Escribe en tu diario de clase: Construyendo autonomía en el aprendizaje por medio de Google Classroom

Sergio Bermejo Alonso
Instituto Cervantes de Nueva Delhi

1. RESUMEN

En este artículo se va a presentar una experiencia didáctica que se puede enmarcar dentro de los parámetros de investigación en acción en el aula de ELE. Durante las 6 semanas del curso B1.1 del Instituto Cervantes de Nueva Delhi, 15 alumnos utilizaron diarios de aprendizaje que semanalmente compartían con su profesor por medio de la herramienta Google Classrooms del kit de herramientas de Google. Los diarios digitales se analizaron para estudiar el desarrollo de la autonomía en relación con lo que se denominó pensamiento crítico-reflexivo-creativo del alumno. Los resultados preliminares, que son los que vamos a discutir en este artículo, muestran que el uso de los diarios y la interacción a través del entorno virtual de aprendizaje sirvió para que los alumnos se expresaran de forma reflexiva, hicieran uso consciente de estrategias para expresarse por escrito y extendieran su experiencia de aprendizaje más allá del aula. Del mismo modo, como muestran encuestas que respondieron los alumnos, las herramientas empleadas se pueden integrar en el aula de una forma natural y poco intrusiva, ya que dadas sus características, el alumno las sintió útiles para su aprendizaje, la comunicación con su profesor y sus compañeros y la evaluación de lo que realizaba a lo largo del curso.

2. INTRODUCCIÓN

El uso de diarios en la enseñanza, en general, y en el aula de ELE, en particular, no es algo precisamente novedoso. De hecho, es una herramienta que se ha empleado en la enseñanza desde hace mucho tiempo aunque con diferentes objetivos y fines. Lo que caracteriza principalmente a los estudios acerca de la utilización de diarios, según K. Bailey (1991) una de las investigadoras más destacadas acerca de la utilización de diarios para el aprendizaje, es que son producciones introspectivas, ya sean del profesor o del alumno, dependiendo del objeto de estudio. Los diarios pueden pro-

porcionar información acerca de factores afectivos, estrategias de aprendizaje y percepciones personales de lo que puede facilitar el aprendizaje. Sirven para reflexionar sobre el propio aprendizaje y tomar consciencia de las estrategias que se utilizan y se pueden utilizar para mejorar el aprendizaje del alumno.

Su utilización vinculada a las nuevas tendencias de comunicación personales, como son los *blogs*, y aplicada al aprendizaje y al desarrollo de los llamados Entornos Personales de Aprendizaje (EPA), han vuelto a poner a los diarios de aprendizaje en el foco de la atención de profesores e investigadores de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras (Villalobos, 2017). Estas tendencias se están viendo reforzadas por el interés que están poniendo grandes corporaciones digitales, como Google, que proponen alternativas a la enseñanza para generar entornos de aprendizaje propicios para la gestión virtual de la enseñanza. Entornos que apoyan, en nuestro caso, el aprendizaje de español en el aula y sirven para desarrollar la autonomía y la reflexión de los alumnos. Del mismo modo, apoyan también la creatividad docente y el desarrollo de sus competencias docentes tal y como proponen documentos tan relevantes como *Las competencias clave del profesorado de segundas lenguas y extranjeras* (2012).

Estas reflexiones previas condujeron a plantear la integración de estas herramientas en una clase de ELE del Instituto Cervantes de Nueva Delhi. El análisis de los resultados de su utilización, como se explicará en este artículo, invitó al centro a integrar las herramientas, que vamos a presentar y definir a continuación de una forma sistemática, de modo que hoy ya forman parte de su metodología de enseñanza. No obstante, los datos, resultados y reflexiones que se discuten en este artículo son preliminares y anteriores a las decisiones metodológicas y curriculares que tenía el centro. Se presenta, por tanto, en primer lugar, las herramientas que se utilizaron para un estudio de investigación en acción, resultado del afán de mejora y de la curiosidad por encontrar nuevas alternativas facilitadoras de la enseñanza y el aprendizaje de ELE. Posteriormente, se presentarán el diseño del estudio y los constructos teóricos que se quisieron investigar. Finalmente, se expondrán los resultados y se discutirán las conclusiones y posibles líneas de investigación futuras.

2.1. Diarios de aprendizaje

Se define diario de aprendizaje como un relato en primera persona de las experiencias de aprendizaje o enseñanza en el que se plasman «por escrito las sensaciones y opiniones del aprendiz a lo largo del curso y de las diversas actividades de aprendizaje» (Cassany, 1999: 368). En el marco del ELE, el *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes lo define como una «técnica mediante la cual el aprendiente escribe sobre las experiencias, vividas tanto dentro como fuera del aula, relativas a su proceso de aprendizaje».

Díaz Martínez (1997: 272-273) destaca que los diarios de aprendizaje pueden ser un instrumento de investigación de los procesos de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras por:

— Ser un método introspectivo de investigación, es decir, el autor del diario estudia su propia enseñanza o su propio aprendizaje, utilizando la introspección y/o la retrospección.

— Formar parte del enfoque etnográfico de investigación.

— Ser útil para hacer emerger factores personales (aspectos afectivos, socioculturales y de estilo cognitivo) difícilmente observables de otro modo e implicados en los procesos de aprendizaje. Por lo que pueden ser de utilidad en la investigación de estrategias y preferencias de aprendizaje de los estudiantes.

— Ser de gran ayuda en la formación del profesor de lenguas extranjeras.

— Ser analizados de forma interpretativa.

Bailey (1991) apunta algo más acerca de la metodología de trabajo que se aplica con este instrumento de investigación. Señala que la información queda documentada por medio de entradas regulares y sinceras, y posteriormente se analiza a través de los patrones recurrentes o de los acontecimientos más relevantes. Diversos estudios han utilizado esta técnica con objetivos diferentes en el área de la educación. Cabe destacar la propuesta de Van Lier (1990) quien propone que las entradas de los diarios dan razón de factores personales tales como estilo cognitivo, factores afectivos, toma de decisiones y fuentes de estrés.

Evidencia en este sentido se recoge en investigaciones recientes. Ramos (2006) habla de que puede servir para entender aspectos relacionados con la dimensión afectiva implicados en el aprendizaje o enseñanza de una lengua, como la ansiedad o la motivación. Villalobos (2017), en su estudio de caso, ha encontrado evidencia de que los diarios pueden motivar a los estudiantes a producir más textos escritos y con más calidad. Suñen y Díaz (2015) recogen datos que apuntan además a que los diarios propician la actividad reflexiva del alumno y sirven al profesor para evaluarla.

Todos estos estudios ponen de manifiesto lo que sugieren autores como Hirano (2009) y Saiz Mingo (2011). Los investigadores sugieren que los diarios de aprendizaje pueden contribuir a la reconstrucción de la identidad de los aprendientes. En concreto, Hirano (2009) sostiene que los diarios de aprendizaje proporcionan una práctica pedagógica dirigida a fortalecer y, como dice el autor, a reconstruir la identidad del alumno. Saiz Mingo (2011) señala que los diarios pueden llegar a generar incluso debates constructivos en clase acerca de temas transversales como lo femenino o lo masculino. Todos estos estudios llevan a concluir que los diarios de clase pueden llegar a redefinir la identidad del alumno.

2.2. Desarrollo de la autonomía y del pensamiento crítico, reflexivo y creativo del alumno

El concepto de pensamiento autónomo y del desarrollo de la autonomía del individuo no es nuevo. Confucio (551-479 a.C.), en oriente, o Sócrates (470-399 a.C.), en occidente, ya hacían referencia en diferentes términos a la necesidad de formar un juicio basado en la reflexión y evaluación personal para responder con éxito a los problemas que afrontamos en la vida. En el ámbito de la educación Piaget (1948) nos recuerda que se alcanza la autonomía cuando la persona llega a pensar por sí misma con sentido crítico, teniendo en cuenta muchos puntos diferentes de vista, tanto en el ámbito moral como en el intelectual.

