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales y materiales de enseñanza en Europa.

El PCIC, por tanto, ofrece una guía para la actividad docente siguiendo el MCER y aplicando un enfoque comunicativo a la enseñanza de la lengua. Su organización puede enfocarse desde dos perspectivas: por un lado desde la óptica del alumno como sujeto de aprendizaje, en la que se observan tres dimensiones (alumno como agente social, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo) y, por otro lado, desde el punto de vista de la lengua como objeto de aprendizaje. En función de esto, se divide la lengua española en componentes (gramatical, pragmático-discursivo, nocional, cultural, de aprendizaje) con sus respectivos inventarios diferentes para cada uno de ellos.

A lo largo de los tres volúmenes de los que consta esta obra, los materiales se organizan en trece apartados diferentes: 1) Objetivos generales, 2) Gramática, 3) Pronunciación y prosodia, 4) Ortografía, 5) Funciones, 6) Tácticas y estrategias pragmáticas, 7) Géneros discursivos y productos textuales, 8) Nociones generales, 9) Nociones específicas, 10) Referentes culturales, 11) Saberes y comportamientos socioculturales, 12) Habilidades y actitudes interculturales, y 13) Procedimientos de aprendizaje. Además, el PCIC sigue la senda de los niveles y modularidad abierta por el MCER, añadiendo también escalas de descriptores de las competencias generales. Sin embargo, desarrolla cada uno de sus apartados de manera diferente: parte del apartado uno y la totalidad del tres se presentan en tres etapas (A, B y C): los apartados dos, cuatro, cinco, seis, siete, ocho y nueve se organizan en seis niveles (del A1 al C2); la sección restante del apartado uno, así como la totalidad del diez y el once se organizan en tres fases de desarrollo (aproximación, profundización y consolidación); y por último, los apartados doce y trece se presentan en una única lista.

Aunque complejo a primera vista, la transcendencia de un documento como el PCIC es tal que no es concebible construir una unidad didáctica sin tenerlo en cuenta. Por lo tanto, el presente trabajo sigue las directrices del PCIC, especialmente para la delimitación de los objetivos y contenidos, como se verá en §3.2 y §3.3.

En cuanto a la relación entre el PCIC y la metodología didáctica, el enfoque mediante tareas, debemos incidir en la voluntad del PCIC de hacer compatible la experimentación didáctica y las prescripciones que impone el funcionamiento de un centro docente (García, 1999: 5). La propuesta del PCIC es una suerte de compromiso en la que:

[...] por una parte se mantiene la organización de los contenidos gramaticales y funcionales en cuatro grandes niveles, con objeto de dar respuesta a una serie de prescripciones institucionales -exámenes, certificados, etc.-; por otra, se proponen las tareas como opción metodológica, lo que abre la puerta a un enfoque del aprendizaje que trasciende el criterio lingüístico y que se sitúa en el terreno de los procesos y las habilidades que subyacen en la propia lengua.

Finalmente, vemos que las orientaciones generales que proporciona el PCIC se convierten en los cimientos, como ya mencionábamos anteriormente, sobre los que construir nuestro plan pedagógico. Si elegimos en el enfoque por tareas, este se sustentará en cuatro principios generales que concuerdan con la esencia del PCIC (García, 1999):

- a) Las tareas promoverán la práctica de proceso de comunicación en el aula.
- b) Las tareas facilitarán la transferencia de la práctica del aula a situaciones reales de comunicación
- c) Las tareas responderán al criterio de integración de las destrezas lingüísticas.
- d) Las tareas deberán promover la responsabilidad del alumno sobre su propio proceso de aprendizaje.
- e) Las tareas implican un cambio importante en la función del profesor.

3. Marco práctico

3.1. Grupo meta

El grupo meta para el que se programa la siguiente unidad didáctica está caracterizado por ser un conjunto tanto de hombres como mujeres que tienen edades comprendidas entre los 25 y los 35 años. Todos ellos necesitan utilizar el español en su trabajo diario y desempeñan puestos de trabajo en el sector del máquetin empresarial. La mayoría proviene de países europeos y tienen un nivel educativo elevado, como se puede deducir de su empleo.

Además, debemos tener en cuenta que los estudiantes poseen un nivel de español avanzado (C1) que ha sido adquirido a lo largo de sus años de estudios y experiencia laboral, sin embargo, se ven impulsados a seguir aprendiendo y manteniendo su competencia comunicativa en esta lengua tanto para escalar en su carrera profesional como para llevar a cabo sus funciones de manera correcta.

En cuanto a la motivación e interés del grupo meta, como indica Casquero (op. cit. p.8) “el alumno que se decide a hacer cursos de lengua extranjera con fines específicos tiene la suficiente motivación laboral, económica, social o personal como para no necesitar del empujón del profesor a la hora de trabajar en clase o en casa”. Esto hará que los estudiantes tengan la suficiente motivación para implicarse en profundidad en clase. Por otra parte, debemos recordar que a la hora de establecer la tarea final se ha partido de los intereses y necesidades reales del alumno, lo que hace que el grupo meta entienda el proceso de enseñanza-aprendizaje como necesario y útil.

Como hemos indicado, los alumnos son adultos en formación o profesionales del ámbito de especialidad y se requiere de cierta formación especializada del docente (Aguirre, 2004, p.1121-1123). Esto supondrá que el docente deberá realizar un trabajo previo para dominar dos aspectos: por un lado, los conceptos fundamentales del ámbito de especialidad del alumno, para entender el contexto en el que la lengua será utilizada, y por otro lado, los términos de la lengua de especialidad que son necesarios en ese contexto. Por lo tanto, vemos que las características especiales del grupo meta harán que los esfuerzos del docente se centren en aspectos concretos, mientras que, sin dejar de atenderlos completamente, no le de tanta importancia a otros.

3.2. Objetivos

Dentro de los objetivos de la presente unidad didáctica haremos una distinción entre dos niveles. Por un lado hablaremos de objetivos generales, estos provienen del

primer apartado del PCIC que lleva por nombre “objetivos generales”. Dentro de los mismos se diferencia entre el alumno como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo. Posteriormente, y partiendo de estos objetivos generales, se establecerán una serie de objetivos específicos considerando las necesidades del grupo, intereses, finalidades de la unidad didáctica, recursos utilizados, contenidos de los que nos valdremos, etc. Para fijar los objetivos específicos también se tendrá en cuenta lo recogido en el PCIC sobre los géneros de transmisión tanto oral como escrita para el nivel correspondiente.

3.2.1. Generales

El alumno como agente social	El alumno como hablante intercultural	El alumno como aprendiente autónomo
1.2. Participar y tomar la iniciativa en interacciones sociales dentro de la comunidad o comunidad sociales, académicas o profesionales en las que se integre.	2.6. Asumir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y las de España y los países hispanos.	3.3. Planificar el propio proceso de aprendizaje, obteniendo el máximo provecho de los recursos disponibles (tiempos y espacios, fuentes de consulta, materiales de enseñanza, etc.).

3.2.2. Específicos

- a) **Expresión oral:** elaborar una presentación oral extensa sobre temas de la propia especialidad⁵.
- b) **Expresión escrita:** elaborar un folleto⁶ publicitario sobre una empresa de reciente creación.
- c) **Comprensión oral:** comprender exposiciones orales⁷ del ámbito de especialidad en formato digital.

⁵ Vid. Apartado 1.2. Géneros de transmisión oral (PCIC: 7. Géneros discursivos y productos textuales. Inventario C1-C2).

⁶ Vid. Apartado 1.1. Lista alfabética de géneros orales y escritos (PCIC: 7. Géneros discursivos y productos textuales. Inventario C1-C2).

⁷ Vid. Apartado 1.2. Géneros de transmisión oral (PCIC: 7. Géneros discursivos y productos textuales. Inventario C1-C2).

- d) **Comprensión escrita:** comprender informes extensos y complejos⁸ sobre temas relacionados con la propia especialidad.
- e) **Interacción:** interactuar de manera adecuada en el contexto de la presentación oral, atendiendo las posibles preguntas del público empleando cortesía verbal atenuadora.
- f) **Culturales:** conocer algunos de los aspectos culturales fundamentales de la cultura española a la hora de hacer negocios.

