Evaluación continua a través de tareas evaluadoras digitales reales y significativas

Pedro Navarro Serrano
Instituto Cervantes de Nueva Delhi

1. LA EVALUACIÓN DENTRO DE LAS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA

Parece claro que la evaluación de cursos de segundas lenguas es un componente fundamental del proceso de aprendizaje que no se puede desvincular de cómo se concibe dicho proceso, es decir, de la metodología o enfoque adoptado. La elección de una metodología particular determina decisiones esenciales, tales como la selección de objetivos y contenidos de curso, la elección de materiales, la secuenciación de actividades, la priorización de unos modos e instrumentos docentes frente a otros, etc. y así con una larga serie de decisiones estratégicas hasta llegar, finalmente, a la evaluación (García Santa-Cecilia, 1995: pp.14-33).

Resulta por ello coherente que, por ejemplo, en los métodos de gramática-traducción, en línea con la concepción de lengua y los objetivos que se marcaban, la evaluación consistiese en la traducción correcta de textos escritos; tan comprensible como que la evaluación en las propuestas estructurales concentrase su atención en la comprobación de que el estudiante había asimilado las mecánicas de formación del sistema formal de lengua, o posteriormente, tras el cambio de paradigma generado a través de los *syllabi* nocio-funcionales, la evaluación en los enfoques comunicativos se caracterizara por tratar de comprobar, a través de la simulación de situaciones, la capacidad de los estudiantes de reproducir satisfactoriamente funciones comunicativas. A una forma de entender la lengua y su enseñanza, una evaluación acorde. (Bordón, 2006: pp. 25-42).

2. EL MCER, LA ENSEÑANZA ORIENTADA A LA ACCIÓN Y LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS

Si tuviéramos que señalar hitos que han perfilado la enseñanza actual de lenguas modernas, sin duda, uno de ellos sería el MCER, cuya lectura y influencia sobrepasó la geografía europea, su primer ámbito geográfico de actuación, y cuyas orientaciones parecen haber sido aceptadas por buena parte del colectivo de docentes de lenguas extranjeras de todo el mundo. El MCER despliega un sistema de evaluación de lengua basado en el desarrollo de competencias, entendiendo éstas como "la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que

permiten a una persona realizar acciones" (MCER: cap. 2), al tiempo que aboga por enfoques que, dentro de una comprensión amplia, capaciten al estudiante de lenguas a realizar dichas acciones. Según el texto citado:

> El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. (MCER: cap. 2).

Consecuentemente, debemos habilitar a nuestro alumno para que pase meramente de "conocer los elementos que constituyen el sistema de la lengua" a utilizar estos conocimientos con el fin de "ser capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social". (MCER: cap 1). Y ¿qué mejor manera de comprobar el grado competencial de nuestros estudiantes para hacer frente a estas acciones reales que incluyéndolas como instrumento de evaluación? De este modo, la propuesta consistiría en desarrollar una serie de competencias para posteriormente, evaluar el grado de consecución a través de la capacidad del estudiante de activar dichas competencias en la realización de una acción.

En este sentido, las acciones sin duda incardinan con la tradición del enfoque por tareas (Nunan, 1998; Zanón, 1999; Estaire, 2009), si bien dejan ver una evolución, un paso hacia adelante aparentemente mínimo, pero muy significativo. Tal como algunos autores han señalado, el MCER enfatiza que las acciones que el hablante realiza (y el estudiante debe ser capaz de resolver) son tareas complejas y reales que se generan en contextos auténticos de interacción social (Puren, 2006). Consecuentemente, se privilegia un carácter eminente práctico de la enseñanza y por tanto, parece animar a autores de materiales y profesores para que reflexionemos sobre si las tareas finales propuestas son productos socialmente relevantes y significativos o bien siguen siendo reflejo de prácticas vinculadas exclusivamente al entorno educativo, prácticas y productos que si bien no dejan de ser reales por proceder del aula, pueden pecar de una cierta tendencia gremial al autoconsumo y la auto-referencialidad. (Navarro Serrano, 2006).

