Apropiación de la competencia ética en ENE: el escenario de aprendizaje y las TEP como estrategias procedimentales.

José María Cuenca Montesino
Université de Poitiers. Francia

Resumen

Los nuevos enfoques metodológicos para la enseñanza en formación inicial del español de los negocios hacen posible que el proceso de adquisición - aprendizaje encuentre un medio vehicular privilegiado en los escenarios de aprendizaje - acción dado que estos le permiten al aprendiente la apropiación de la lengua desde una perspectiva co-accional; la lengua deja de ser objeto de estudio para convertirse en una herramienta con la que el aprendiente podrá realizar una tarea determinada en un contexto dado con finalidad colectiva. Dado que trabajar con escenarios posibilita que los aprendientes actúen con congruencia, el escenario de aprendizaje-acción permite vehicular en un contexto intercultural la ética como principio regulador de la actuación del aprendiente. Por su parte, la evolución del paradigma digital (TIC, TAC, TEP) ha favorecido el trabajo en autonomía y la convergencia de las cuatro co (coformación, colaboración, cooperación y coevaluación) al servicio de una tarea final colectiva.

Este artículo presentará un ejemplo de escenario de aprendizaje-acción en español de los negocios (ENE) particularmente relevante desde la perspectiva ética y las Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP): la puesta en marcha de un proyecto empresarial que favorezca el desarrollo a nivel local e internacional de un producto artesanal de los pueblos colombianos Zenú o Emberá. Dicho escenario experimental se llevó a cabo con aprendientes universitarios franceses del *Institut d'Administration des Entreprises* (IAE) de Poitiers. Se detallará el sílabo y una valoración final tanto de este escenario experimental como de la competencia ética entendidos como criterios de evaluación.

1. Introducción

1.1. Marco conceptual y objetivo

El presente artículo es una continuación de otro anterior titulado "El mánager de mañana y su formación en español de los negocios: algo más que instrucción lingüística" (Cuenca Montesino, 2013a) en el que se analizaron los distintos enfoques metodológicos en ENE así como el lugar que debe ocupar la competencia ética en un sílabo de dicho ámbito.

En este estudio se analizarán las posibilidades pedagógicas del escenario de aprendizaje-acción como medio vehicular que permite la implementación de la competencia ética en ENE en el ámbito de la formación inicial.

La puesta en marcha del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) lleva consigo parejo un cambio estructural sustancial pues, como señala Amparo Fernández March, "se pasa de un modelo educativo centrado en la enseñanza a un modelo educativo centrado en el aprendizaje" (Fernández March, 2006, p.36). Las denominadas metodologías activas[1] cobran todo su sentido en este contexto ya que facilitan el tránsito de un modelo centrado en el enseñante hacia un modelo centrado en el aprendiente, actor social que, como indica el didactólogo francés Christian Puren, "debe actuar con otros agentes sociales mediante una serie de acciones comunes con finalidad colectiva" (Puren, 2004b, p.8-9), "adoptándose así una perspectiva co-accional que enfatiza la dimensión colectiva de las acciones y la finalidad social de las mismas" (*actuar con* los otros) (Puren, 2004a, p.31-35). Cabe recordar que la misión principal de la enseñanza superior es educar para que el estudiante pueda desenvolverse de la mejor forma posible no sólo como profesional en su ámbito de especialización sino también como ciudadano. En este sentido, tal y como señala la filósofa española Adela Cortina, "un buen profesional no es el simple técnico, el que domina técnicas sin cuento, sino el que,

dominándolas, sabe ponerlas al servicio de las metas y los valores de su profesión, un asunto que hay que tratar desde la reflexión y el compromiso éticos" (Cortina, 2012a). Un buen profesional es, como apunta Alejandra Boni Aristizábal, "aquel que conoce los fines, que domina unas técnicas específicas y las aplica con prudencia" (Boni Aristizábal, 2005, p.442), siendo ésta la razón por la que, como indica Adela Cortina, "formar ciudadanos responsables es el único modo de contar con buenos profesionales" (Cortina, 2012a). En otras palabras, tal y como subraya Adela Cortina, "debemos formar ciudadanos con buenos conocimientos y con prudencia para calibrar qué les interesa, pero también con un profundo sentido de la compasión". Por eso, añade, "la virtud soberana del siglo XXI será la cordura, que es un injerto de la prudencia en el corazón de la justicia" (Cortina, 2007).