3.3. *Contenidos*

- a) **Funciones:** presentarse de manera formal, despedirse de manera formal, pero afectuosa, ser cortés, estructurar el discurso.
- b) **Exponentes:** *Ha sido un placer poder compartir este tiempo con ustedes, si tiene alguna pregunta, no dude en llamarnos / hacérselo saber, nos tienen a su entera disposición, antes que nada ..., de igual forma..., a modo de conclusión..., etc.*
- c) **Nociones:**
 - **Gramaticales:** presente de indicativo histórico, diferencia entre oraciones compuestas por coordinación y subordinación, tipos de subordinadas adverbiales temporales.
 - **Léxicas:** marcadores del discurso y léxico usual para la descripción de empresas.
 - **Pragmáticas:** macrofunción expositiva (proceso prototípico y recursos para desarrollar la exposición), atenuación del papel del hablante mediante el desplazamiento pronominal a la 1ª y 2ª persona del plural.
 - **Cultura:** la preferencia por el trato distendido en los negocios de los españoles, la importancia de los negocios cara a cara y los lugares donde los acuerdos tienen lugar.

3.4. *Recursos*

En cuanto a los recursos necesarios para llevar a cabo esta unidad didáctica, además de los recursos humanos, es decir, la figura del profesor y todo el personal que

⁸ Vid. Apartado 1.3. Géneros de transmisión escrita (PCIC: 7. Géneros discursivos y productos textuales. Inventario C1-C2).

pueda influir en el proceso educativo, encontramos cuatro recursos sobre los que hay que incidir:

3.4.1. Espaciales

Dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje todos y cada uno de los recursos utilizados tienen su importancia, uno con gran importancia, pero sobre el que no se suele incidir habitualmente es el aula. Esta en concreto, y el espacio escolar en general, tienen que estar organizados en función de una serie de criterios pedagógico-didácticos, que influirán en el desarrollo de las actividades escolares, criterios de seguridad e higiene, que regulan la iluminación, ventilación, acondicionamiento acústico, etc. y criterios de funcionalidad y estéticos, que se encargarán de que el espacio sirva para lo que ha sido diseñado y a su vez sea agradable.

3.4.2. Audiovisuales

Dentro de los medios audiovisuales encontramos aquellos medios que sirven de diversas técnicas de captación y difusión de la imagen y el sonido aplicados a la enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Dentro de estos medios, en esta unidad didáctica utilizaremos:

- a) Los auditivos, como audiciones de diálogos en español, que tan importantes son en el aprendizaje de lenguas, para la correcta comprensión de enunciados orales, así como para una correcta pronunciación.
- b) Los visuales, que a su vez también serán auditivos, pero donde prevalece la imagen. Por ejemplo, las imágenes que sirven para introducir temas, las que sirven para apoyar el léxico, etc.

3.4.3. Informáticos

En primer lugar, habría que distinguir el uso de estos medios como recursos para aprender, en su papel de facilitador del desarrollo del proceso de enseñanza y en la realización del proceso de aprendizaje. En nuestro caso, en papel de los recursos informáticos será como instrumento de ayuda para la adquisición de determinados conocimientos. En cada aula debe haber un ordenador en la mesa del profesor, además de un proyector conectado a este, de manera que el profesor en un determinado momento puede buscar, si es necesario, tanto material de apoyo como material para ejemplificar.

Al utilizar la WQ en una parte de la unidad didáctica, también debería haber ordenadores disponibles para los alumnos. Como ya mencionábamos en §2.3., este es uno de los mayores inconvenientes de las WQ, sin embargo, podríamos establecer que con el acceso a un ordenador por grupo (tres o cuatro estudiantes) sería suficiente.

3.4.4. Materiales impresos

Los materiales impresos van a ser muy importantes en nuestra unidad didáctica. Lo principal será el libro del alumno, que a pesar de no poder ser el centro de toda tarea escolar sí que proporciona una valiosa ayuda.

Como ya hemos dicho, después de la figura del docente, el *Libro del alumno* será uno de los recursos educativos más importantes en el proceso de enseñanza/aprendizaje. En nuestro caso el *Libro del alumno* está compuesto de cuatro partes fundamentales: la unidad didáctica en sí, el glosario, las transcripciones de los audios y un apéndice gramatical.

La unidad didáctica es el conjunto de actividades que han sido propuestas para que el alumno, mediante su realización, alcance los objetivos propuestos para ese nivel educativo. En la unidad didáctica también se incluyen cuadros gramaticales, tablas de empleo de lengua, etc. Es importante que todo esté presentado de manera atractiva para motivar al alumnado y facilitar el proceso de aprendizaje. Para esto hemos estructurado la unidad didáctica en cuatro partes siguiendo la estructura comentada en §2.3:

- **Introducción:** en esta parte se presentan documentos con imágenes, textos orales similares a los que el alumno puede encontrar fuera del aula, etc. Algunos de los contenidos trabajados en esta parte son el vocabulario temático de la unidad. Esta parte está encaminada a presentar el tema que se va a tratar al alumno, así como comprobar sus conocimientos previos mientras que se le motiva y se hace hincapié en la importancia del tema en relación con la lengua de especialidad. Simultáneamente se trabajarán todas las destrezas lingüísticas: comprensión y expresión tanto oral como escrita.
- **Gramática para comunicar:** en segundo lugar se presentan los contenidos gramaticales y comunicativos. La finalidad básica de este apartado de la unidad se hace patente ya desde el título «gramática para comunicar», es decir, la importancia del estudio de la gramática radica en la posibilidad de comunicar mediante la aplicación práctica de esta. Con todo esto hacemos que el alumno

incida en los aspectos gramaticales siempre desde la perspectiva de cómo y para qué se usan en la comunicación.

- **Tareas comunicativas:** es la parte del tema dedicada exclusivamente a practicar la comunicación, siempre basada en un uso lo más parecido posible al uso real de la lengua. Por lo tanto, el alumno pondrá en práctica todo lo estudiado en los apartados anteriores para cooperar en pareja, pequeños grupos o toda la clase y resolver un problema, ponerse de acuerdo, intercambiar puntos de vista o información, etc. Cabe destacar que dentro de este apartado se llevará a cabo la WQ para crear un folleto informativo⁹, que posteriormente será integrado en la tarea final.
- **Tarea final:** en este apartado se informa al alumno sobre la tarea final, que servirá para poner en práctica todo lo estudiado en el tema y demostrar que se han cumplido los objetivos propuestos para la unidad didáctica. Consiguientemente, esta tarea final nos servirá como un instrumento de evaluación como se verá en el siguiente apartado.
- **Evaluación:** por último, informaremos a los discentes sobre los ítems que serán evaluados. Para ello, compartiremos con los estudiantes las mismas rúbricas que nos servirán para medir su aprendizaje. Posteriormente se lleva a cabo la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante los diversos instrumentos de evaluación mencionadas en §3.7.3.

La estructuración de la unidad didáctica de la manera expuesta sigue, en su mayor parte, una finalidad clara: en primer lugar, presentar primero las herramientas y contenidos necesarios para posteriormente aprender a comunicar, lo que se traduce en que a medida que avanza la unidad la cantidad de actividades comunicativas es mayor. En segundo lugar, se ha intentado que el orden de las destrezas sea el siguiente: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión escrita y expresión oral, por lo que se trabajan primero las destrezas receptivas y posteriormente las productivas. Lo que se busca es la integración de las destrezas progresivamente hasta que el alumno llegue a la interacción comunicativa mediante el uso de todas las destrezas.

⁹ WebQuest disponible en la dirección <http://zunal.com/webquest.php?w=411241>.

3.5. Actividades

Junto a los recursos, son las actividades las que darán la verdadera medida del método elegido, lo que hace también puedan ser consideradas un recurso didáctico o metodológico. Sin embargo, por su importancia hemos decidido dedicar un apartado independiente donde tratarlas en más profundidad.

Las actividades que podemos encontrar a lo largo de esta unidad didáctica pueden ser clasificadas atendiendo a dos criterios: en primer lugar, según la finalidad de dicha actividad, y en segundo lugar, según el grado de libertad con la que el alumno resuelve la actividad. A continuación presentamos algunos ejemplos extraídos del *libro del alumno*, disponible en el Anexo I.