3. DISTINCIÓN DE CATEGORÍAS: EJERCICIO; ACTIVIDAD, TAREA

Parece claro, por tanto, que si los objetivos del Plan Curricular de nuestra institución abogan por aplicar una enseñanza orientada a la acción (Instituto Cervantes, 2006: cap. 1) , y este objetivo se incorpora y desarrolla en nuestro proyecto curricular de centro, y refleja en los materiales didácticos, establezcamos una evaluación acorde, de tal modo que ofrezcamos a nuestros estudiantes una evaluación continua y formativa basada en la realización de acciones (o tareas finales evaluativas, como denominaremos de aquí en adelante), combinada, si se considera imprescindible, con pruebas de nivel más tradicionales, elaboradas con

los descriptores de cada nivel, pero en ningún caso, que el sistema evaluativo se conforme a través de pruebas sumativas de corte tradicional basadas en la adquisición de conocimiento explícito y no en la activación de competencias para enfrentarse satisfactoriamente con escenarios reales (o verosímiles) de comunicación.

En este sentido parece conveniente distinguir claramente las categorías de ejercicio, actividad, tarea y proyecto, dado que la confusión entre las mismas puede llevar a dar por "tarea" una propuesta interesante, pero de menor complejidad, o bien las tareas propuestas conlleven una necesidad de tiempo y organización en fases más propia de los proyectos. Para ello, utilizaremos el siguiente cuadro extraído de la página web "Competencias básicas en educación"[1]:

	EJERCICIO	ACTIVIDAD	TAREA
¿Qúe hace el alumno?	El alumno se ejercita mecánicamente: repite, memoriza, se espera una respuesta prefijada y única,...son necesarios para afianzar conocimientos, pero son mecanicos e implican procesos mentales sencillos.	Implica procesos mentales mas complejos. Para resolverla, el alumno ha de aplicar distintos procesos mentales y conocimientos: relacionar, comprender, plantear, realizar distintas operaciones,....	Engloban muchos tipos de actividades y ejercicios, dentro de una unidad mayor, y su objetivo final será la realización/obtención de un **producto final vinculado con la realidad**, con lo que habrá que decidir ***para qué*** hacemos una serie de actividades
Ejemplos	Los típicos de los libros de texto: - Hacer cuentas - Colorear - Copiar - Memorizar una poesía - Resolver un problema matemático Elemental -	- Buscar información en la red - Visualizar una película - La lectura de un libro - Realizar un mapa conceptual -	- Diseñar la web del aula - Crear un anuncio/felicitación Navideña - Realizar una Mostra de Teatro - Realizar una exposición sobre la India - Elaborar el menú equilibrado de las comidas semanales - Escribir un artículo para el blog del colegio - .....

Características	Dexcontextualización de la realidad	Próxima a la realidad	Contextualizada con la realidad
En relación con el desarrollo de las competencias	Contribuye muy poco	Todavía insuficiente.	Es una propuesta de trabajo favorable para el desarrollo de las CCBB porque en sus planteamientos y en su diseño requiere una metodologia adecuada para ello
Evaluación	Realización correcta atendiendo a la solución única	Realización correcta atendiendo a diversas soluciones posibles	Evaluación de CCBB
DEFINICIÓN	Acción o conjunto de acciones orientadas a la comprobación del dominio adquirido en el manejo de un determinado conocimiento	Acción o conjunto de acciones orientadas a la adquisición de un conocimiento nuevo o la utilización de algún conocimiento en una forma diferente	Acción o conjunto de acciones orientadas a la resolución de una situación-problema, dentro de un contexto definido, mediante la combinación de todos los saberes disponibles que permitiran la elaboración de un producto relevante

Figs. 1 y 2: Cuadro sobre diferencias entre ejercicio, actividad y tarea (ver nota al pie nº 1).

[1] La dirección de la página de la que se extrae el cuadro es: https://sites.google.com/site/competenciasbasicaseduca2222/2-1-concepto-de-tarea. Así mismo, recomendamos la presentación de LANA FERNÁNDEZ, Juan (2013): "¿Qué diferencias hay entre ejercicio, actividad y tarea?", disponible en: https://prezi.com/zzwotkfzymrz/que-diferencias-hay-entre-ejercicio-actividad-y-tarea/].