Con la llegada del denominado enfoque comunicaccional cobra especial relevancia el escenario de aprendizaje-acción. Dicho enfoque fue propuesto, entre otros, por el lingüista francés Michel Perrin y retomado más tarde por la lingüista francesa Claire Bourguignon; el enfoque comunicaccional (o comunicación al servicio de la acción) se orienta en tres ejes principales: en primer lugar el aprendiente-usuario; después las tareas (tanto lingüísticas como pragmáticas) y, por último, los actos de habla (que cobran particular sentido en el ámbito de las acciones sociales). Si la versión nociofuncional del enfoque comunicativo permitía que la sociedad entrara en el aula (aprender a comunicar comunicándose), la perspectiva accional co-accional le abre el aula a la sociedad (Cuenca Montesino, 2013b), sin perder de vista el amplio abanico de posibilidades pedagógicas que presenta el paradigma digital, pues hace posible el aprendizaje en cualquier momento y en cualquier lugar.

1.2. Marco didáctico del uso pedagógico de los escenarios

Como indicamos en las conclusiones finales del artículo arriba reseñado, el escenario de aprendizaje-acción es una herramienta de gran utilidad para ENE en el ámbito de la formación inicial.

En efecto, haciendo nuestras las palabras de Claire Bourguignon, el escenario de aprendizaje-acción es una simulación basada en una serie de tareas comunicativas relacionadas entre sí con el objetivo de cumplir una misión más o menos compleja con respecto a un objetivo; la realización de dichas tareas conduce a la realización de la tarea final. Así pues, el escenario se caracteriza por una misión a la que se verá confrontado el aprendiente usuario de la lengua y que servirá de trama al proceso de aprendizaje, orientando las actividades de aprendizaje propuestas por el enseñante. La misión le da sentido a la tarea, que se sitúa en un contexto preciso; dicha misión está vinculada a un ámbito social concreto que permite definir el trasfondo temático y cultural del escenario (Bourguignon, 2006b, p.72). Por tanto, el escenario de aprendizaje-acción se concibe a partir de una misión (tarea compleja o macrotarea) en la que el aprendiente va a interpretar un papel. Dicha misión conlleva implícitas una serie de microtareas (o tareas facilitadoras); el aprendiente tendrá a su disposición una serie de documentos (escritos y orales) a partir de los cuales deberá buscar información pertinente para poder efectuar una propuesta final, tal y como se le pide siempre en la misión que se le confía; deberá justificar su propuesta y argumentarla no solo en situación de interacción oral sino también por escrito, respetando el formato textual que se le solicite. En otro orden de cosas, dado que lengua y cultura son indisociables, el profesor, en su labor docente, tiene la responsabilidad de permitirle a los aprendientes el acceso a las distintas culturas que vehiculan la lengua española; esta es otra de las ventajas de trabajar con escenarios pues permite entrar directamente en la cultura (Cuenca Montesino, 2013a, p.12)

El escenario de aprendizaje-acción presenta múltiples beneficios, de entre los cuales quisiéramos destacar aquí el *learning outcomes* (o resultados del aprendizaje) por el hecho de aunar la actuación del aprendiente y el producto observable realizado por este en términos evaluativos. No está de más resaltar que el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en lo sucesivo MCERL) indica que "los usuarios y alumnos aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tienen tareas (no solo 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" (Consejo de Europa, 2000, p.9). A la luz de lo expuesto, el escenario de aprendizaje-acción es una herramienta de primer orden en la didáctica de ENE dado que le permite al aprendiente no solo «aprender actuando» sino también poner en correlación pensamiento, palabra y acto, haciendo de él un usuario autónomo, coherente (correlación entre lo que se piensa y lo que se dice) y congruente (correlación entre lo que se dice y lo que se hace).