3.5.1. Según la finalidad

Teniendo en cuenta qué es lo que queremos conseguir con la planificación de una determinada actividad podemos distinguir entre:

a) Actividades de introducción y motivación

Se utilizan este tipo de actividades con la finalidad de introducir al alumno en el tema de aprendizaje y al mismo tiempo motivarlo y despertar su interés en relación con el tema que se desarrolla a lo largo de la unidad didáctica. Aparecerán al comienzo de la unidad o cada vez que se introduzca un tema o subtema nuevo.

b) Actividades de desarrollo o aprendizaje

Las actividades de desarrollo o aprendizaje son imprescindibles para que la adquisición de los aprendizajes perseguidos se lleve a cabo. Dentro de estas existen una gran variedad de actividades; actividades de exploración, para elaborar y obtener información a través del descubrimiento personal; actividades de integración, fundamentales para la organización y realización de los datos obtenidos; actividades de creación, donde el alumno transforma los aprendizajes realizados en elementos activos (textos escritos, orales, simulación de situaciones comunicativas, etc.).

c) Actividades de refuerzo y ampliación

Son actividades ideadas para dos tipos de alumnos. Por un lado, para los alumnos que no han asimilado los contenidos trabajados se proponen una serie de actividades de

refuerzo, mientras que, por otro, para los alumnos que han realizado de manera más satisfactoria las actividades de desarrollo se plantean actividades de ampliación. Este tipo de actividades son muy importantes para la atención a la diversidad y serán planificadas en función de las características del grupo concreto con el que se vaya a llevar a cabo la unidad didáctica.

A pesar de contar una contextualización del proceso de aprendizaje, estas actividades serán planificadas a lo largo de la puesta en práctica de la unidad didáctica, ya que es imposible prever a ciencia cierta los elementos estudiados que necesitarán refuerzo y ampliación. De esta manera dotaremos a nuestra unidad didáctica de una mayor flexibilidad y adaptabilidad al grupo meta. A continuación se muestra un ejemplo de una posible actividad de refuerzo:

d) Actividad final

En consonancia con lo expuesto en lo referente al enfoque por tareas, debemos hablar de una tarea o actividad final. Con este tipo de actividad se consigue que la clase trabaje de manera conjunta para un fin común. En el caso concreto de esta unidad se tratará de una actividad en la que se pongan en práctica los contenidos y aprendizajes adquiridos a lo largo del tema. De igual manera servirá como uno de los diversos instrumentos de evaluación mediante el cual se calificará al alumno.

3.5.2. Según el grado de libertad del alumno

Si reparamos en el grado de libertad que tiene el alumno a la hora de realizar la actividad concreta podemos dividir estas en tres tipos: actividades controladas, actividades semicontroladas y actividades libres.

a) Actividades controladas

Siguiendo el *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes, caracterizaremos las actividades controladas como aquellas en las que los alumnos deben seguir con fidelidad un texto o modelo lingüístico determinado mientras que el profesor controla el grado de corrección. Un ejemplo de actividades controladas son los ejercicios en los que el alumno debe rellenar huecos en oraciones con las formas lingüísticas o el léxico estudiado a lo largo de la unidad. Estas actividades, pese a ser más mecánicas,

conducen a la correcta realización de otras actividades de tipo más comunicativo, además, encajan con los presupuestos de atención a la forma de la metodología elegida.

b) Actividades semicontroladas

Se trata de actividades en una posición intermedia, en ellas el aprendiz goza de una mayor flexibilidad para llevar a cabo la actividad. En este tipo de actividad también existen unas pautas marcadas para su realización por parte del docente, pero no son estrictas como en las actividades controladas.

c) Actividades libres

Según el *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes, una actividad de práctica libre es aquella en la que los aprendices deben usar de modo creativo los conocimientos o destrezas que hayan sido presentados y practicados anteriormente. Las actividades de práctica libre se caracterizan por pretender la orientación del uso de la lengua hacia la comunicación, ya que su objetivo es la atención en el significado y la fluidez en el uso de la lengua; por esta razón, con una actividad de práctica libre se busca que los aprendientes:

- Integren los conocimientos y habilidades adquiridos de fuentes diversas y los apliquen a un contexto o situación nueva,
- Personalicen los contenidos aprendidos relacionándolos con sus propias ideas, necesidades, sentimientos y experiencias,
- Tengan un papel activo al permitírsele un margen amplio de flexibilidad sobre las formas lingüísticas empleadas para conseguir el objetivo comunicativo planteado por la actividad,
- Negocien los significados en procesos de interacción entre los miembros de la pareja o del grupo.

Dentro de estas encontramos dos tipos de actividades que toda unidad didáctica comunicativa debe incluir:

- Actividades de vacío de información: para ser llevadas a cabo, en primer lugar, el profesor dispone a los alumnos en parejas. A continuación, se crea una necesidad de comunicación real (mediante la realización de la actividad) en situaciones comunicativas lo más reales posibles con la intención de facilitar su

posterior transferencia a la vida real. De esta manera el alumno practica con destrezas tales como la interacción oral, el uso de conocimientos gramaticales, la pronunciación y las estrategias comunicativas.

- Actividades de juego de rol: se trata de una breve representación basada en la vida real o ficticia por la cual los alumnos practican la comunicación en parejas o pequeños grupos. En definitiva, se trata de que el alumno domine una serie de papeles en una situación determinada con unas directrices limitadas sobre su funcionamiento. Estas actividades son muy importantes ya que propician la interacción auténtica basada en el significado y orientada hacia la consecución de unos elementos extralingüísticos.

3.6. Temporalización y secuenciación

En cuanto a la organización temporal de las actividades se ha propuesto un esquema que reproduciremos a continuación. Sin embargo debemos puntualizar que, como se desprende de la metodología flexible, no se trata de una propuesta rígida, sino que será llevada al aula de manera provisional. Esto se traduce en que la temporalización podrá ser modificada durante la práctica educativa en función de la respuesta del grupo meta a la propuesta didáctica.

Temporalización y secuenciación			
N.º sesiones:	10	Duración sesión:	60 min.
Sesión 1 – Introducción.			
Se introduce el tema con la actividad 1 (10 minutos aproximadamente). A continuación se realiza y corrige la actividad 2 (15 minutos). Después se realiza la actividad 4 (15 minutos) y para terminar se lee el texto de la actividad 6 (10 minutos) para solventar las posibles dudas. Durante los últimos minutos de la clase, el profesor indica a los alumnos que deben realizar en casa las actividades 3, 5 y 6, que serán corregidas al comienzo de la sesión anterior.			
Sesión 2 – Comprensión escrita y el uso del presente de indicativo.			
Los primeros 15 minutos se dedican a repasar los contenidos trabajados en la sesión anterior y la corrección de la tarea que los estudiantes debían realizar en casa. Seguidamente, se realiza la actividad 7, en la que los alumnos tienen que trabajar la comprensión escrita (15 minutos). Tras la corrección de esta actividad el profesor			

explica el nuevo uso del presente de indicativo (10 minutos) y pide a los alumnos que realicen las actividades 8 y 10 (15 minutos). Los últimos momentos de la lección son utilizados para que el docente indique a los alumnos que deben realizar en casa la actividad 9. Esto responde a la necesidad de maximizar el tiempo en clase para actividades de tipo comunicativo, mientras que las actividades de expresión escrita (como esta última) pueden ser realizadas fuera del aula.

Sesión 3 – Subordinadas adverbiales.

De manera similar a la sesión anterior, esta comienza con el repaso y corrección de la tarea propuesta en la última lección (10 minutos). A continuación se tratará uno de los temas gramaticales más complejos de la unidad, por lo que el profesor dedica entre 15 y 20 minutos para explicar este punto y asegurarse de que los alumnos lo han entendido. Después se realizan y corrigen las actividades 11 y 12 (20 minutos), para las que el alumno puede disponer de herramientas de apoyo como diccionarios y acceso a internet. El agrupamiento de estas actividades dependerá de las necesidades de cada alumno, se aconseja que los más aventajados las realicen solos o en parejas con algún alumno con menor nivel. Para terminar, el profesor pasa los últimos momentos sintetizando la información estudiada, resolviendo dudas y pidiendo a los alumnos que realicen la actividad 13 en casa.

Sesión 4 – Marcadores del discurso.

Comenzamos la sesión corrigiendo la actividad 13 (10 minutos) y posteriormente se leen y explican los apuntes contenidos en el libro del alumno sobre los marcadores del discurso (15 minutos). Durante el resto de la sesión el alumno trabaja de manera autónoma realizando las actividades 14, 15 y 16 (20 minutos) que serán corregidas posteriormente por el profesor (10 minutos). Para terminar se pide al alumno que realice en casa las actividades 17, 18 y 19.

Sesión 5 – La estructura de la exposición.