Evidentemente, en ELE podemos encontrar otros ejemplos con los que ilustrar tal diferencia. Pensemos en enunciados que pertenecerían a la misma unidad y reflexionemos a qué categoría adscribiríamos cada uno:



Fig. 3: Ejemplo de ejercicio, actividad y tarea a partir de los contenidos de una misma unidad.

4. EL POST-MÉTODO: HACIA UNA DIDÁCTICA DE LA PARTICULARIDAD Y DE LA PRACTICIDAD

Si el Marco y la literatura metodológica resultante nos resultan esenciales hoy día, no lo pueden ser en un grado menor las reflexiones que, bajo el epígrafe amplio de "post-método", han surgido en los últimos años y que subrayan la necesidad de nuestra práctica sea flexible y adaptativa a los grupos meta, esto es, que tengamos en cuenta sus particularidades y tradiciones educativas propias. Tal como indica Bala Kumaravadivelu, su autor más reconocido, debemos pasar todas nuestras actuaciones docentes por el filtro de su capacidad de atender la particularidad del alumnado y sentirnos libres para hacer las adaptaciones que consideremos necesarias.

> En primer lugar, cualquier pedagogía post-método tiene que ser una pedagogía de la particularidad. Es decir, la pedagogía de la enseñanza de lenguas, para ser relevante, debe ser receptiva y atender a un grupo particular de profesores que enseñan a un grupo particular de estudiantes quienes, a su vez, persiguen un conjunto particular de objetivos dentro de un contexto institucional particular que se encuentra inserto en un entorno sociocultural particular. (Kumaravadivelu, 2001: p.538)[2]

[2] Traducción propia del original: "First and foremost, any postmethod pedagogy has to be a pedagogy of particularity. That is to say, language pedagogy, to be relevant, must be sensitive to a particular group of teachers teaching a particular group of learners pursuing a particular set of goals within a particular institutional context embedded in a particular sociocultural milieu".

Pero para llegar a dicha pedagogía de la particularidad debemos asumir que las teorías didácticas son fundamentalmente de uso, es decir, que no pueden estar disociadas de la práctica docente e imponerse a esta, sino que se generan en la práctica y se ven ratificadas, contrastadas y reformadas gracias y a través de esta.

> Este objetivo no se puede lograr simplemente pidiendo a los profesores que pongan en práctica teorías concebidas y construidas por otros. Sólo se puede lograr ayudando a los docentes a que desarrollen el conocimiento y la habilidad, la actitud y la autonomía necesarias para construir un propio conocimiento pedagógico propio y sensible al contexto que hará que su práctica didáctica diaria sea una tarea que valga la pena. (...) En resumen, la pedagogía de la practicidad apunta directamente hacia una teoría de la práctica generada por el docente. Proponemos aquí una punto de partida bastante simple y clara: ninguna teoría de la práctica puede ser útil y utilizable a menos que se genere a través de la práctica. (Kumaravadivelu, 2001: p. 539-41)[3]

En este sentido, para hacer que nuestra evaluación encaje dentro de los presupuestos de la pedagogía de la particularidad debemos cuestionar las tareas finales evaluativas tal como el grupo de profesores ha redactado anteriormente o vienen enunciadas en los materiales que utilizamos, y cribarlas continuamente por el tamiz de la práctica en clase y de los resultados obtenidos. Una vez analizado el encaje de la tarea evaluativa dentro de la programación y contenidos del curso (Estaire, 2009: pp. 30-77), para analizar la idoneidad de las tareas evaluativas asumimos como punto de partida la parrilla elaborada por Herrera y Conejo (2009):

Evaluación de la tarea 2.0			
Tarea 2.0	**Indicadores**	**Sí**	**No**
Plan de trabajo	¿existe un plan de trabajo?		
	¿está claramente secuenciado?		
	¿son coherentes los diferentes puntos del plan?		
Significado	¿se hace más hincapié en el signficado que en la forma?		
Uso real de la lengua	¿se hace un uso real de la lengua?		
	¿se hace en los contextos adecuados a la tarea?		
	¿da pie a interacciones auténticas?		
Destrezas	¿integra las destrezas lingüísticas?		
	¿lo hace de forma coherente y natural?		
Procesos cognitivos	¿activa procesos cognitivos?		
	¿lo hace de manera que son parte sustancial del trabajo?		
Producto final	¿hay un producto final?		
	¿es de naturaleza comunicativa?		
	¿se integra en la conversación digital?		