El escenario de aprendizaje-acción viene enmarcado en un contexto socio-profesional preciso, presenta un carácter realista y le invita al aprendiente usuario a llevar a cabo una misión concreta, para la cual tendrá que efectuar un conjunto de acciones finalizadas. Llegados a este punto, quisiéramos precisar que un escenario de aprendizaje-acción real sería aquel que estuviera enmarcado en un contexto real, con una misión y unos objetivos concretos reales, y en el que el aprendiente no jugase ningún papel sino que fuese él mismo. Cuando no es posible encontrar un escenario de aprendizaje-acción real, como suele ser el caso, el enseñante interviene para diseñar un escenario de aprendizaje-acción realista, es decir, próximo de la realidad profesional del aprendiente. En el ámbito de la educación secundaria, cuanto más alejado esté de la realidad curricular escolar del aprendiente y más próximo se encuentre de las necesidades reales extraescolares de este, el escenario de aprendizaje-acción será fuente inagotable de motivación, y el proceso de enseñanza-aprendizaje (re)cobrará así todo su sentido (Cuenca Montesino, 2012, 72-73). No obstante, en el ámbito de la educación superior, el trabajo interdisciplinar es ineludible puesto que no solo permite darle sentido a la formación que recibe el aprendiente universitario sino que, además, le ofrece un entrenamiento directo y concreto en la praxis profesional, lo que es fuente de motivación en el aprendiente. De cualquier modo, el escenario de aprendizaje es fuente de motivación, pues el aprendiente se proyectará en él, se verá inmerso en un proyecto en el que necesitará la lengua extranjera para su consecución. Además, su implicación le invitará a seguir aprendiendo; la acción es, por consiguiente, facilitadora del aprendizaje: aprendiendo mediante la acción (Bourguignon, 2006a).

El aprendiente movilizará estratégicamente todos sus conocimientos[2] para conseguir dicho objetivo pues el escenario de aprendizaje-acción le anima a estudiar un problema de manera analítica y a ir tomando conciencia de los medios necesarios para resolverlo con la intención de desarrollar y construir el aprendizaje de la lengua, lo que le confiere así sentido (Cuenca Montesino, 2013a, p.54). Por lo tanto, gracias al escenario de aprendizaje-acción el aprendiente va a verse confrontado a un aprendizaje estratégico, sistémico y procesual que, por ende, es heurístico al ser fuente de conocimiento.

Al inicio del presente artículo hicimos mención al EEES. Su puesta en marcha se traduce igualmente por la movilidad internacional de los aprendientes y por la emergencia del desarrollo de las competencias numéricas, siendo ambos objetivos transversales de primer orden en cualquiera de las formaciones de grado. A este respecto, nos encontramos frente a una verdadera revolución digital en constante cambio. En efecto, desde la década de los 70 del siglo pasado, la tecnología va progresando de forma vertiginosa, lo que lleva implícito el sello de la obsolescencia. Las nuevas tecnologías avanzan a un ritmo desenfrenado y ya forman parte inexorable de nuestra vida cotidiana. Este desarrollo tecnológico hace que vivamos en un mundo cada vez más *inmediático* -en el que el acceso a la información es mediático e inmediato a la vez)-, el cual genera sobrecarga informativa (más conocido por los neologismos *infoxicación* o *infobesidad*) y cuyas fronteras espacio-temporales son cada vez más maleables.

Cada innovación tecnológica[3] colige cambios en las prácticas pedagógicas de los enseñantes, que deben hacer esfuerzos constantes de adaptación y pragmatismo para acompañar de la mejor manera posible a los aprendientes; surgen las denominadas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC). El "aprendizaje de la tecnología", como apunta Roser Lozano, "caracterizó el modelo TIC debido a la necesidad de dotar a los usuarios de conocimientos tecnológicos puramente informáticos" (Lozano, 2011, p.1). Por tanto, las TIC se centraban en comprender el funcionamiento de las tecnologías de la información y de la comunicación así como en dotar de formación a aprendientes y enseñantes para que ambos pudieran dominarlas. Para algunos autores, el modelo TIC está relacionado intrínsecamente con la sociedad del siglo XX.