Se hacen relevantes por tanto capacidades, como la de tomar decisiones propias, considerando el bien colectivo, el costo-beneficio más adecuado, la definición de consecuencia lógica. Del mismo modo se hace referencia a habilidades como seleccionar, clasificar, remitir y transferir información a nuevos contextos y a otros actores. Incluso se sugieren dentro del concepto de autonomía la capacidad de auto-evaluarse, de analizar el comportamiento o las estrategias que utilizamos cuando aprendemos o afrontamos un problema. Nos referimos por tanto a tres niveles que la bibliografía liga-

da al estudio de la autonomía en la educación clasifica en tres categorías como proponemos en el cuadro:

Habilidades cognitivas	Básicas	Capacidad de escuchar, de leer comprensivamente, etc.
	Más elaboradas que sirven para ordenar el pensamiento	Capacidad de buscar información, enlazar conceptos y proposiciones, analizar, abstraer, formular hipótesis, entre otras muchas.
Habilidades de interrelación y comunicación con el entorno	Sociales	Capacidad de intercambio con otros, respeto de ideas, colaboración en el trabajo, negociar y resolver conflictos, etc.
	Asociadas a una tarea	Capacidad de permanecer involucrado en una tarea, de persistir y esforzarse por conseguir unas metas, etc.
Habilidades metacognitivas		Capacidad de autorreflexión, de examinar estrategias y replantearse resultados fallidos. La autoevaluación facilita la autocorrección, el redireccionamiento y la introducción cambios y la mejora continua.

Figura 1. Habilidades asociadas al alumno autónomo
Fuente: Elaboración propia.

En el aula de ELE, como ocurre en otros entornos de enseñanza, la actividad de todos sus participantes va encaminada al desarrollo de sus capacidades cognitivas, inter-relacionales y meta-cognitivas. Este desarrollo puede tener implicaciones individuales como colectivas. Sin embargo, para lograr su activación, y uso adecuado y efectivo debemos recordar que la motivación, la movilidad de pensamiento y la capacidad de decisión que tenga cada individuo condicionan ese desarrollo. De esta reflexión se infiere que el desarrollo de un aprendizaje autónomo compromete también la identidad del individuo, puesto que su fin es redefinirla.

Como sabemos, no todos nuestros alumnos se comprometen con su aprendizaje del mismo modo, o están dispuestos incluso a aceptar lo nuevo y hacer el esfuerzo para hacerlo suyo. En este sentido, el papel del profesor y el uso de los recursos de los que dispone para motivar, su capacidad para gestionar situaciones de aprendizaje, su interés en implicarse e implicar al alumno en lo que hace para aprender, se hacen sumamente relevantes. Aquí podemos plantearnos cómo redefinir la identidad del alumno en términos de autonomía.

Se distinguen en este sentido dos líneas de investigación que se refieren a las estrategias de aprendizaje:

— Individuales: estrategias de aprendizaje que tienen que ver con el desarrollo individual que procede del ámbito de la psicología (Giovanni, 1994).

— Cooperativas: estrategias de aprendizaje que tienen que ver con la construcción colectiva o cooperativa de significados, procedente de los estudios del ámbito psico-social (William y Burden, 1999) de la línea de trabajo de Vygotski.

Giovanni (1994) propone algunos de los primeros estudios acerca de la autonomía en el aprendizaje y presta atención a las estrategias de aprendizaje y expresión del pensamiento crítico. El autor en su trabajo distingue indicadores que nos permiten asumir capacidades de alumno autónomo y lo hace distinguiendo cuatro objetivos:

Objetivo 1. Los estudiantes reconocen y expresan sus necesidades de aprendizaje. Para ello deben tener en cuenta tanto los motivos ¿Por qué quiero aprender algo? ¿Para qué lo necesito? (Especialmente útil en las primeras lecciones de todo curso).
Objetivo 2. Los estudiantes determinan objetivos específicos de aprendizaje según sus necesidades y motivaciones. Ser capaz de reconocer y definir sus objetivos.
Para esto deben:
— Reconocer la relación entre objeto y contenido lingüístico de aprendizaje.
— Adquirir / utilizar un metalenguaje para planificar, ordenar y revisar su aprendizaje.
— Objetivo 3. Los estudiantes aprenden a desarrollar y aplicar las estrategias de aprendizaje que más convienen a sus propios estilos de aprender.
— Son capaces de reconocer y aplicar varias estrategias y técnicas apropiadas de aprendizaje.
Objetivo 4. Los estudiantes aprenden a autoevaluar la adecuación entre los objetivos predeterminados y los contenidos lingüísticos seleccionados, así como la eficacia de las técnicas aplicadas. Además, aprenden a sacar conclusiones para el estudio ulterior.

En muy parecidos términos se manifiestan Balaguer, M. C. y las coautoras de un estudio (2018) que analiza de qué forma estudiantes universitarios que se están formando como maestros de primaria adquieren competencias con las que ostentan pensamiento crítico útil para sus futuras funciones profesionales. En su estudio se propuso que el tratamiento tendría los siguientes objetivos para los aprendientes que serían evidencia de desarrollo competencial:

Objetivo 1. Evidenciar el conocimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje y la lectoescritura.

Objetivo 2. Argumentar de manera crítica el desarrollo del propio proceso de enseñanza y aprendizaje.

Objetivo 3. Mostrar iniciativa para profundizar en los contenidos estudiados.

Para encontrar evidencia de que se cumplen esos objetivos, los autores analizaron y categorizaron reflexiones de los alumnos recogidas en portafolios diseñados según competencias transversales y de titulación determinadas en guías docentes. El estudio, basado en una perspectiva que va de la experiencia a la teoría, organizó el corpus según categorías recurrentes del siguiente modo:

— Funcionalidad/ utilidad: utilidad para sus estudios y su profesión.

— Resumen: Síntesis de la materia, no muestran una verdadera reflexión.

— Proceso de aprendizaje: comentarios sobre el aprendizaje. Logros de los objetivos y competencias que aparecen en las guías docentes (autoregulación - metacognición).

— Interés por la materia: interés intrínseco o extrínseco por la materia. Esta última puede coincidir con la funcionalidad.

— Crítica de la asignatura: positiva o negativa.

— Agradecimientos: gratificaciones al profesor.

— Autocrítica: valoración sobre su actuación.

— Relación con otras teorías: reflexiones sobre transferencias de aprendizaje entre asignaturas.

1. Objetivo 1: Se hace necesario desvincular el concepto resumen de lo aprendido de la reflexión acerca del aprendizaje. Son necesarios instrumentos que contribuyan a la mejora del concepto de práctica reflexiva (Salinas *et al*., 2017): Reflexión superficial, pedagógica y crítica.

2. Objetivo 2: La argumentación crítica se logra de forma superficial. Necesidad de clarificar la relación entre contenidos y la autocrítica para desarrollar autorregulación. También se señala la necesidad de fomentar autoconocimiento. Mayor crítica y autocrítica.

3. Objetivo 3: Hábitos de aprender a aprender. Voluntad de profundizar y ampliar conocimientos; la acción de aprendizaje estratégico.

Por su parte, la línea de trabajo del desarrollo estratégico cooperativo iniciado desde la perspectiva psicosocial (William y Burden, 1999) y el trabajo seminal de Vygostki está empezando a obtener resultados muy relevantes en la investigación acerca del desarrollo de la autonomía, la competencia reflexiva y el desarrollo del pensamiento crítico. En esta línea de trabajo, Olga Esteve (2003) propone hacer uso de otras disciplinas para investigar acerca de la educación. Propone por eso una perspectiva transdisciplinar de investigación para el desarrollo de la autonomía del alumno y de competencias como la de la reflexión y el pensamiento crítico. En este sentido, Esteve y su equipo (2003) proponen un modelo integrador de enseñanza/aprendizaje que combine fases de enseñanza presencial con fases de trabajo de autoaprendizaje y encuentran en el enfoque por tareas (Estaire y Zanon, 1994) una secuencia pedagógica que permite ajustes necesarios para dotar de un andamiaje al aprendizaje. Lo relevante de su propuesta es que las investigadoras encuentran que el aula ofrece precisamente el marco y el espacio necesarios para, con la premisa de que se aprende una lengua usándola, integrar en actividades comunicativas la reflexión sobre la lengua. Al mismo tiempo, destacan que el desarrollo de esa capacidad reflexiva fomente el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.