Empezamos corrigiendo las actividades 17, 18 y 19 (15 minutos). Después se introduce el tema de la lección realizando la actividad 20 (5 minutos). Durante el resto de la sesión los alumnos trabajan con diferentes tipos de agrupamiento: la actividad 21 se realiza por parejas (10 minutos), mientras que las actividades 22 y 23 se llevan a cabo de manera individual (20 minutos), para posteriormente corregirlas en voz alta (10 minutos).

Sesión 6 – La cortesía.

En esta sesión comenzaremos repasando lo visto en la sesión anterior mediante la realización de la actividad 24. Al tratarse de una actividad compleja que debe ser llevada a cabo por grupos, se le dedicarán unos 20 minutos a su realización y corrección. A continuación, el profesor utiliza los siguientes 10 minutos para explicar la cortesía en la exposición oral. Seguidamente se aplicará lo aprendido en la actividad 25 (10 minutos) y se terminará la clase con el ejercicio, 26 en el que los alumnos trabajan la creatividad escribiendo y representando un diálogo (20 minutos).

Sesiones 7 y 8 – WebQuest.

Las siguientes sesiones serán dedicadas a la realización de un folleto informativo/publicitario sobre una nueva empresa que los alumnos deben idear. En estas sesiones el profesor adopta un papel de guía y apoyo, mientras que los alumnos deben trabajar de forma cooperativa para alcanzar el objetivo propuesto.

Sesión 9 – Tarea final.

En esta sesión el profesor explica al alumno en qué consistirá la tarea final y cómo será evaluada. Los alumnos comienzan a trabajar en clase y si fuese necesario, el profesor podría plantear otra sesión previa a la evaluación de trabajo en el aula.

Sesión final – Evaluación.

Por último, debemos tener en cuenta que es necesario planificar una sesión para evaluar la tarea final, en la que los alumnos expondrán oralmente su trabajo y el profesor les proporcionara una retroalimentación sobre la misma.

3.7. Evaluación

Entendemos por evaluación, siguiendo la estela del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, como “la valoración del grado de dominio lingüístico que tiene el usuario”, pero además debemos tener en cuenta otra serie de factores que atañen al proceso de enseñanza-aprendizaje en su totalidad: la eficacia del método elegido, la puesta en práctica de la programación, la satisfacción del alumno y el profesor, etc.

3.7.1. Características de la evaluación

Para lograr que la evaluación tenga el carácter dinámico que acabamos de mencionar y evalúe la totalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, recurriremos a ella en tres momentos:

- a) Evaluación predictiva o inicial (antes): para adecuar la planificación y tomar conciencia del punto de partida del alumnado. Esta evaluación tendrá lugar a principio de la unidad didáctica. Las primeras actividades nos servirán tanto para motivar al alumnado e introducir el tema, como para comprobar el nivel previo de conocimientos.
- b) Evaluación formativa (durante): para comprender el funcionamiento cognitivo del alumnado y adaptar el proceso educativo a los progresos y dificultades de este.
- c) Evaluación sumativa (después): para establecer balances fiables de los resultados y comprobar si se han adquirido las capacidades previstas para continuar posteriores aprendizajes. Esta se llevará a cabo, como ya se ha mencionado con anterioridad en la tarea final.

3.7.2. Criterios de evaluación

A pesar de que el PCIC no establece unos criterios de evaluación, a la hora de fijar los objetivos generales se lleva a cabo una descripción general del nivel donde se presentan unos criterios que el alumno debe cumplir para que se considere el nivel por alcanzado. Estos serán determinantes a la hora de fijar unas guías para comprobar la adquisición de los aprendizajes perseguidos con la presente unidad didáctica.

- a) Realiza exposiciones orales utilizando un léxico, claridad, velocidad y volumen adecuados, cuidando a su vez la postura, contacto visual y contenido.
- b) Pone en práctica correctamente la estructura y recursos propios de la macrofunción expositiva.
- c) Utiliza la lengua escrita de manera correcta para crear un folleto publicitario sobre una empresa.
- d) Utiliza mecanismos de cortesía verbal atenuadora para interactuar con el público de una interacción oral: desplazamiento de la 1ª persona del singular a la 1ª y 3ª persona del plural.
- e) Organiza el discurso adecuadamente mediante el uso de marcadores discursivos de orden.
- f) Conoce los usos del presente de indicativo.
- g) Diferencia las oraciones coordinadas de las subordinadas y construye diferentes tipos de subordinadas adverbiales.

- h) Está familiarizado con los aspectos culturales de las negociaciones.
- i) Toma la iniciativa en la búsqueda y activación estratégica de conocimientos (culturales, socioculturales y lingüísticos), destrezas y actitudes para desenvolverse correctamente en situaciones comunicativas.

3.7.3. Instrumentos de evaluación

Los instrumentos de evaluación elegidos para la presente programación tienen por características propias:

- a) La variedad de los mismos, de modo que podemos evaluar los distintos tipos de capacidades y contenidos curriculares.
- b) La aplicabilidad, tanto por el profesor como por los alumnos en situaciones de autoevaluación y coevaluación.
- c) La especificación de lo que se pretende evaluar.

A continuación, se enumeran los principales instrumentos que serán empleados para la evaluación del proceso de aprendizaje:

- a) Observación sistemática: del trabajo diario en el aula, del interés y la participación del alumnado, del cuaderno de clase, realización de las tareas posibilitadoras, etc.
- b) Rúbricas de evaluación para las pruebas específicas: serán especialmente importantes para la correcta evaluación de la tarea final, para la que hemos creado una rúbrica en la que se valora la capacidad de expresión oral. Esta se muestra a modo de ejemplo en el Anexo III. Cabe mencionar que esta rúbrica solo recoge y evalúa algunos aspectos de la tarea final, el resto serán evaluados mediante otros instrumentos.
- c) Pruebas objetivas: son los tradicionales exámenes, que para medir ciertos aspectos serán muy útiles. Para asegurarnos del total aprovechamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje diseñaremos un examen en el que se medirán algunos aspectos más formales que no han sido tenidos en cuenta en la tarea final.

- d) Listas de control, que nos ayudan a evaluar la presencia o ausencia de algunos rasgos. Son especialmente útiles para la autoevaluación del docente¹⁰ y la práctica educativa.

¹⁰ A modo de ejemplo reproducimos una lista de control para evaluar la puesta en práctica de la unidad didáctica en el Anexo II.

4. Conclusiones

Con el presente trabajo se ha intentado poner de manifiesto la importancia de la creación de materiales didácticos actualizados, amenos y adaptados al destinatario en el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera y en concreto, el español con fines profesionales. Para ello, es imprescindible edificar nuestro trabajo sobre los estables cimientos de documentos de primer orden como el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Por un lado, estos suponen el punto de partida al establecer los contenidos y objetivos generales que todo trabajo debe tener en cuenta, pero por otro, deben ser cuidadosamente seleccionados y adaptados al contexto en el que se desarrollará el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a la metodología, hemos visto que, en las últimas décadas, el enfoque por tareas predomina sobre los demás. En el caso concreto del diseño de materiales realizado en este trabajo, además cabe destacar que el enfoque por tareas se adapta especialmente bien a los postulados de la enseñanza de la enseñanza del español con fines profesionales, ya que la realización de la tarea final supondrá la adquisición tanto de elementos lingüísticos como profesionales específicos.

Por otro lado, hemos querido valernos de una de las herramientas más útiles para introducir el aprendizaje cooperativo en el aula: el uso de una *WebQuest*. De esta manera, conseguimos que el alumnado construya aprendizajes significativos en una situación de aprendizaje compartido mientras que, a la vez, potenciamos el sentimiento de capacidad y la autoimagen de los discentes. En esta parte del proceso, los estudiantes trabajan de manera autónoma, ayudándose mutuamente en primer término y acudiendo a la figura del profesor solo cuando sea estrictamente necesario.

El uso de las TIC también responde a la necesidad educativa de adaptarse a los últimos cambios que tienen lugar en la sociedad. La incorporación de las *WebQuest* a la formación de nuestro alumnado está encaminada a facilitar su aprendizaje y a la vez constituir un medio que los motive a poner en práctica sus habilidades tanto lingüísticas, como sociales, culturales, etc.

Antes de terminar, conviene hacer un breve inciso para reparar en la perspectiva investigadora del trabajo, pues este abre la puerta a que se realicen futuras investigaciones en las que se podrían llevar al aula los materiales diseñados para comprobar su efectividad. De manera más indirecta, sin que se tengan que poner en práctica los materiales, se podrían realizar encuestas dirigidas a alumnos de español con fines

profesionales sobre diferentes aspectos de los materiales como el diseño, la originalidad, la adaptación al grupo meta, la dificultad, etc.