Fig. 4: Plantilla de evaluación de una tarea social digital ó 2.0, extraída de Herrera y Conejo (2009)

[3] Traducción propia del original: "This objective cannot be achieved simply by asking teachers to put into practice theories conceived and constructed by others. It can be achieved only by helping teachers develop the knowledge and skill,attitude, and autonomy necessary to construct their own context-sensitive pedagogic knowledge that will make their practice of everyday teaching a worthwhile endeavor. (...) In short, a pedagogy of practicality aims for a teacher-generated theory of practice. This assertion is premised on a rather simple and straight-forward proposition: No theory of practice can be useful and usable unless it is generated through practice".

5. UN AGENTE SOCIAL ACTUAL: LA TRANSMISIÓN DE LA INFORMACIÓN EN LA ERA TECNOLÓGICA

Una tercera influencia insoslayable, y de un alcance más general que las antes citadas, ha sido la emergencia de tecnologías de comunicación que hoy utilizamos de forma rutinaria y que han dado lugar a tipos de interacciones y actividades comunicativas nuevas, en algunos casos predominantes, y en todos, antes no recogidas dentro de los inventarios de enseñanza.

Consecuentemente, si queremos acercar nuestra propuesta de enseñanza a las necesidades de un agente social, debemos aceptar que hoy día, la mayor parte de la lectura actual es digital e hipertextual, no impresa y lineal, o que la mayoría apabullante de la interacciones escritas reales se realizan a través de aplicaciones de mensajería móvil mientras que apenas recordamos la última vez que mandamos una postal, o que es mucho más probable que una persona deba plantear una queja o petición a través de una línea de atendimiento telefónico que por medio de esas entrañables carta de reclamación que se resisten a desaparecer de nuestros currículos, artefactos que nos hablan de otras épocas y formas de comunicación.

Es por todo ello que, casi dos décadas después de la irrupción de la tecnología y los documentos citados (MCER, post-método), quizás sea buen momento para revisar si las tareas que proponemos en los cursos, se adecuan a las formas de transmisión y comunicación actuales, o si forzamos a nuestros estudiantes a expresarse en medios y formatos ya anticuados o que en todo caso, difícilmente harían con interlocutores reales en contextos auténticos.

En este sentido, asumimos como referencias para este objetivo las primeras aproximaciones que se hicieron sobre las tareas 2.0. o tareas sociales digitales (Herrera y Conejo, 2009), quienes enunciaron una serie de principios fundamentales que consideramos absolutamente vigentes con la necesidad de mínimos reajustes. Dichos autores ilustran su propuesta a través de la confección de una lista de posibles tareas digitales a los usuarios del manual "Gente", acompañado de una planilla para analizar la idoneidad de las tareas evaluativas (véase cuadro en el punto 4), y un sistema de rúbricas para evaluar a los alumnos.

Así mismo, aunque se centre casi en exclusiva en tareas de expresión e interacción escrita, resulta esencial para nuestro esquema de trabajo las aportaciones de Cassany sobre el encaje de las tareas escritas en la evaluación, la descripción pormenorizada de múltiples actividades de escritura y las estrategias para incentivarlas entre nuestros estudiantes (Cassany, 1999), así como las reflexiones que el mismo autor ha realizado más recientemente sobre los géneros discursivos digitales y las posibilidades didácticas que estos nos ofrecen (Cassany, 2012).