La acción pedagógica docente que puede fomentar esa autonomía se basa en la creación de Zonas de Desarrollo Próximo (ZDP), generando ajustes que apoyen el aprendizaje, según los planteamientos vygostskianos. Por tanto, al objetivo comunicativo global e inicial se le unen fases de reflexión, que pueden ser colaborativas con otros alumnos o asistidas con ayuda del profesor, que establecen un marco natural para la reflexión metalingüística y, en consecuencia, para el desarrollo de las habilidades metacognitivas de los alumnos. Finalmente, se generan escenarios de aprendizaje extensivos que pueden impulsar al alumno a explotar los recursos

verbales aprendidos en contextos comunicativos nuevos y en colaboración con otros individuos, que le supongan un reto, fomentando habilidades metacognitivas que le ayuden a transferir sus conocimientos y habilidades a contextos diferentes.

Esteve y sus colaboradoras ofrecen un modelo de integración concreto que incluye estos conceptos para el desarrollo del trabajo en clase y el autoaprendizaje, basándose en un modelo semipresencial (fase presencial y a distancia) que se asocia a la propuesta de integrar un entorno de aprendizaje virtual al presencial. Esta propuesta es similar a la que describimos en nuestra propuesta de trabajo.

2.3. Entorno virtual y personal de aprendizaje

Actualmente se están desarrollando gran cantidad de aplicaciones y herramientas electrónicas que pretenden satisfacer el interés de los usuarios en herramientas electrónicas que faciliten su aprendizaje. Entre ellas, los desarrolladores de estas aplicaciones también están empezando a ofrecer entornos de enseñanza-aprendizaje que integran los contenidos disponibles en la red y la clase de idiomas, de modo que sirvan de herramientas de gestión y organización del aprendizaje de lenguas extranjeras. Su versatilidad, disponibilidad en todo momento o el repertorio de posibilidades que ofrecen son del agrado de muchos de sus usuarios, de ahí la industria que se está generando detrás de ellas. Las aulas de idiomas, por lo general, ya tienen en su mayoría acceso a Internet, poniendo a disposición de sus usuarios textos escritos, videográficos o de sonido, y por tanto, la realidad de la lengua y de la comunicación. Alcanzan aquí un lugar privilegiado conceptos muy ligados a la bibliografía ligada al aprendizaje y la adquisición de lenguas: *input*, *input* comprensible o realce de la información tienen más sentido que nunca. Además de eso, la motivación, la elección de textos personalizados y adaptados al perfil del alumno, entre otros muchos conceptos ligados a la enseñanza de idiomas proporciona un sin fin de posibilidades a la comunidad docente que estamos ahora empezando a explorar.

Entre estas aplicaciones educativas hablaremos de *Google Classroom* (GC). Una aplicación lanzada en 2014 por Google, subsidiaria de Alphabet. GC pone a disposición del alumno y del profesor un entorno de aprendizaje fácil de utilizar, accesible desde cualquier parte (gracias a su aplicación móvil) y gratuita; en términos pedagógicos, mejora la comunicación entre sus usuarios, facilita la atención a la diversidad, organiza recursos y

situaciones de aprendizaje, integra el resto de aplicaciones Google (Gmail, Google Drive y un largo etcétera), además de ahorrar tiempo y papel.

El uso de las nuevas tecnologías en el aula no es algo nuevo. Sirva de referencia el artículo de hace ya una década de Herrera y Conejo (2009). En él describen el enorme impacto que están teniendo en las clases de lenguas extranjeras y destacan que desde los primeros estudios acerca de la interacción entre las web sociales, los entornos de aprendizaje 2.0, como wikis o blogs, y los procesos de enseñanza y aprendizaje de ELE, se está poniendo especial atención en la influencia que pueden tener en las actitudes y valores que conforman la competencia digital del alumno y, en consecuencia, se ha valorado de qué forma influye en su identidad.

3. PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN ACCIÓN EN EL MARCO DE UN CURSO DEL INSTITUTO CERVANTES DE NUEVA DELHI

El interés por parte del profesor-investigador en observar la incidencia del uso de diarios de aprendizaje virtuales en la producción escrita, en la autonomía del alumno y en el desarrollo de su capacidad de narrar en el pasado sus experiencias en español motivó la investigación. El uso de Google Classroom (GC) https://classroom.google.com/h ofrecía muchas ventajas para lograr este fin por el diseño de la herramienta y por las múltiples posibilidades como desglosamos a continuación:

a. Familiaridad de los alumnos con las aplicaciones de Google (Google docs), aunque no concretamente con el uso de Google Classroom.

b. La herramienta tiene el potencial de organizar situaciones de aprendizaje, de implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje y de evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno. Este potencial aparece entre las competencias clave del profesor de ELE[1], en concreto, vale la pena destacar que la herramienta, como veremos más tarde, implica estas competencias centrales del profesor y se consideró un incentivo más para su estudio. Un primer vistazo a la aplicación nos permite ver que estas funciones están integradas en la aplicación:

[1] Para una descripción pormenorizada del concepto «competencias clave del profesor de ELE» y la justificación del mismo, véase: VV.AA. (2012): Competencias clave del Profesor de ELE. Instituto Cervantes.



Figura 2. Ejemplo extraído de un GC realizado en el contexto del taller realizado durante
Encuentro de profesores de ELE en la India organizado por el Instituto Cervantes de Nueva Delhi (2018)



Figura 3. Ejemplo extraído del GC que presentamos en este trabajo con alumnos de nivel B1.1 del Instituto Cervantes de Nueva Delhi (2018)

— La aplicación tiene la opción de asignar una fecha de entrega para cada entrada que hiciera el alumno a su diario, dentro de las tareas que habilita la aplicación. Esta fecha puede ser modificada por el profesor si lo viera necesario.

— Además permite hacer un seguimiento del proceso de producción escrita: las versiones, revisiones y reescrituras del texto permanecen grabadas a disposición del profesor y del alumno.

— Tiene la opción de calificar la tarea de forma que suponga un reto motivador para el alumno.

— Versatilidad de la aplicación para incluir otras actividades que motiven al alumno a que interactúe con sus compañeros, con el profesor y con otros recursos de Internet.

— Opción de disponer de un entorno que posibilita y facilita la comunicación directa e interna con el profesor y el resto de compañeros.

— Uso de una herramienta de comunicación y aprendizaje que no requiere compartir datos personales como el correo electrónico o el teléfono de sus usuarios.

— Limpieza, orden cronológico del resultado y recopilación organizada del aprendizaje.

— La entrega de la entrada queda organizada en la aplicación de forma cronológica, de modo que se evita que el alumno pierda su entrada al diario como puede ocurrir con hojas manuscritas.

— Los textos producidos por el alumno generan auténticos portafolios de aprendizaje que el alumno y el profesor pueden consultar en cualquier momento para escribir, corregir, revisar, evaluar y seguir mejorando el texto. Se hacen evidentes también en este punto las implicaciones pedagógicas positivas que su uso representa. Entorno que posibilita llevar la clase presencial más allá del aula.

— Por su diseño, GC se integra perfectamente en el desarrollo habitual del curso de lenguas, ya que parte de las tareas que se desarrollan en clase o de los recursos de Internet o digitales que se integran en clase. Todos ellos se pueden recoger en la plataforma de aprendizaje, de modo que el alumno puede consultarlas antes, durante y después de la clase.

— El alumno puede identificar GC como un recurso más que no altera, si no lo desea, el tiempo de dedicación al curso.