En definitiva, esperamos que este trabajo sirva como modelo para la elaboración de materiales didácticos que se insertan en las tendencias actuales de enseñanza ya mencionadas, valiéndose de numerosos recursos para asegurarnos que los discentes llegan al máximo de sus potencialidades.

5. Bibliografía

Adell, J. (2006). Internet en el aula: las WebQuest. *Eduotec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (17) a036. Recuperado de <https://doi.org/10.21556/edutec.2004.17.530>

Aguirre Beltrán, B. (1998). Enfoque, metodología y orientaciones didácticas en la enseñanza del español con fines específicos. En *Carabela* (44), pp. 5-29. Madrid: SGEL.

Aguirre Beltrán, B. (2004). La enseñanza del español con fines profesionales. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores*, pp. 1107-1302. Madrid: SGEL.

Barba I Corominas, C. (2002). La investigación en Internet con las WebQuest. En *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, (185) pp. 62-66. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=306634>

Casquero Pérez, F. (2004). El enfoque por tareas en la enseñanza de lengua con fines específicos. En *Actas del I Simposio de Didáctica del Español para Extranjeros [Archivo de ordenador]: teoría y práctica: Río de Janeiro, 25 y 26 de junio de 2004* (pp. 243-253). Instituto Cervantes.

Cegarra, J. (2008). Webquest: estrategia constructivista de Aprendizaje basada en internet. *Investigación y postgrado*, 23 (1), pp. 73-92. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/658/65823104.pdf>

Candlin, C. (1990). Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. *Comunicación, lenguaje y educación*, 2 (7-8), pp 33-53.

Dodge, B. (2001). FOCUS: Five rules for writing a great WebQuest. *Learning and Leading with Technology*, 28 (8), pp. 6-9. Recuperado de <http://webquest.org/sdsu/focus/focus.pdf>.

Gallego Gil, D. (2007). Las WebQuest y el aprendizaje cooperativo. Utilización en la docencia universitaria. *Revista complutense de educación*, 18 (1), pp. 77-94.

García Santa-Cecilia, Á. (1999). El diseño curricular del Instituto Cervantes y la enseñanza mediante tareas. En ZANÓN, J. (coord.) *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

Estaire, S. y Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas para la enseñanza de una segunda lengua. En *Comunicación, lenguaje, y educación*, 7-8, pp. 55-90.

Fernández Vítors, D. (2018). *El español: una lengua viva. Informe 2018*. Instituto Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf

Instituto Cervantes (1997-2019). *Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/

Johnson, K. y Morrow, K. eds. (1981). *Communication in the Classroom*. London: Longman.

Livingstone, K. A. (2010). *El diseño de cursos de lenguas basados en tareas*. Múnich: Lincom Europa.

Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1997). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua* (pp.11-57). Barcelona: Paidós.

Rodríguez-Piñero Alcalá, A. I., y García Antuña, M. (2010). Lenguas de especialidad y lenguas para fines específicos: precisiones terminológicas y conceptuales e implicaciones didácticas. En Vera Luján, A. (ed.) y Martínez Martínez, I. (ed.), *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación*, 2 (1), pp. 907-932. Universidad de Cádiz.

Nunan, D. (1985). *Language teaching Course Desing: Trends and Issues*. Adelaide: National Curriculum Research Centre.

Nunan, D. (1988). *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. (1989). *Understanding Language Classrooms: A Guide for Teacher-initiated Action*. New Jersey: Prentice-Hall International.

Nunan, D. (1996). Gradación de las tareas. En *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge University Press, Madrid, capítulo 5, p. 98-118.

Quintana Albalat, J. e Higuera Albert, E. (2009). Las webquests, una metodología de aprendizaje cooperativo, basada en el acceso, el manejo y el uso de información en la red. *Cuadernos de docencia universitaria*, (11). Barcelona: Octaedro.

Rodríguez-Piñero Alcalá, A. I. (2013). La enseñanza de las lenguas profesionales y académicas. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 53, 54-94. Recuperado de <https://webs.ucm.es/info/circulo/no53/rpinero.pdf>

Rodríguez-Piñero Alcalá, A. I. y García Antuña, M. (2009). Lenguas de especialidad y lenguas para fines específicos: precisiones terminológicas y conceptuales e implicaciones didácticas. En *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación. XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE) Volumen I*, 907-932. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0907.pdf

Ruiz Iglesias, M. (1999). *Didáctica del enfoque comunicativo*. México: Instituto Politécnico Nacional. Recuperado de <http://site.ebrary.com/lib/univgranada/docDetail.action?docID=10390160>

Trujillo Sáez, F. (2002) Aprendizaje Cooperativo para la enseñanza de la lengua. *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades* (32), pp. 147-162. Universidad de Granada.

Walters, L. S. (2000). *Four Leading Models*. Harvard Education Letter's Research Online. Recuperado de <http://www.edletter.org/past/issues/2000-mj/models.shtml>

Verdú Jordá, M. M., Roca de Larios, J. y Valcárcel Pérez, M. S. (1990). Hacia un nuevo paradigma en la enseñanza de idiomas modernos: el enfoque por tareas. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (8), pp. 25-46. Universidad de Murcia.

Widdowson, H. G. (1995). Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla. Traducido al castellano en M. Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, (pp. 83-90). Madrid, Edelsa.

Zanón, J. y Estaire, S. (2010). El diseño de unidades didácticas mediante tareas en la clase de español. *MarcoELE*, (11), pp. 410-418. Recuperado de <https://marcoele.com/descargas/navas/21.zanon-estaire.pdf>

6. Anexos

6.1. Anexo I: Libro del alumno

Unidad 5: La presentación oral



En esta unidad aprenderás:

- Presentarte y despedirte de manera formal
- Dar tu opinión de manera modesta
- Estructurar el discurso
- Conocer los hábitos culturales de los españoles

Al final de esta unidad vas a:

- Hacer una presentación oral y elaborar un folleto para dar a conocer una nueva empresa

TEMA 5

- INTRODUCCIÓN -

1. Observa la siguiente imagen y responde a las preguntas:



a ¿Qué podemos observar en la fotografía?

b Por la manera en la que está vestida la gente, ¿en qué situación crees que se encuentran?

c ¿Qué crees que puede estar diciendo la chica? ¿Cómo crees que se siente?

d ¿Has hecho alguna vez una exposición oral en tu trabajo o estudios?

2. A continuación vas a ver un vídeo en el que se dan algunos consejos sobre la exposición oral, presta atención y contesta a las preguntas.

a ¿Recuerdas cuántos consejos has escuchado en el vídeo? En gran grupo intentad recordarlos y anotadlos en una lista.

b Volved a escuchar el vídeo y comprobad que no os falte ningún consejo.

c Ahora, de manera individual, añade al menos otros dos consejos a la lista y luego compártelos con el resto de la clase.

e Por último, ordenad los consejos de más a menos importante.



3. Piensa en el vocabulario de carácter general que necesitarías para llevar a cabo una exposición oral en el ámbito del español de los negocios. Piensa en que tendrás que presentarte, ordenar la información, poner ejemplos, presentar un subtema nueva, concluir y despedirte.



4. Observa el siguiente folleto publicitario y contesta a las preguntas.



- a ¿Cuál es el nombre de la empresa que se anuncia? ¿A qué se dedica?
- b En los folletos una parte muy importante es utilizar un eslogan para atraer al cliente, ¿cuál podemos observar en este folleto?
- c En el ejemplo propuesto hay dos grandes bloques de texto, uno a la derecha y otro a la izquierda, ¿de qué tratan?, ¿para qué sirven?
- d Identifica otros elementos importantes del folleto.
- e Por último piensa si la finalidad del folleto se lleva a cabo de manera satisfactoria y si cambiarías algo del mismo.

5. Haz una lista con cinco posibles situaciones concretas en las que podrías crear un folleto publicitario o informativo, por ejemplo, para informar de una promoción temporal en una empresa de limpieza con motivo de su aniversario.

6. Lee el siguiente texto sobre los negocios en España y realiza la prueba correspondiente.

ETIQUETAS CULTURALES Y DE NEGOCIOS: ESPAÑA

Para negociar con empresas españolas hay que tener en cuenta que, si se las compara con cualquier otro país europeo son bastante similares en cuanto a la atención que prestan frente a las reuniones. Pero existen algunas diferencias en cuanto a la manera en la que se relacionan con sus clientes.