6. ALGUNOS EJEMPLOS DEL PROYECTO

A partir de esta reflexión, el grupo de profesores ha optado por re-elaborar algunas tareas incluidas en el método adoptado (Aula internacional, vóls. 1 a 5), descartar otras y en algunos casos, directamente crear nuevas tareas más ajustadas al programa y alumno meta. A continuación, se muestran algunos ejemplos:

– En A1.1. se propone a los estudiantes que el alumno presente su entorno más inmediato, hablen de sí mismos y de su familia, y en caso de sentirse capaces, de sus amigos más cercanos y el barrio en el que viven. Es importante resaltar que la sociedad india tiene a la familia como un valor central, de tal modo que vincular, a través de una tarea, el proceso de aprendizaje con su entorno más cercano, crea un sustrato afectivo muy positivo para la enseñanza. En algunas taras, los propios alumnos han enseñado a su familia y amigo cómo presentarse, o en otros casos, les han escrito las frases que deben decir, de modo que de un modo u otro, la tarea sirve aún más para anclar las competencias desarrolladas[4].

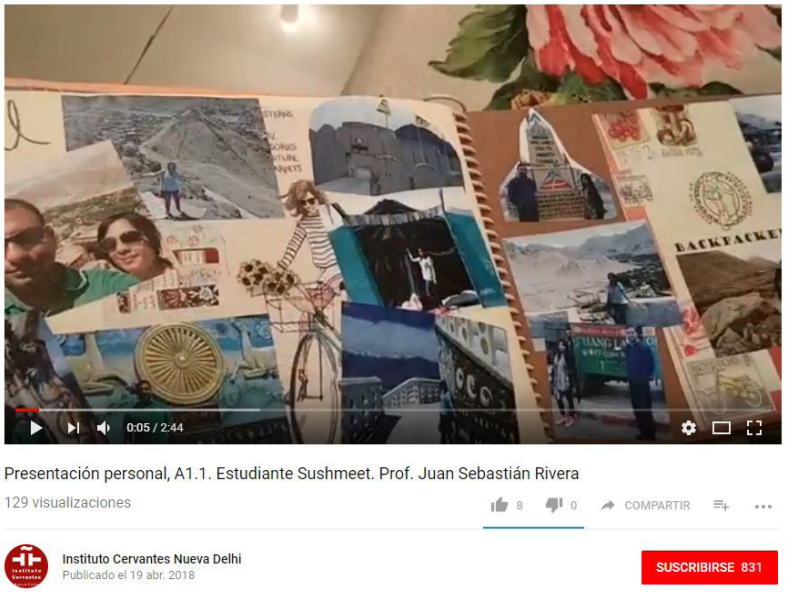


Fig. 5: Tarea de nivel A1.1. sobre presentación personal y de familia (ver nota nº4).

– En otros casos, se ha modificado la redacción propuesta en el manual y se ha pasado de "Hacer un concurso de conocimiento sobre el mundo hispano" (tarea propuesta en Aula 2 Internacional, unidad 3), a que el alumno describa una ciudad o región de la India. Este cambio no modifica la nece-

[4] Sobre el primer ejemplo, en el que se presenta a la familia y amigos, puede visualizarse a través del enlace: *https://youtu.be/jL74MObVGlw*

sidad de activar las competencias desarrolladas (describir lugares, expresar existencia y ubicación, hablar del clima, etc.), al tiempo que ofrecemos a los estudiantes la oportunidad de hablar de las regiones de las que proceden ellos o sus familias, algo muy frecuente en una ciudad de encuentro y en continuo crecimiento como Nueva Delhi[5].

– Algunos profesores han optado por proponer a los estudiantes que representen un diálogo en el que se vean reflejadas varias situaciones de comunicación tratadas en el curso. Si bien no es estrictamente una tarea, sino que se asemeja más a un role-play clásico, en su fundamentación, y complejo, por ir más allá de una sola función comunicativa, este tipo de tareas tiene una acogida muy favorable por parte de los alumnos indios, probablemente porque en la educación y cultura indias está muy presente el componente escénico, la recitación de poemas, la presentación oral en clase o auditorios, así como la interpretación dramática, musical o de danza[6].



Fig. 6: Tarea de nivel A1.1. en el que los alumnos representan un diálogo (ver nota nº6).