— Para integrar el uso de GC de una forma natural se les dieron instrucciones a los alumnos para que realizaran tareas de clase a través de la plataforma. Entre ellas se les ofreció hacer tareas de evaluación: los mismos diarios de aprendizaje. Estas tareas sirvieron para evaluar de forma continua la capacidad del alumno para expresarse e interactuar por escrito[2].

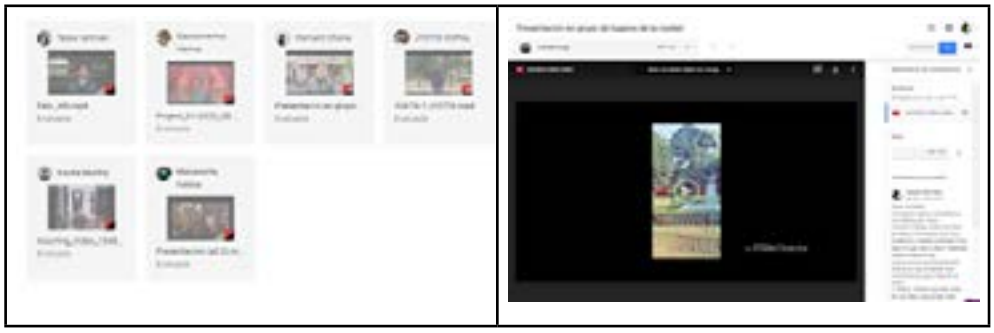


Figura 4. Ejemplos extraídos de las tareas finales que los alumnos entregaron al concluir una unidad del manual que se utiliza en el centro para el nivel B1.1: Unidad 5 *Presentar lugares de su ciudad* del manual *Nuevo Aula Internacional*, 3. Ed. Difusión.

[2] El sistema de evaluación y calificación del Instituto Cervantes de Nueva Delhi prevé para el nivel B1.1 que el alumno supere un examen final, así como tareas de evaluación (una por destreza) y la evaluación del trabajo desarrollado a lo largo del curso. El examen constituye un 50% de la nota, cada tarea de evaluación un 10%, por lo que suman un 40% de la nota, y 10% la evaluación del trabajo del alumno.

— La naturaleza del género textual: diario, que se estudia en este trabajo, se relaciona con aprender a narrar y describir historias en el pasado. Este objetivo de aprendizaje del currículo del curso B1.1 aplicado en el centro, siguiendo el Plan Curricular del Instituto Cervantes, genera textos naturales en el pasado multiplicando la producción y la reflexión acerca del propio objetivo del curso. Lo que se esperaba que tuviera máximas repercusiones positivas en el aprendizaje del uso de las formas verbales del pasado en español.

3.1. Preguntas de investigación

Los datos que nos puede proporcionar Google Classroom puede servirnos para abordar preguntas muy diversas en relación con los objetivos que el profesor-investigador se había planteado al idear esta experiencia de aprendizaje. Sin embargo, para los términos de este trabajo, las preguntas de investigación se centran en:

1. ¿Es un diario de aprendizaje en un entorno semipresencial, como el de Google Classroom, capaz de redefinir la identidad del alumno?

2. ¿Nos proporcionan los diarios de clase en un entorno semipresencial muestras introspectivas que nos sirvan para estudiar las cualidades, rasgos y actitudes que afectan de forma constructiva el aprendizaje de un alumno?

En nuestro estudio nos planteamos en concreto si el diario de aprendizaje en GC es capaz de implicar al alumno de forma crítica, reflexiva y creativa en su aprendizaje. Muestras episódicas de una actuación autónoma, definida como la capacidad de actuar y manifestarse de forma crítica, reflexiva y creativa acerca de su aprendizaje, serán muestras de redefinición de su identidad, siguiendo los estudios de Hirano (2009) o Balaguer *et al*. (2018).

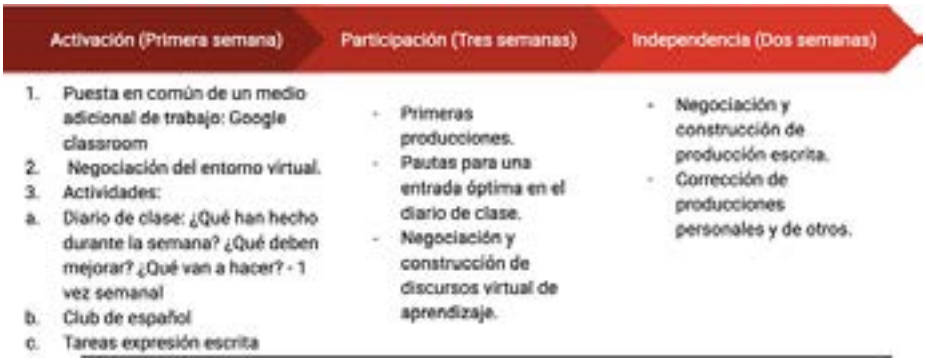
Del mismo modo, nos planteamos, en los términos de este estudio, si el entorno semipresencial (diarios de aprendizaje a través de Google Classroom en una clase presencial) proporciona oportunidades para explorar la lengua de forma creativa. Esto lo analizaremos, por un lado, a través de la percepción o las creencias asociadas del alumno a la experiencia de aprendizaje y, por otro, en los episodios de actuación del alumno que manifiesten aprovechamiento del entorno de aprendizaje, como en Salinas *et al*. (2017), por ejemplo, repitiendo, reformulando, interpretando de forma personal, lo que le enseña el profesor en clase o utilizando el género diario

para reflexionar sobre lo aprendido.

3.2. Descripción del desarrollo de la experiencia

La novedad del proyecto reside, en primer lugar, en el entorno en el que se aplica. El proyecto se desarrolló en un curso de nivel B1.1 formado por 15 alumnos del Instituto Cervantes de Nueva Delhi. El curso tenía una carga de 24 clases con una dedicación de tres horas, tres días a la semana durante seis semanas. Los alumnos tienen entre 18 y 30 años, la mayoría son estudiantes universitarios o han finalizado estudios de este nivel y están habituados a utilizar nuevas tecnologías y aplicaciones móviles en su día a día. La habilidad de los alumnos con las nuevas tecnologías es un dato relevante en los términos de esta experiencia que se desarrolló entre septiembre y noviembre de 2018.

El siguiente cuadro sirve de esquema para describir el desarrollo de la experiencia:



3.2.1. Fase de activación del proyecto (primera semana)

Al ser una actividad novedosa para los alumnos se consideró que las tres primeras clases servirían para asegurar que los alumnos entendían cómo se pretendía trabajar en el aula y fuera de ella. Además del desarrollo normal de clase, se les ofreció a los alumnos información de cómo el trabajo en clase venía complementado por lo que harían en la plataforma. Además, se les habló de la dinámica de realización de las tareas, y la resolución y producción en español de narraciones biográficas de su forma de aprender español. Para esto:

a. GC se introdujo en sus hábitos de trabajo mediante dos secciones del entorno virtual que se diseñaron para lograr retos controlados y motivadores. Se creó en la plataforma:

   — una sección llamada Club de español, en la que los alumnos debían compartir con sus compañeros exponentes culturales del mundo hispano-hablante (vídeos, fragmentos literarios, cortometrajes, referencias a lugares, entre otras posibilidades negociadas con los alumnos) que fueran de interés para ellos;

   — una sección llamada *Textos de expresión escrita*, en la escribieron dos tareas que serían corregidas y calificadas por el profesor.

b. Se dieron las indicaciones necesarias para conocer y utilizar correctamente el entorno de aprendizaje.

c. Se les indicó que debían escribir semanalmente, en GC de la clase, **una entrada en su diario de clase** con estas indicaciones:

En cada entrada del diario de clase el alumno debe:

   — *narrar y describir lo que ha hecho para aprender español durante la semana*.

   — *valorar qué actividades, contenidos, dinámicas, acciones del profesor o del resto de compañeros han ayudado a mejorar hábitos de aprendizaje*.