Los españoles se caracterizan por ser personas honradas y orgullosas. Por ello es muy difícil que vuelvan atrás cuando ya han adoptado una posición determinada. Hay que tener sumo cuidado de no herir sus sentimientos, aunque prefieran que usted sea sincero por más desagradable que sea lo que piense. Es necesario ser meticulosos con las palabras que se utilizan y la forma en que se expresan.

Son consideradas personas abiertas, cordiales y muy amantes de la vida social. Por lo que es muy común que lleven a sus invitados a eventos sociales, almuerzos, cenas, etc. Prefiere la comunicación oral, cara a cara, antes que poner todo por escrito. Las instrucciones escritas y los controles resultan impopulares, ya que implican desconfianza.

Del texto podemos suponer que en el ámbito de los negocios los españoles:

- a Prefieren ser directos, aunque sin molestar al otro.
- Tienen a preferir que seas educado aunque tengas que mentir.
- b Son tercos.
- Cambian de opinión fácilmente.
- c Tienen a separar negocios y vida social.
- Suelen mezclar los negocios y la vida social.
- d Prefieren un trato formal y distante.
- Normalmente prefieren hablar en persona.



TEMA 5

- GRAMÁTICA -

para comunicar

7. Lee el siguiente texto expositivo y realiza las actividades que se presentan a continuación.

Un 'software' para los edificios

En poco más de dos años Simbioe se ha hecho con la gestión de 180 inmuebles en España y Portugal

Paz Monasterios

Madrid 17 ABR 2019 - 11:42 CEST

La gestión de un inmueble no es sencilla. Por eso, cada uno cuenta con el libro del edificio, que reúne todas las características físicas y técnicas de la construcción: desde licencias, productos, equipos y sistemas, hasta actas de inspecciones o informes de revisión. Ese libro, que entrega el promotor, se pone a disposición del propietario (o comunidad de propietarios) para cuando quiera realizar alguna reforma.

La empresa barcelonesa Simbioe lleva más de siete años ayudando a los propietarios de grandes activos a mantener al día esta documentación con la creación de Quionia. Se trata de un *software* de gestión de edificios que tiene como objetivo aglutinar en una sola herramienta toda la documentación del inmueble. "Antes teníamos una base de datos en formato excel. Verificábamos manualmente si cada edificio contaba con la documentación adecuada, si estaba al día, si era correcta y hacíamos un informe", recuerda Marc Blasco, director de la compañía. "Vimos la oportunidad de desarrollar una herramienta que nos permitiera hacer este tipo de control de una forma continuada, más fácil. Y, además, de cargar toda esta documentación en un solo sitio donde quedara guardada, organizada y clasificada".

Pero si bien Quionia nace en 2017 como una herramienta para agilizar el trabajo de la empresa, pronto se convirtió en un servicio extra para que el cliente pueda llevar un mejor control de sus gestiones de forma independiente. El programa cuenta con perfiles personales, por lo que el propietario controla qué personas tienen acceso a su información y el nivel permitido —solo lectura o con capacidad de editar y subir documentación—. A su vez está dividido por categorías (mantenimiento, seguros...), por lo que se puede autorizar a alguien a que solo pueda acceder a una de ellas. Pero el principal valor añadido que pone sobre la mesa este programa es su continua actualización de la normativa a nivel estatal, autonómico y municipal, para que los clientes no pasen por alto ningún cambio.

Hasta el momento la empresa cuenta con 180 edificios en la base de datos de Quionia que son propiedad de 10 clientes. Entre ellos se encuentran el Museo del Consorcio de Ciencias Naturales de Barcelona, los inmuebles de Cinesa (48 cines en España y Portugal), centros educativos de International Schools Partnerships, y acaban de cerrar el contrato con un cliente sociosanitario, con lo que sería el estreno del *software* en el sector salud. Según las previsiones de la empresa, este año superarán los 250 edificios y llegarán a los 15 clientes.

El precio del servicio depende de varios factores, incluida la cantidad de edificios que tenga el cliente. Un usuario con poco menos de diez puede llegar a pagar hasta 5.000 euros anuales, indican en Simbioe, que facturó el pasado año 400.000 euros —solo Quionia ingresó el 10%—, de los que 50.000 fueron beneficio neto. Para este 2019 se espera una facturación que supere los 500.000 euros, un 25% más.

a Relaciona las siguientes palabras del texto (cuadro A) con su significado (cuadro B).

Cuadro A
Aglutinar – Inmueble – Normativa – Estatal

Cuadro B
Nacional - Unir – Propiedad - Leyes

b ¿A qué se dedica Simbioe?

c ¿Qué cambio supuso la creación de Quionia en la empresa Simbioe?

d ¿Por qué no todos los clientes pagan lo mismo por el servicio que proporciona Simbioe?

El presente de indicativo

En esta unidad, aprenderás un nuevo uso del presente de indicativo:

Presente histórico:

- a) Se utiliza para hablar de una acción que ha tenido lugar en el pasado, para revivirla y acercarla al presente.
- b) El verbo suele ir acompañado de sintagmas adverbiales de tiempo: *en 1967, en aquel momento, hace dos mil años, etc.*
- c) Puede ser sustituido por el pretérito perfecto simple: "*Cuando Colón llega a América se encuentra con un paraíso*" = "*Cuando Colón llegó a América se encontró con un paraíso*".

Repaso

Usos del presente indicativo

- Para hablar de una acción que tiene lugar en ese momento:
Estoy muy contento de estar aquí.
- Para actividades habituales y fijadas, aunque no estén pasando en ese mismo instante:
María organiza la cena de empresa cada año.
- Futuro muy cercano:
El vuelo de Pedro atteriza mañana a las tres.
- Acciones que ocurrirán en un futuro con casi total seguridad:
Mi hermana se casa en dos años.
- Verdades de conocimiento universal:
La tierra es redonda.

8. Indica el tipo de presente utilizado en las siguientes oraciones:

- El próximo nos visita el delegado provincial de la compañía para informarlos de las últimas novedades.
- OptiOne nace en 2008 como una empresa dinámica, joven y diferente.
- La presentación comienza en cinco minutos, date prisa.
- El verano tiene lugar después de la primavera.
- En menos de dos años, María consigue un ascenso, te lo digo yo.
- Quiero que alguien me pase el último informe de recursos humanos, por favor.

9. Ahora escribe un pequeño texto sobre el ámbito de especialidad de los negocios en el que se utilice el presente histórico.



10. En parejas buscad el ejemplo de presente histórico en el texto de la página anterior.

Subordinadas adverbiales

Una oración subordinada es una oración que depende estructuralmente de otra oración. Estas dos se suelen relacionar mediante un nexo.

Presta atención al siguiente ejemplo:

- La reunión tendrá lugar **Nexo** donde tuvimos la de la semana pasada. *Oración subordinada*
- La reunión tendrá lugar*. Tuvimos la de la semana pasada*.
- Estoy bastante despejado **Nexo** y voy a quedarme un rato más. *Oración coordinada*
- Estoy bastante despejado. Voy a quedarme un rato más.

TEMA 5

Tipos de subordinadas adverbiales

Las oraciones subordinadas adverbiales de tiempo o temporales sirven para señalar el tiempo en el que se produce la acción verbal. Estas se pueden dividir en tres tipos: temporales de anterioridad, simultaneidad y posterioridad.