– Para el curso A1.2. se han redactada ex-novo varias cuatro tareas, una por cada unidad del libro realizada, con el objetivo de que los profesores las piloten e integren con los cambios que consideren necesarios durante el curso. A partir de estas propuestas se han generado productos textuales que

[5] En el segundo caso, consistente en hablar de una región o ciudad de la India, puede visualizarse a través del enlace: https://goo.gl/DdCALV

[6] Hay diferentes diálogos, de los cuales extraemos el siguiente: https://goo.gl/VXj17T

los estudiantes presentan oralmente al resto de compañeros, como los siguientes, que corresponden a la tarea expuesta en la sección tercera del artículo, "La ropa de mi compañera"[7].

– En el curso A2.1. se han realizado reajustes en las tareas propuestas por el manual, de tal modo que pasamos de "Amueblar una casa y diseñar una vivienda", a "Presenta tu casa. No olvides incluir todos los cuartos y dependencias y sus respectivos muebles", al considerar que es una tarea más sencilla y en el que el alumno transfiere las conocimientos adquiridos a su entorno personal. A veces, sin embargo, se han detectado ciertas reticencias de alumnos que disponen de menos recursos y a los que no les gusta mostrar sus viviendas[8].

– En el curso A2.2, se han propuesto fundamentalmente dos tareas, una en la que los estudiantes relatan en pasado un viaje, y otro en la que presentan su(s) lugar(es) preferidos de la ciudad, de tal modo que al final de la unidad, el grupo dispone de una especie de "Guía del ocio" particular. Una vez nos cercioramos de que estas alternativas diseñadas responden a los objetivos curriculares, algunos profesores están tratando de propiciar la integración de destrezas y la interacción de los estudiantes a través de una tarea de segunda fase, consistente en que cada alumno debe tomar nota de las presentaciones de sus compañeros para más tarde escribir sobre el viaje o lugar favorito de uno de ellos, asignado al azar[9].



Fig. 7: Tarea de nivel A2.2. sobre viajes (ver nota nº9).

[7] Los ejemplos "d" XXXX.

[8] En excelente ejemplo sobre la casa de una alumno lo encontramos en el siguiente vínculo: https://goo.gl/xpvZ9K

[9] De entre las tareas para A2.2. podríamos destacar "Viaje a Amritsar", https://goo.gl/afrioE, y "Mi restaurante favorito", https://goo.gl/QCQtXk

– Quizás los trabajos realizados en B1.1. son los que siguen más a la letra los enunciados propuestos por los materiales. Así, por ejemplo, suceda con la siguiente tarea final para la unidad 5 del material adoptado, que nos propone "Diseñar y presentar una campaña publicitaria". De esta, surgieron diferentes productos, entre los que destacamos este "Trago de memoria", ya que presenta irónicamente una de las mayores obsesiones de los estudiantes indios (memorizar todos los contenidos), y resuelve la situación a través de un uso creativo del lenguaje que evidentemente supera las posibilidades del aprendizaje mnemotécnico[10].



Fig. 8: Tarea de nivel B1.1. sobre presentación personal y de familia (ver nota nº10).

– Por último, en B1.3, se están realizado adaptaciones con resultados muy satisfactorios, de tal modo que por ejemplo, del original "Escribir un blog sobre misterios de la ciencia" (Aula 3, Unidad 12), se ha pasado a ofrecer a los estudiantes elegir algún aspecto curioso o enigmático de la rica cultura india para presentarlo. Esta elección no sólo se ha demostrado muy motivadora, sino que además creemos que sitúa a los alumnos como mediadores interculturales, es decir, interlocutores provenientes de una cultura determinada que, a través de la LE, explican a personas de otras culturas aspectos de la suya. Con ello, creemos, en una solo paso estamos desarrollando la dimensión del estudiante como agente social y también, como hablante intercultural[11].

[10] El vídeo puede encontrarse a través del siguiente enlace:https://goo.gl/jm62aQ
[11] El vídeo sobre misterios de la India puede visualizarse en: https://goo.gl/KwemP6

En cuanto a la evaluación de las tareas, hemos elaborado rúbricas individuales, divididas en las categorías aplicadas en el examen DELE (coherencia, fluidez, alcance y corrección), entendiendo que a pesar de haber sido estas generados para exámenes de dominio, con las adecuaciones necesarias pueden servirnos de referencia para que las calificaciones sean homogéneas entre los miembros de un equipo docente muy amplio.