   — *indicar de forma justificada qué acciones pretende emprender para dar respuesta a necesidades y deficiencias en destrezas o en hábitos de aprendizaje*.

d. Se les indicó además que las entradas, así como el resto de actividades que estaban previstas en la plataforma, serían valoradas y calificadas. Por lo que la calificación final del curso dependería también de este entorno.

e. Finalmente, para asegurar un concepto compartido de diario de clase y lo que debía contener una entrada, se añadieron al espacio materiales acerca de lo que debe contener una entrada en un diario, inspirados en el trabajo de Cassany (1999), que servía para ofrecer modelos al alumno (Anejo 1). Estos modelos no debían ser imitados pero sí podían inspirar sus entradas.

3.2.2. Fase de participación (tres semanas)

En la segunda fase de la experiencia los alumnos desarrollaron sus diarios de una forma participativa y cada vez más independiente, personal y honesta, tal y como hemos definido el concepto de diario de aprendizaje. Esta fase incluye las primeras entradas tanto a su diario como al resto de tareas, así como su participación guiada hacia la independencia. Durante las tres semanas de esta fase los alumnos fueron madurando en el uso del espacio virtual:

a. a. Los alumnos empezaron también a asumir responsabilidades. Los que se mostraban más seguros con el espacio servían de guías para aquellos compañeros más inseguros con cuestiones técnicas relacionadas con la plataforma.

b. Las dos siguientes semanas de esta fase sirvieron para que los alumnos comenzaran a participar como se esperaba en el proyecto. Las primeras muestras del estudio, que en este trabajo se presentan, se recogen desde este momento.

3.2.3. Fase de independencia

En este estudio mostraremos datos que nos parecen relevantes de toda la experiencia. Pero muchos de los datos que expondremos tienen que ver con esta fase pues conecta con el desarrollo de su destreza para narrar hechos biográficos en el pasado. Durante esta fase los alumnos participaron en el espacio virtual de aprendizaje de forma independiente. Además, extendieron sus posibilidades por medio de tareas grupales de corrección escrita entre pares, o en grupos de tres o más personas. Durante las dos últimas semanas del curso fue cuando la herramienta alcanzó su máximo potencial.

3.3. Análisis de los resultados extraídos del uso de diarios de aprendizaje en entornos generados por GC

En este artículo solo pretendemos llamar la atención sobre unas características derivadas del análisis preliminar de los datos recogidos durante la experiencia con diarios de aprendizaje en entornos semipresenciales. Este análisis, como se expondrá a continuación, arroja resultados muy interesantes para la investigación de las virtudes de estas herramientas que deben ser analizados con más detenimiento en estudios subsiguientes.

3.3.1. Efecto desde el primer momento

En las primeras fases de nuestro estudio pretendíamos familiarizar al alumno con las herramientas de trabajo, con los objetivos que nos habíamos planteado y con las dinámicas de trabajo semipresencial que eran novedosas para los alumnos. Sin embargo, desde el primer momento se pudo observar que los alumnos ofrecían muestras de lengua en las que se cumplían los objetivos de nuestro trabajo:

- Implicar a los alumnos en su propio aprendizaje.
- Reflexionar de una forma crítica acerca de su implicación en el aprendizaje.
- Reflexionar acerca de las estrategias de aprendizaje que utiliza.

En el ejemplo que comentamos a continuación, extraído de la primera semana de la fase de participación del estudio descrita anteriormente, podemos observar de qué forma los diarios de aprendizaje mediados en un entorno semipresencial, gracias a GC, generan episodios que ejemplifican su implicación y reflexión acerca de su aprendizaje desde el primer momento. Lo que da ejemplo del potencial del diario para impulsar estos episodios.



Figura 6. Extracto de la primera entrada al diario de aprendizaje (alumna A)

Una alumna del curso nos muestra, en la primera entrada, episodios prospectivos y retrospectivos de lo que ha hecho y pretende hacer durante el curso para implicarse en su aprendizaje. La entrada a su diario es desde

el primer momento una reflexión acerca del mismo. Al situarse en la primera semana del curso, se centra en una reflexión prospectiva de la que podemos destacar lo siguiente en relación con los objetivos de investigación:

a. Implicar a los alumnos en su propio aprendizaje.

   — Implican al alumno por medio de narraciones personales «Finalmente yo estoy en nivel B1.1».

   — Implican al alumno en lograr los objetivos de la tarea «Pero yo tengo muchas* pensamientos de como* puedo mejorar mi espanol* en una buena manera*».

   — Implican al alumno en la organización de su trabajo «(...) mis objetivos son: mejorar mi conjugacion en los pasados de tiempos*; aprender conjugacion de los verbos irregulars* (...)».

b. Reflexionar acerca de lo que hace o quiere hacer para mejorar su aprendizaje.

   — «También en clase hago muchas cosas para mejorar.* por ejemplo-in the ultima clase* hice momentos especiales de India y Cuba».

c. Diarios de aprendizaje como herramienta de desarrollo reflexivo-crítico-creativo.

   — El alumno identifica las áreas en las que debe mejorar, de una forma crítica señala lo que hace para remediar su problema y lo que pretende hacer para seguir mejorando «Pero hay cosas donde yo estoy trabajando*. Por ejemplo -estoy leyendo las novellas* para aprender vocabulario nueva* y* intento hablar en espanol en tiempo libre* para mejorar mi pronunciacion* y fluidez».

   — «Tambien*, el professor* nos enseno* irregularidades, y cambios de las palabras en los verbos, por ejemplo, pagar - pague / pagar - *page* (es incorrecto porque el sonida* va a ser -paje)».

En este ejemplo, la herramienta alcanza todas sus dimensiones, ya que sirve para reflexionar sobre lo que se hace, sobre lo que se enseñó y el alumno de una forma creativa está sirviéndose de ese ejemplo para narrar lo que hizo el profesor con el fin de ayudarle a mejorar su español. Lo

relevante también es que utiliza el diario en el GC para reflejar por escrito la demostración de que entiende la información proporcionada por el profesor dando ejemplos y, por tanto, argumentando: «(...) nos enseno* irregularidades, y cambios de las palabras en los verbos, por ejemplo (...)».

d. Narrar momentos del pasado.

— El género diario responde a este fin del estudio proporcionando de una manera nada intrusiva episodios en los que los alumnos narran en el pasado episodios y experiencias del pasado. «Tambien,* el professor* nos enseno* irregularidades…».

3.3.2. Efectos en las últimas fases de la experiencia

A lo largo del estudio se ha podido recoger semanalmente muestras de habla de todos los alumnos en las que:

— narraban qué hacían durante la semana en clase,

— reflexionaban acerca de las técnicas de aprendizaje con las que experimentaban y que se habían compartido durante el curso, ya fuera introducidas por el profesor o mencionadas por alguno de los alumnos del grupo,

— mostraban su intención acerca de lo que tenían previsto hacer para seguir mejorando.

Podemos mostrar como ejemplo de todo esto la última entrada del diario de aprendizaje de la alumna A que analizamos anteriormente:



Figura 7. Entrada al diario de aprendizaje (alumna A)

a. Implicar a los alumnos en su propio aprendizaje.

   — la alumna se siente implicada emocionalmente en el proyecto: «Solo queda una clase y estoy muy emocionada», «voy a extrañar escribir en un diario».

b. Reflexionar acerca de lo que hace o quiere hacer para mejorar su aprendizaje. «Esta semana hemos aprendido los imperativos… Hicimos muchas actividades divertidas pero a mí me gustó más a cerca* de los regalos de Diwali».

c. Diarios de aprendizaje como herramienta de desarrollo reflexivo-crítico-creativo. «Voy a extrañar escribir en un diario pero creo que seguiré escribiéndolo porque es muy útil para mejorar la habilidad de escritura». En este episodio no solamente muestra de forma crítica una proyecto personal que puede dar buenos resultados en su aprendizaje (el uso de diarios para mejorar su habilidad), sino que también lo hace empleando recursos lingüísticos con los que experimenta y de forma creativa genera textos, como es en este caso el uso de la perífrasis verbal «seguiré escribiéndolo», que es un contenido nuevo que se ha tratado durante el curso.

d. Narrar momentos del pasado. Entre la primera entrada que analiza-

mos más arriba y esta última podemos observar una mejora global en la capacidad del alumno para narrar experiencias pasadas. Podemos simplemente señalar que la alumna realiza 7 episodios retrospectivos, 4 prospectivos y 3 implicaciones emocionales en las que manifiesta su interés por seguir mejorando o alaba las cualidades del trabajo realizado. Frente a lo que manifiesta en el primer texto, un episodio retrospectivo y un listado de lo que hace para aprender, el discurso del segundo texto se distingue por ser más elaborado, complejo y rico. Cabe destacar del mismo modo que, en esta última entrada, la alumna A utiliza una gran variedad de formas verbales para narrar dichas experiencias e incluye expresiones propias del curso que se han introducido y trabajado por primera vez en B1.1.