<p>Anterioridad</p> <p>Se fue Nexos — antes de que — el teléfono sonara</p>	<p>Simultaneidad</p> <p>Se fue mientras — el teléfono sonaba</p>	<p>Posterioridad</p> <p>Se fue después de que — el teléfono hubiera sonado</p>	
--	--	--	---

Anterioridad

Uso	Nexo(s)	Ejemplo
Para indicar que la segunda acción no se ha realizado.	Antes de	<i>Prefirió callarse antes de meter la pata.</i>
Para expresar preferencia de dos hechos interpretados negativamente.	Antes de / antes que	<i>Antes de aceptar su oferta vendo la compañía por un euro.</i>
Para expresar que una acción se realiza antes de otra, pudiendo la segunda no llegar a realizarse.	Antes (de) que	<i>Antes de que mi jefe pueda decir nada, presentaré mi dimisión.</i>

Simultaneidad

Uso	Nexo(s)	Ejemplo
Para expresar que dos acciones suceden a la misma vez	Mientras	<i>Mientras esperábamos a que el cliente llegase pudimos repasar las notas sobre el acuerdo.</i>
Para indicar la imposibilidad de la realización de una acción al no darse otra	Al	<i>Al no saber nada sobre la operación, no puedo participar en la reunión de esta mañana.</i>

Posterioridad

Uso	Nexo(s)	Ejemplo
Para indicar que una acción tendrá lugar después de otra.	Después (de) que / una vez que	<i>Una vez que terminemos este proyecto, me tomaré un tiempo libre para descansar.</i>

11. Fíjate en los ejemplos y haz una lista de los tiempos verbales que se suelen utilizar después de cada nexo.
12. ¿Podrías encontrar otros nexos para expresar simultaneidad y posterioridad? Intenta intercambiarlos por los utilizados en los ejemplos y reflexiona sobre si el tiempo verbal utilizado es el correcto.
13. Escribe un breve texto de entre 50 y 75 palabras en el que se utilicen al menos una subordinada temporal de anterioridad, simultaneidad y posterioridad.



Marcadores del discurso

Los marcadores del discurso son expresiones que sirven para señalar, marcar la relación que se establece entre oraciones o partes de un texto. Dentro de los marcadores del discurso hay diferentes tipos, pero en esta unidad estudiaremos dos tipos, los conectores y los estructuradores de la información.

Conectores

Sirven vincular una parte del discurso con la inmediatamente anterior. A su vez dentro de estos, vamos a diferenciar cuatro tipos:

- a) **Aditivos:** se utilizan para añadir nuevas ideas o información sobre la idea anterior.

Nexos	Ejemplo
Todavía más, más aún, aún más, encima, de igual manera / modo, igualmente.	Estamos a punto de cerrar un cliente importantísimo. Igualmente, estamos cerca de superar las ganancias del año pasado.

- b) **Consecutivos:** indican consecuencia.

Nexos	Ejemplo
De ahí, pues, así pues, por consiguiente.	Los resultados del último trimestre no han sido los esperados, de ahí que no podamos ampliar la plantilla como estaba previsto.

- c) **Justificativos:** expresan causa.

Nexos	Ejemplo
Debido a, a causa de, gracias a, en virtud de, dado que, por culpa de.	En virtud de los datos enviados por el departamento de investigación tendremos que considerar algunos cambios en el proyecto.

- d) **Contraargumentativos:** introducen ideas contrarias. En función del uso concreto se utilizan unos nexos.

Nexos	Ejemplo
Contraste entre ideas: Por el contrario, al contrario, contrariamente.	Contrariamente a las tendencias de los mercados actuales, nuestra compañía ha conseguido crecer más de un 25% en el último semestre.
Introducir un argumento contrario: pese a, ahora bien.	Pese a que no hayamos conseguido nuestro objetivo, podemos estar tranquilos de haber hecho todo lo posible.
Matización de la primera idea: con todo.	Se ha esforzado mucho. Con todo, no creo que su trabajo esté al nivel que requiere esta compañía.



14. Escribe un ejemplo para cada uno de los usos de los conectores estudiados.

15. Vuelve a leer el texto de la página 37 y señala los conectores que encuentres.

TEMA 5

16. A continuación practicaremos los conectores mediante una actividad de juego de rol. En parejas repartíos las fichas A y B. Después mantened una conversación siguiendo la estructura.



- Estudiante A**
1. Saludo.
 2. Pregunta a tu compañero por su opinión acerca del emprendimiento.
 3. Da tu opinión sobre el mismo tema y utiliza un conector justificativo para expresar tu postura.
 4. Responde la pregunta utilizando al menos un conector para mostrar contraste entre ideas.
 5. Pregunta sobre las dificultades legales de montar una empresa en su país.

- Estudiante B**
1. Saludo.
 2. Responde a la pregunta de tu compañero utilizando uno o varios conectores de adición.
 3. Pregunta a tu compañero por las ventajas e inconvenientes de trabajar para alguien.
 4. Expresa tu opinión sobre el mismo tema matizando tu idea con un conector contrastante.
 5. Responde utilizando un conector consecutivo y realiza la misma pregunta a tu compañero.

Estructuradores de la información

Como puedes adivinar por su nombre, se utilizan para organizar la información en los textos. Entre ellos podemos encontrar estructuradores para comenzar, continuar y terminar:

Inicio	Continuidad	Cierre
<i>Antes que nada, bien, para empezar, primeramente, etc.</i>	<i>En segundo lugar, por otra parte, por otro lado, etc.</i>	<i>Para terminar, a modo de conclusión, para concluir, para finalizar, en último lugar, etc.</i>

17. Vuelve a consultar el texto de la página 37, ¿se utilizan estructuradores de la información?

18. Escucha el siguiente vídeo en que se dan consejos para presentar tu empresa e identifica los estructuradores de la información que han sido utilizados.

<https://www.youtube.com/watch?v=roP7SSPaHWI>

Vuelve a escuchar el vídeo y sintetiza de manera breve los consejos que se dan.



19. Ahora escribe un breve texto en el que cuentes tu experiencia en el mundo de los negocios y utilices tanto conectores como estructuradores. Después deberás exponerlo en clase.

- TAREAS COMUNICATIVAS -



20. ¿Recuerdas los consejos vistos al principio del tema sobre cómo hacer una buena exposición oral? Intenta exponer al resto de la clase lo que ya hemos aprendido sobre las presentaciones.

La estructura de la exposición oral

21. A continuación te mostramos los grados apartados de una presentación oral, pero dentro de algunos los diferentes aspectos que deben ser tratados aparecen de forma desordenada. En parejas intentad razonar en qué consiste cada apartado y ordenarlos de manera lógica.



22. En el siguiente cuadro puedes encontrar algunos fragmentos de una exposición oral. De manera individual, relaciona cada oración con un bloque de la presentación oral y el aspecto al que corresponde.

- ¿Me oyen bien todos ustedes?, ¿al fondo también?
- Si tienen alguna pregunta, será un placer para mí tratar de contestarla.
- Esta presentación durará 30 minutos aproximadamente.
- Me gustaría resumir diciendo que nos encontramos en un mundo en el que los peligros que nos acechan...
- Ha sido un placer poder compartir esta tarde con ustedes, hasta pronto.
- En primer lugar, me gustaría comenzar agradeciendo su asistencia.
- Les voy a hacer una pregunta, ¿saben cuántas personas han tenido accidentes domésticos este año?
- Hablemos ahora de uno de los puntos clave de nuestra exposición, las diferentes formas de envenenamiento en el hogar.

TEMA 5

23. ¿Cuáles son los aspectos para los que no hay ejemplos? Individualmente, añade los ejemplos restantes de manera acorde al tema tratado y después compártelos con la clase.

24. Mira el vídeo de esta presentación oral que dos estudiantes de marketing hacen sobre una empresa. En pequeños grupos (4 estudiantes máximo) analizad la presentación oral. Os podéis guiar por los siguientes puntos:

- a Estructura.
- b Claridad y velocidad.
- c Léxico.
- d Volumen.
- e Comprensión.
- f Postura y contacto visual.
- g Duración.
- h Contenido.



La cortesía en la exposición oral

En una presentación oral es muy importante ser cortés, es decir, debemos poner en práctica una serie de estructuras lingüísticas para expresarse de manera educada. Además de presentarse y despedirse de manera formal, pero afectuosa, a la hora de responder la ronda de preguntas del público tienes que tener en cuenta la persona gramatical utilizada. Fíjate en los siguientes ejemplos:

Pregunta. *¿Cuál es el valor más importante para su empresa?*

Respuesta A. *Considero que lo que fundamenta las bases de mi empresa es la responsabilidad y el buen hacer que me caracteriza.*

Respuesta B. *Consideramos que lo que fundamenta las bases de nuestra empresa es la responsabilidad y el buen hacer que nos caracteriza.*

A pesar de que se trata de una persona que responde las preguntas de su interlocutor, en la respuesta B se utiliza la primera persona del plural para mitigar la responsabilidad del hablante.

Pregunta. *¿Puedo contactar con ustedes en cualquier momento?*

Respuesta A. *Nos tiene a su entera disposición mediante teléfono y correo electrónico las 24 horas.*

Respuesta B. *Nos tienen a su entera disposición mediante teléfono y correo electrónico las 24 horas.*

En este caso, el uso de la segunda persona del plural se utiliza en la respuesta B para mitigar el acto que atenta contra la imagen negativa del hablante.