Descriptor:	**Puntos:**	**Descriptor:**	**Puntos:**
COHERENCIA: Cumple con la tarea e incluye toda la información necesaria. La información proporcionada está ordenada de forma lógica y estructurada.	____ /2	ALCANCE: Tiene un léxico adecuado al que se ha trabajado en clase (información personal, ropa, números, rasgos físicos, profesiones, partes del día, lugares de interés turístico, clima, mobiliario urbano, la ciudad,).	____ /3
COHERENCIA: El estudiante utiliza un orden sintáctico del español (sujeto+ verbo+ complementos, orden de adjetivos y sustantivos, etc.). Respeta las concordancias de género y número:	____ /1	CORRECCIÓN/ALCANCE: Incluye artículos determinados (el, la, los, las), e indeterminados (un, una, unos, unas), cuantificadores (muy/mucho, bastante, poco), demostrativos (este/ese/aquel), preposiciones (y, pero), etc.	____ /1
CORRECCIÓN: - Utiliza correctamente los verbos regulares del presente de indicativo (incluyendo el irregular "tener"), y los verbos de descripción y localización espacial (haber, estar, ser).	____ /2	FLUIDEZ / CORRECCIÓN: La pronunciación u ortografía es generalmente correcta y legible.	____ /1
TOTAL:		____ /10	

Fig. 9: Rúbrica para las tareas de A1.2.

7. REFLEXIÓN SOBRE RESULTADOS Y PLANIFICACIÓN DE MEJORAS.

Siguiendo un ciclo de trabajo de investigación en acción (Latorre, 2003), una vez presentados algunos ejemplos y analizados de forma sucinta (actuar, observar), planteamos algunas líneas de actuación para la mejora (reflexionar, planificar). Salvo algunos productos textuales más tradicionales, (como prospectos de salud, carteles con recomendaciones o listas, catálogos de ropa para comprar, etc.), la presentación oral es el producto final más predominante y la grabación en vídeo de la intervención el formato más utilizado.

Este hecho nos plantea, en primer lugar, la duda de si es necesaria la grabación de las intervenciones como producto final, o si no se está realizando por un cierto afán de trasladar innecesariamente los trabajos de clases, con sus propias dinámicas y sentidos, al registro digital. En este misma línea, a pesar de que el proyecto tenga entre sus objetivos la posibilidad de que el estudiante realice tareas digitales análogas a las que realiza en su vida real, nos planteamos que hay que dar márgenes para que los estudiantes sigan expresándose a través de productos textuales tradicionales en formato analógico, o al menos ofrecer la posibilidad de que este elija, teniendo en cuenta sus preferencias y nivel de competencia digital.

A su vez, existen una multitud de géneros discursivos propios de la comunicación digital que aún podrían explorarse. Todavía queda mucho camino por investigar respecto a géneros propiamente digitales, entre los cuales podemos distinguir (Cassany, 2012: p. 73):

- sincrónicos, como el chat y los juegos de rol.
- y asincrónicos, como el correo electrónico, el foro, las wikis, el blog, la web, o las redes sociales.

Según la misma referencia de Cassany, buena parte de las tareas realizadas hasta el momento podrían englobarse dentro de la categoría de géneros transferidos del mundo analógico al digital, es decir, que ya existían antes de la irrupción tecnológica, no varían en su naturaleza y tan sólo cambian el formato en el que se almacenan.

Por último, es importante que la elaboración de las tareas ofrezca al estudiante la posibilidad de generar productos significativos, pero no lo es menos que en el proceso de creación de este producto el estudiante necesite utilizar la LE para resolver procesos cognitivos reales (Ellis, 2003). En tanto que algunas tareas se han realizado de forma individual descuidamos una característica esencial del enfoque, que es su énfasis en que el proceso de realización del producto implique necesariamente interacción entre pares, que negocian el plan de trabajo y lo llevan adelante comunicándose (Estaire, 2009). ¿Lo han hecho siempre todos los alumnos, o han podido crear sus productos sin dicha interacción? Tendremos que estudiar las propuestas llevadas a clase de forma pormenorizada y tratar de

crear, a través de los enunciados, las condiciones para que este objetivo siempre se cumpla.