3.3.3. Percepción del alumno del uso de los diarios aprendizaje y GC

Nos pareció muy pertinente estudiar la percepción que los alumnos tenían de los diarios de aprendizaje y GC, como experiencia de aprendizaje semipresencial. Para obtener datos pertinentes, se les habilitó una encuesta anónima a través de Google Forms con las siguientes preguntas a las que los alumnos pudieron responder durante la última semana del curso. De los 15 alumnos de clase, 9 respondieron a esta encuesta que permaneció abierta 5 días:

— ¿Crees que tu trabajo realizado en GC te ha ayudado a mejorar tu competencia comunicativa en español?

Los resultados obtenidos de esta pregunta fueron concluyentes. Como se puede observar en el gráfico, ningún alumno expresó haber percibido de forma negativa la herramienta de trabajo. Además, más de la mitad (55,6%) marcaron la opción más positiva: «Sí, me ha ayudado muchísimo».



Figura 8: Percepción del alumno de las implicaciones de las herramientas en su mejora competencial

— ¿Crees que los diarios de clase te han ayudado a expresarte mejor por escrito en español?

Esta pregunta pretendía identificar igualmente la percepción de los alumnos acerca del uso de las herramientas de trabajo en su mejora competencial. En este caso, se puso énfasis en el diario de aprendizaje y en su habilidad de expresarse por escrito. Los resultados fueron muy similares. Esto parece indicar que, efectivamente, los alumnos percibieron un efecto positivo del uso de estas herramientas en su competencia comunicativa. Del mismo modo, ningún alumno percibió que el diario tuviera efectos negativos y el 77,6% se mostró muy positivo en cuanto a las implicaciones de haber utilizado diarios en su mejora en la producción de textos escritos como vemos en la siguiente figura.



Figura 9: Percepción del alumno de las implicaciones de las herramientas en su mejora (expr. escrita)

— Debido a GC ¿has tenido que utilizar más tiempo para preparar tus clases que habitualmente?

Para analizar su percepción acerca de la intrusión de la tarea y el grado de implicación que las herramientas estudiadas tuvieron en la actuación de los alumnos, observamos que el 77,8% indicaron que la tarea cambió sus hábitos de estudio. En concreto, afirmaron en la encuesta que tuvieron que dedicar más tiempo para preparar sus clases, pero que ese tiempo empleado les pareció muy útil. Ninguno dio una respuesta negativa. Un 11% señaló que no le supuso un aumento en el tiempo habitual de preparación de clases. Mientras que otro 11% señaló que no cambió de hábitos por el uso de GC, pero apunta también que, si volviera a utilizar la herramienta en el futuro, estaría dispuesto a aumentar su tiempo de dedicación.

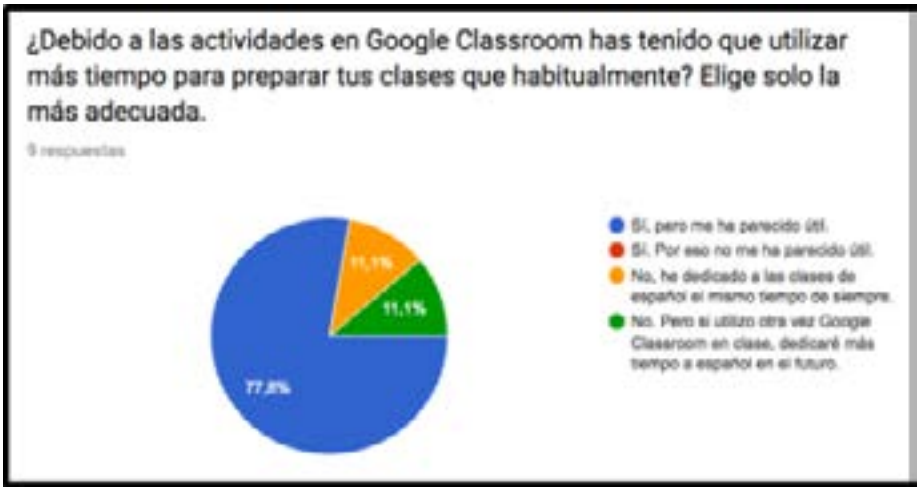


Figura 10. Percepción del tiempo invertido en el aprendizaje de ELE debido a GC

— ¿Volverías a trabajar con GC? ¿Por qué?

A esta pregunta los alumnos respondieron de forma cualitativa. Todos se mostraron dispuestos a utilizar la herramienta manifestando, por ejemplo, «creo que es una idea muy buena para mejorar español» (alumno C) o «GC are the best way to practice» (alumno S).

4. CONCLUSIONES

En este artículo se han querido recoger los resultados de una experiencia de investigación que se puede enmarcar dentro de los estudios de investigación en acción. Durante las 6 semanas del curso B1.1 del Instituto Cervantes de Nueva Delhi, 15 alumnos utilizaron diarios de aprendizaje que semanalmente compartían con su profesor por medio de la herramienta Google Classrooms. Los diarios digitales se analizaron para estudiar el desarrollo de la autonomía en relación con lo que se denominó episodios crítico-reflexivo-creativos del alumno. Muestras episódicas de una actuación del alumno que indican un proceso de desarrollo de la autonomía en los términos clásicos de Giovanni (1994).

Se considera que se debería hacer un análisis más exhaustivo de las muestras recogidas para llegar a resultados concluyentes acerca del efecto de estas herramientas en las clases español, pues confirman que el uso de los diarios y la interacción a través del entorno virtual de aprendizaje tu-

vieron un efecto muy positivo en consonancia con la bibliografía existente especialmente en el ámbito de los diarios de aprendizaje (Hirano, 2009; Suñén y Díaz, 2015; Salinas, et al., 2017). Sin embargo, la investigación existente acerca del efecto directo de GC en el aprendizaje de los alumnos se inaugura con este estudio. Al menos hasta la fecha, no se han realizado estudios mínimamente sistemáticos acerca de esta herramienta. Las muestras y los datos recogidos, en cualquier caso, sí parecen apuntar en esta dirección. En este sentido podemos destacar las siguientes conclusiones:

a. El entorno semipresencial de aprendizaje resultado de integrar GC y los diarios de aprendizaje en el trabajo del aula tuvieron implicaciones positivas en el aprendizaje.

La experiencia didáctica y de aprendizaje por medio de este entorno semipresencial de aprendizaje sirvió para que los alumnos se expresaran de forma reflexiva, hicieran uso consciente de estrategias para expresarse por escrito y extendieran su experiencia de aprendizaje más allá del aula. Del mismo modo, como muestran las encuestas para estudiar la percepción de los alumnos acerca de las herramientas empleadas, llegamos a la conclusión de que se pueden integrar en el aula de una forma natural y poco intrusiva ya que, dadas sus características, el alumno las sintió útiles para su aprendizaje, la comunicación con su profesor y sus compañeros, y la evaluación de lo que realiza a lo largo del curso.