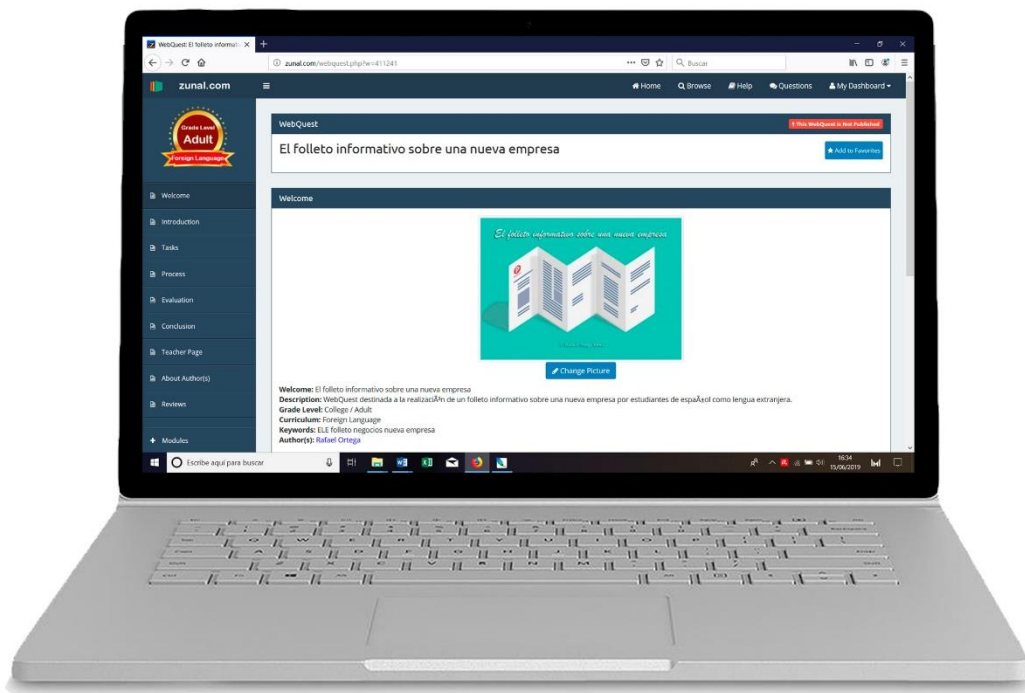
25. Reflexiona sobre la cortesía y los aspectos analizados en la actividad 24, ¿se relaciona con alguno? ¿crees que la cortesía es importante? De cometerse un error de este tipo, ¿crees que causaría un impacto mayor o menor que un error gramatical?

26. En parejas, escribid un pequeño diálogo en el que se utilice el desplazamiento de la persona gramatical de manera cortés. Después, representadlo delante del resto de la clase.

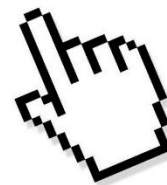
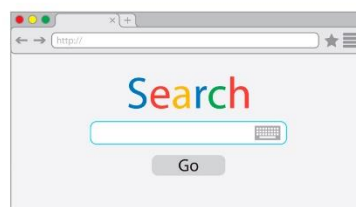
El folleto informativo

27. Al comienzo de la unidad realizamos una actividad sobre un folleto informativo, ¿qué recuerdas de él? ¿Cuántas partes tenía? ¿Cuál era su finalidad?

A continuación te presentamos una Webquest, una herramienta para el aprendizaje autónomo y cooperativo. A lo largo de la misma tendrás que realizar un folleto informativo sobre una empresa de creación reciente en varios apartados. Encontraréis toda la información necesaria para su realización online, pero recordad que podéis consultar al profesor para cualquier duda.



<http://zunal.com/webquest.php?w=411241>



TEMA 5

- TAREA FINAL -

¡Ya estás listo para lanzar tu propia empresa!

Partiendo de los grupos y resultados de la actividad anterior, realizaréis una presentación oral sobre la empresa que habéis creado. A continuación, os presentamos algunos aspectos que debéis tener en cuenta:

- ✓ La presentación oral debe durar entre **10 y 15 minutos**, al final de la misma seguirá una **ronda de preguntas** en la que participarán tanto el profesor como el resto de los alumnos.
- ✓ Durante la presentación **debéis cubrir los siguientes puntos**:
 - Origen de la empresa
 - Finalidad del proyecto
 - Servicios
 - Diferencias con otras empresas del mismo tipo
 - Presentación del folleto
- ✓ **Todos los miembros del grupo deben participar** de manera equitativa en la presentación oral.
- ✓ Podéis **utilizar unas notas** en las que os podréis apoyar, sin embargo, es aconsejable mirarlas lo menos posible.
- ✓ Por último, recordad que tenéis que **poner en práctica todo lo estudiado a lo largo del tema**: estructura del texto expositivo, marcadores del discurso, oraciones subordinadas adverbiales, etc.



- EVALUACIÓN -



Los criterios con los que seréis evaluados son los siguientes:

- a Los alumnos hablan con suficiente claridad y velocidad para ser entendidos correctamente.
- b El léxico utilizado es el típico del campo de especialidad de los negocios.
- c El volumen es lo suficientemente alto para que todo el público lo escuche.
- d La postura y el contacto visual con el auditorio es correcta.
- e La duración de la exposición está dentro de los límites indicados.
- f La información expuesta es relevante y se relaciona con el tema indicado por el profesor, cubriéndose todos los puntos expuestos anteriormente.
- g Se han utilizado los diferentes exponentes gramaticales y léxicos aprendidos a lo largo de la unidad, mostrando un dominio de la lengua española avanzado.



No olvidéis tener en cuenta estos criterios de evaluación a la hora de realizar la tarea final. En la página siguiente disponéis de la **rúbrica de evaluación** que utilizará el profesor para calificar vuestra exposición oral, por lo que conviene que también la consultéis.



TEMA 5

	Insuficiente	Adecuado	Satisfactorio	Muy satisfactorio
Claridad y velocidad	Habla demasiado rápido o se detiene demasiado. Su pronunciación no es buena.	Unas veces habla despacio y con claridad, pero otras se acelera y no se le entiende bien.	La mayoría del tiempo habla con una velocidad adecuada y se le entiende.	Habla con gran calidad y velocidad adecuada todo el tiempo.
Léxico	Pobreza léxica y léxico incoherente e inadecuado a la situación comunicativa.	Algunos errores en el uso de léxico.	Pocos errores en el uso del léxico.	Uso correcto del léxico y gran variedad léxica en función del tema y situación.
Volumen	El volumen con frecuencia es muy débil para ser escuchado por todos los miembros de la audiencia.	El volumen es lo suficientemente alto para ser escuchado la mayoría del tiempo.	El volumen es lo suficientemente alto para ser escuchado la mayoría del tiempo y por casi todos los miembros de la audiencia.	El volumen siempre es el adecuado para que todos los miembros de la audiencia puedan escuchar la exposición.
Comprensión	<i>Incomprensible</i>	La mayoría de la exposición es comprensible	Casi toda la exposición es comprensible, con muy pocas excepciones	Completamente comprensible
Postura y contacto visual	No mantiene una postura correcta. No mira a sus compañeros.	Algunas veces mantiene la postura y el gesto adecuados, y en otras no. Mira a sus compañeros la mayoría del tiempo.	Gran parte de la exposición el alumno adopta una postura y contacto visual adecuados.	Postura y contacto visual adecuados durante toda la exposición.
Duración	La duración de la presentación es marcadamente mayor o menor que la estipulada.	La duración de la presentación es diferente a la estipulada.	La duración de la presentación es ligeramente diferente de la estipulada.	La duración de la presentación es la estipulada.
Contenido	Mucha información irrelevante.	Alguna información irrelevante.	Información relevante.	Toda la información es relevante.

6.2. Anexo II: Lista de control para la autoevaluación docente

Autoevaluación docente	Sí	No	A veces
Cumplo los objetivos de mi programación.			
Adapto los contenidos a los objetivos propuestos.			
Cumplo con los criterios de evaluación.			
Utilizo instrumentos de evaluación adecuados a los criterios.			
Cumplo con la secuenciación temporal de las sesiones.			
Llevo a cabo las medidas necesarias para atender a la diversidad de mi grupo.			
Me relaciono con mis alumnos de manera correcta y los motivo.			
Fomento la capacidad crítica de mis alumnos.			
Programo actividades complementarias, de refuerzo y ampliación.			