Agrupando todos los puntos antes expuestos, podríamos resumir los requisitos de las tareas evaluadores en los siguientes puntos:

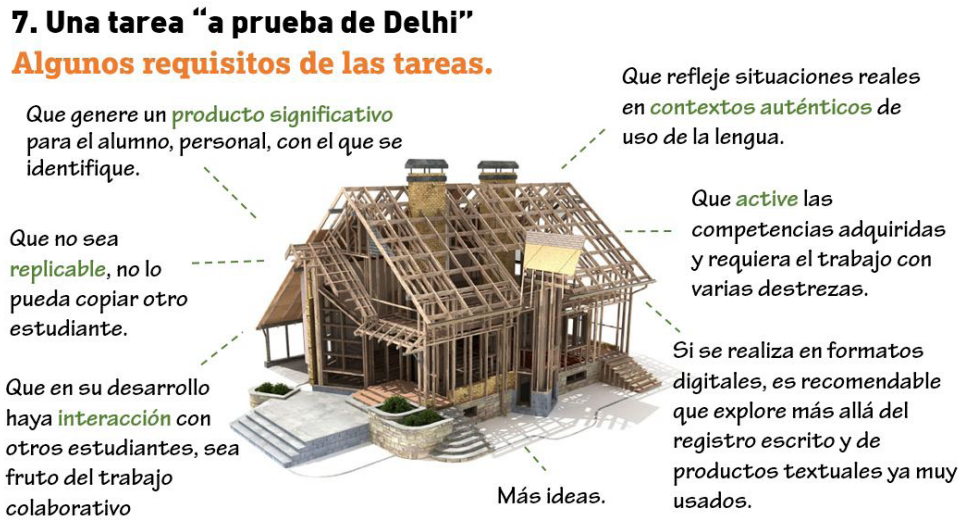


Fig 10: Diapositiva para incentivar la reflexión: requisitos de las tareas en el centro de Nueva Delhi.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bordón, Teresa (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*. Madrid: Arco Libros.

García Santa Cecilia, Álvaro (1995). *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

Cassany, Daniel (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

---- (2012). *En_línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Estrasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/ Instituto Cervantes. Documento de Internet disponible en: http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco/ [Fecha de consulta 01.04.2018]

Estaire, Sheila (2009). *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Edinumen.

Ellis, Rod (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Herrera, Francisco; Conejo, Emilia (2009). «Tareas 2.0: la dimensión digital en el aula de español lengua extranjera». *MarcoELE*, 9. Documento de Internet

disponible en: http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco/ [Fecha de consulta 01.04.2018].

Kumaravadivelu, Bala (2001). «Toward a Postmethod Pedagogy». *TESOL Quaterly*, Vol. 35, 4: 538-560. Documento de Internet disponible en: https://pdfs.semanticscholar.org/94f1/d165beb84b9e6e6c4d944f681f0084555b07.pdf [Fecha de consulta 01.04.2018]

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva. Documento de Internet disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm [Fecha de consulta 01.04.2018].

Latorre, Antonio (2003). *Investigación acción*. Barcelona: Graó. Documento de Internet disponible en: http://www.academia.edu/8755538/Antonio_Latorre_Qué_es_la_investigación_acción [Fecha de consulta 01.04.2018].

Navarro Serrano, Pedro (2006). «Del enfoque por tareas al enfoque por competencias orientado a la acción». *New Routes*, 33. Sao Paulo: Disal. Documento de Internet disponible en: https://goo.gl/WJ53cN . [Fecha de consulta 01.04.2018].

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

Puren, Christian (2006). «Del enfoque por tareas a la perspectiva coaccional». *Lingua Portarum*, 1. Granada: Universidad de Granada. Documento de Internet disponible en: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero1/puren.pdf [Fecha de consulta 01.04.2018].

Zanón, Javier; Alba, José Manuel (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.