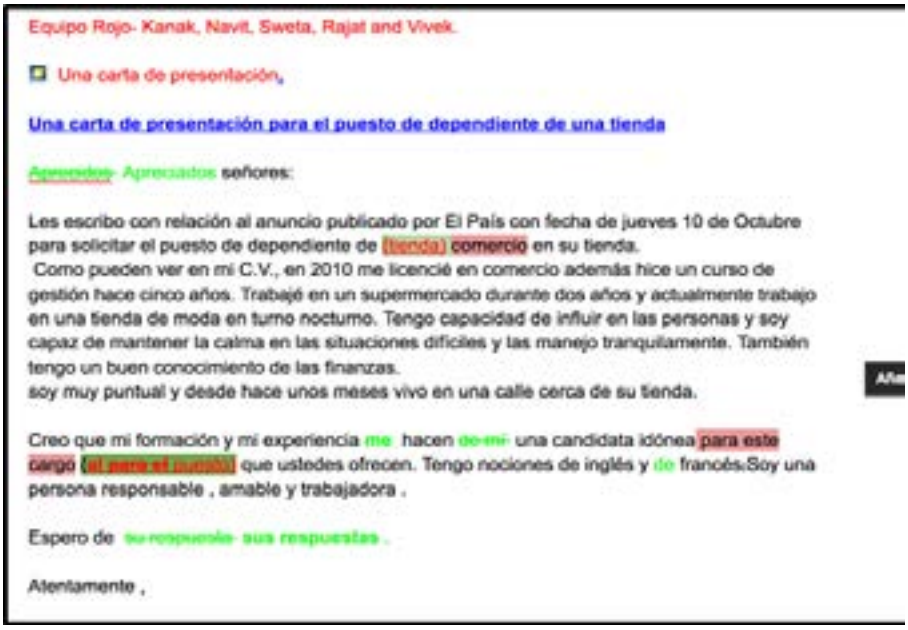
Los alumnos se implicaron en su aprendizaje de una forma reflexiva desde el primer momento. Los diarios de aprendizaje, como señala Cassany, constituyen un género que invita al alumno a reflexionar de una forma crítica acerca de su aprendizaje. Lo que impulsa la autonomía del alumno debido a que el alumno reflexiona acerca de las estrategias de aprendizaje implicando procesos metacognitivos de análisis o comprobación de hipótesis reestructurando su forma de entender cómo debe aprender una lengua extranjera y las iniciativas que toma para lograr mejores resultados de sus experiencias de aprendizaje tanto en clase como en otros entornos.

b. Google Classroom constituye un portafolio de aprendizaje que organiza de forma sistemática situaciones de aprendizaje.

El entorno de aprendizaje que proporciona GC se muestra como un auténtico portafolio de aprendizaje. Puesto que cada alumno semanalmente fue escribiendo sus entradas al diario, que más tarde eran comentadas y corregidas por el profesor, dando opciones adecuadas, reformulando o comentando la muestra de habla. Cada entrada queda recogida en la plataforma independientemente y el profesor la califica para que el alumno

pueda observar su progresión. Además de esto, el alumno también compartió música, películas y otros contenidos de su gusto, explicando por qué los había escogido. Asimismo, produjo otros muchos textos ya fueran orales, en forma de vídeos o audios, o escritos, en respuesta a actividades y presentaciones de clase o entradas para diarios. Estos textos eran en muchos casos tareas finales o globales que venían a reevaluar los contenidos de cada unidad.

Ejemplo de esta extensión del portafolio, más allá de la producción individual en sus diarios, la encontramos en el siguiente extracto de una de las tareas de evaluación que se debía resolver en equipo. En la entrada a GC podemos ver cómo los alumnos de un grupo asumen el valor que tiene este tipo de trabajo cooperativo. Los 5 alumnos de este equipo debían redactar una carta de presentación para el puesto de dependiente de una tienda. Esta tarea final tenía como objetivo utilizar y revisar los contenidos que se habían tratado en clase en una unidad de B1.1. Como se puede observar, los alumnos organizaron su trabajo utilizando diferentes colores que identificaban a cada uno de ellos. Este comportamiento organizativo sirvió para facilitar la redacción de la carta. El texto generado es resultado de su trabajo colaborativo del que todos aprenden en su proceso y en el resultado obtenido.


Equipo Rojo- Kanak, Navit, Sweta, Rajat and Vivek.

Una carta de presentación,

Una carta de presentación para el puesto de dependiente de una tienda

~~Apreciados~~ Apreciados **señores**:

Les escribo con relación al anuncio publicado por El País con fecha de jueves 10 de Octubre para solicitar el puesto de dependiente de (tienda) comercio en su tienda.
Como pueden ver en mi C.V., en 2010 me licencié en comercio además hice un curso de gestión hace cinco años. Trabajé en un supermercado durante dos años y actualmente trabajo en una tienda de moda en turno nocturno. Tengo capacidad de influir en las personas y soy capaz de mantener la calma en las situaciones difíciles y las manejo tranquilamente. También tengo un buen conocimiento de las finanzas.
soy muy puntual y desde hace unos meses vivo en una calle cerca de su tienda.

Creo que mi formación y mi experiencia me hacen ~~de mi~~ una candidata idónea para este cargo (el para el puesto) que ustedes ofrecen. Tengo nociones de inglés y de francés.Soy una persona responsable , amable y trabajadora .

Espero de ~~su respuesta~~ sus respuestas .

Atentamente ,

Figura 11. Extracto de una entrada al trabajo colaborativo generado por GC

En las muestras que hemos presentado en este estudio podemos ver ejemplos ilustrativos de situaciones de aprendizaje que pueden tener implicaciones claramente positivas en este, según los especialistas en el estudio del aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras. Además, el contexto de enseñanza semipresencial que genera GC proporciona nuevas vías de trabajo e investigación como la construcción cooperativa de textos que desde la línea de investigación vygoskiana se está mostrando tan prometedora. De esta forma podemos concluir que se recogieron muestras de auténticos portafolios de enseñanza y aprendizaje, como recoge de forma esquemática la definición de portafolio de enseñanza de lenguas cuyas funciones pedagógicas Pérez y Roig (2004) las caracterizan del siguiente modo:

Funciones pedagógicas	— clarificar los objetivos de aprendizaje — identificar las competencias — fomentar la autoevaluación — incrementar la responsabilidad del alumno

c. Percepción del alumno del uso de GC y diarios de aprendizaje.

También es relevante destacar que durante los dos meses del curso los alumnos se mostraron muy entusiasmados con el uso de GC. Más allá de que el primer contacto con la herramienta suponía un reto para todos los integrantes de la clase, los alumnos dieron muestra de trabajo cooperativo continuo y expresaron su motivación de muy diversas formas. Las encuestas que se han presentado en el estudio dan indicios en este sentido. También hay que destacar que los alumnos se mostraron proactivos, ayudando a aquellos alumnos que tenían más dificultades con la herramienta, señalando de qué forma aprenden idiomas, lo que proporcionaba modelos y temas sobre los que dialogar y discutir. Asimismo, se recogieron muestras en las que se puede observar cómo se ayudaban los unos a los otros con el objetivo común de redactar un texto o preparar una presentación oral. Esta proactividad parece que es indicio de un trabajo creativo dentro del claro cariz reflexivo-crítico que proponían las dinámicas que se emplearon en clase mediadas por GC y los diarios de aprendizaje.

4. Diarios de aprendizaje como metodología de investigación.

Salinas et al. (2017) señalan en su trabajo la relevancia de los diarios de aprendizaje para obtener datos acerca de la capacidad autoevaluativa y de reflexión de los alumnos. En este estudio, creemos dar un paso más en esta

línea de trabajo puesto que GC se muestra como una herramienta para la gestión del aula que habilita el uso de diarios de una forma poco intrusiva y muy pertinente, a los ojos de los alumnos. Los diarios se integraron como parte lógica para el alumno de la forma de aprender mejor y producir textos escritos con mayor adecuación y corrección. Esta línea de trabajo debe ser evidentemente estudiada con mayor profundidad puesto que los resultados del estudio que aquí presentamos no son más que preliminares y muy limitados, aunque, como muestra el caso del Instituto Cervantes de Nueva Delhi, GC y los diarios pueden llegar a ser parte de la metodología de trabajo de los cursos.

Actualmente en este centro se está desarrollando GC para cada curso de cada nivel. En realidad, cuando finalice el proyecto, cada curso dispondrá de un GC molde que podrá ser trasladado y adaptado a las necesidades de la clase y sus componentes. La idea que se propone es que cada profesor utilice el molde o modelo organizado de una forma temática con contenidos comunes y exportar el molde a su clase. El profesor en este punto agrega contenidos que se adapten al perfil concreto de su grupo, personalizando la herramienta pero estandarizando un modelo de enseñanza que sea reconocible por los alumnos a lo largo del currículo del centro. Las implicaciones pedagógicas e institucionales son obvias.

e. Desarrollo de las competencias del profesor.

También hay que destacar el reto que supuso para el profesor llevar a cabo un proyecto de este tipo. Este aspecto puede ser observado como un elemento motivador por parte de muchos profesores que, siguiendo la propuesta de Las competencias clave del profesor de ELE (2012), encuentran en un proyecto de este tipo un incentivo más para la mejora personal, docente y, por tanto, profesional. Se propone, como se está haciendo en Nueva Delhi, seguir estudiando las implicaciones del entorno semipresencial de aprendizaje que facilita GC en otros entornos del Instituto Cervantes o de otros centros de educativos. La herramienta no ha dejado de perfeccionarse y hoy en día, febrero de 2020, las opciones y la organización de la misma han mejorado sensiblemente en relación con lo que ofrecía en 2018. Estas mejoras digitales nos hablan del reto al que está sujeto el profesor continuamente. GC y su utilización para crear ambientes motivadores e integrar diarios de aprendizaje en nuestras clases parece proponer a todas luces un camino de investigación que vale la pena andar. Un camino que no se limita a esta herramienta. Esta y otras que encontremos son manifestación de un tiempo que nos invita a explorar sus posibilidades para ayudar a nuestros alumnos a aprender una lengua extranjera.

BIBLIOGRAFÍA

Balaguer M. C.; Pujol, M. y Graell, M. (2018). «Desarrollo de pensamiento crítico a través de la competencia comunicativa en la educación superior: una propuesta reflexiva». *Innoeduca*, vol. 4, n.º 1.

Documento de Internet disponible en: http://www.revistas.uma.es/index.php/innoeduca/article/view/3592/4556 [Fecha de consulta 23.02.2020].

Bailey, K. (1991). «Diary Studies of Classroom Language Learning: The doubting game and the believing game». En *Language Acquisition and the Second/Foreign Language Classroom*. Ed. Sadtono, E. Anthology Series 28, pp. 60-102. Documento de Internet disponible en: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED367166.pdf [Fecha de consulta 16.02.2020].

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

Díaz Martínez, J. (1995). «El diario como instrumento de investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras». *Asele Actas VIII Congreso*, pp. 271- 280. Documento de Internet disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0269.pdf [Fecha de consulta 16.02.2020].

Esteve, O.; Arumí, M. y Cañada, M.ª D. (2003). «Hacia la autonomía del aprendiz en la enseñanza de lenguas extranjeras en el ámbito universitario: El enfoque por tareas como puente de unión entre el aprendizaje en el aula y el trabajo en autoaprendizaje». *BELLS: Barcelona English Language and Literature Studies 12* (Ejemplar dedicado a: The Teaching of Foreign languages in Higher and Adult Education). ISSN 1139-8213.

Estaire, S. y Zanón, J. (1994). *Planning classwork: a task-based approach*. Oxford: Heinemann.

Giovanni, A. (1994). «Hacia la autonomía en el aprendizaje. Formulaciones conceptuales y ejemplos concretos de actividades». *Actas ASELE IV*, pp. 109-118. Documento de Internet disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0109.pdf [Fecha de consulta 23.02.2020].

Herrera, F. y Conejo, E. (2009). «Tareas 2.0: La dimensión digital en el aula de español lengua extranjera». *MarcoELE 9*: 1-20. Documento de Internet disponible en: https://marcoele.com/descargas/9/herrrera_conejo.tareas2.0.pdf

Hirano, E. (2009). «Learning difficulty and learner identity: A symbiotic relationship». *ELT Journal*, vol. 63, n.º 1.

Pérez, P. y ROIG, V. (2004). *Enseñar y aprender inglés en educación infantil y primaria*, vol 1. Barcelona: I.C.E, Universitat de Barcelona.

Piaget, J. (1948). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.

Ramos, C. (2006). *Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Saiz Mingo, A. (2011). «Género en ELE: diarios de aprendizaje». *RedELE 21*. Documento de Internet disponible en: https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c8e56881-599a-4508-8b8a-e684133a1883/2011-redele-21-05saiz-pdf.pdf [Fecha de consulta 23.02.2020]

Salinas, A.; Chandia E. y Rojas, D. (2017). «Validating a quantitative instrument to measure reflective practice in student teachers». *Estudios Pedagógicos*, vol. 43, n.º 1, pp. 289-309. Documento de Internet disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-07052017000100017&lng=es&nrm=iso&tlng=en [Fecha de consulta 23.02.2020].

Suñén, M. C. y Díaz, E. (2015). «El uso del diario de aprendizaje en la clase de español para fines específicos». *Foro de profesores de ELE* 11: 93-100.

Villalobos, J. (2017). «El uso del diario interactivo para fomentar la escritura en ELE: volviendo al papel y al lápiz». *Matices en lenguas extranjeras 11*: 45-75. Documento de Internet disponible en: https://revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/71854/65837 [Fecha de consulta 23.02.2020].

VV.AA. (2012). «Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras». Instituto Cervantes. Madrid. Documento de Internet disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf [Fecha de consulta 16.02.2020].

ANEJO 1. INSPIRADO EN CASSANY (1999)

¿Sobre qué puedo hablar en mi **diario de aprendizaje**? Puedes responder a alguna de estas preguntas:

Preguntas sobre el desarrollo del curso	**Preguntas sobre el desarrollo de tu habilidad para expresarte por escrito**
¿Qué has aprendido en clase durante esta semana?	¿Qué es lo que has mejorado durante esta semana?
¿Qué te ha parecido más difícil?	¿Qué debes seguir mejorando?
¿Qué debes seguir mejorando?	Antes de comenzar a escribir, ¿piensas en cómo escribir el texto? ¿Haces un esquema? ¿Preparas una lista de ideas para elegir el tema o para buscar vocabulario?
¿Qué objetivo/s te has propuesto esta semana?	Después de escribir el texto, ¿revisas al menos una vez el texto? ¿Se lo muestras a algún compañero? ¿Escribes las expresiones que más difíciles te parecieron para luego compararlo con la corrección del profesor?
¿Han cambiado tus objetivos a lo largo del curso?	Durante la redacción del texto, ¿te fijas en los conectores para organizar el texto?

¿Qué quieres que corrija el profesor en tus redacciones? De los siguientes puntos, marca los que creas que debes mejorar. Si quieres añadir otros puntos, lo puedes hacer en el espacio en blanco de la columna de la derecha:

Ortografía	Léxico
Originalidad del texto	Gramática de la lengua
Estructura y organizar el texto	Uso de marcadores
Presentación limpia	

¿Qué quieres que haga el profesor con tus errores? Marca una de las posibilidades de cada grupo:

— Que solo marque los errores cometidos. — Que apunte la solución correcta. — Que me dé una explicación.	— Que ponga una nota. — Que valore el texto con adjetivos. — Que apunte consejos para revisar el escrito.

¿Qué hago normalmente con las correcciones del profesor? ¿Qué tendría que hacer? Marca una de las posibilidades de cada grupo:

¿Qué hago?	¿Qué tendría que hacer?
— Nada.	— Hacer una lista de faltas.
— Las leo.	— Continuar igual.
— Apunto las faltas en una lista.	— Reescribir el texto.
— ...	— Escribir una blog de mis errores.