A partir del año 2000 empiezan a cobrar auge en Internet nuevos espacios virtuales de expresión. Algunos autores, como José Antonio Gabelas, Carmen Marta Lazo y Daniel Aranda, señalan que "los menores disponen de ciertas destrezas tecnológicas asociadas a las redes sociales, el software y los videojuegos, que no han aprendido en el aula, sino en su ocio digital, con los amigos y compañeros, que se traducen en espacios de conversación, juego, recreación, interacción y construcción. Ello genera un entorno de prácticas culturales y digitales que experimentan los menores en los entornos tecnológicos" (Gabelas & Lazo & Aranda, 2012). Tras la emergencia de las redes sociales en nuestra vida cotidiana[4] surgen las denominadas Tecnologías de la Relación, de la Información y la Comunicación (TRIC). Como señalan dichos autores, "el modelo TRIC supera el mero determinismo tecnológico; el término relación imbrica todo el potencial de la multialfabetización (o alfabetización multimodal) que se produce en las interacciones en el plano creativo y en la dimensión receptiva de cada uno de los coautores o mediadores" (Gabelas & Lazo & Aranda, 2012).

Con el devenir de los años, el dominio de las tecnologías de la información y de la comunicación ha venido generalizándose. Como apunta John Granados Romero, "ya no se trata tanto de comprender su funcionamiento sino de orientarlas hacia usos más formativos, tanto para el estudiante como para el profesor, con el objetivo de aprender más y mejor, conociendo y explorando los posibles usos didácticos que las TIC tienen en el aprendizaje y la docencia" (Granados Romero, 2014, pp.1-2). Entorno al año 2006 surge en Cataluña un término acuñado por especialistas, las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC). La incorporación de las TIC por sí solas, como señalan Javier Rodríguez Torres y Laura Rayón Rumayor, "no democratiza el acceso a los recursos. Solo cuando los enseñantes, en cuanto catalizadores de la Comunidad Educativa, piensan juntos qué pueden hacer, tomando como referencia sus prácticas, sus intereses, motivaciones, necesidades, etc., es cuando empieza a circular un saber compartido que generará discursos propios y que implicará a enseñantes y aprendientes en nuevas formas de hacer, de pensar y repensar su práctica y tareas cotidianas" (Rodríguez Torres & Rayón Rumayor, 2010, p.2). Como destaca Roser Lozano, "el modelo TAC favorece el "aprendizaje con la tecnología", hecho este vinculado con la sociedad del siglo XXI" (Lozano, 2011, p.2).

José Antonio Gabelas, Carmen Marta Lazo y Daniel Aranda, al abordar el modelo TRIC, señalan que "los niños y jóvenes activan su capacidad de empoderamiento a través de su contacto con las redes sociales y los videojuegos, asumiendo decisiones, organizando su trabajo o concretando objetivos; la apropiación de estas destrezas tecnológicas les permite crear espacios de afinidad que les posibilita la apropiación de sus conocimientos, haciéndoles partícipes de ello a la comunidad de usuarios y exhibiéndolo en los espacios públicos" (Gabelas & Lazo & Aranda, 2012); por este motivo, la adquisición de conocimientos es divergente y plural gracias a la alfabetización multimodal y al aprendizaje aumentado que, por ende, favorecen el pensamiento líquido. Las nuevas tecnologías permiten que el aula se transforme en un aula aumentada, favoreciéndose así el aprendizaje ubicuo y la participación.

Tal como afirman los creadores del *Ubiquitous Learning Institute*, el mundo se está transformando a gran velocidad, estamos pasando de una economía industrial a otra basada en la información y orientada por los medios. A medida que el mundo que nos rodea se hace más pequeño, y la comunicación y los medios se hacen más globales y difusos, la naturaleza de la sociedad, y de nosotros mismos en tanto seres humanos, se está definiendo rápidamente en base a nuestra capacidad para ser consumidores pero también productores de conocimiento. La naturaleza del conocimiento –cómo se crea y quién lo crea-, así como los espacios en que es posible encontrarlo están evolucionando vertiginosamente. El desarrollo tecnológico posibilita que prácticamente cualquier persona puede producir y diseminar información, de modo que el aprendizaje puede tener lugar en cualquier momento y en cualquier lugar. Esta noción de "en cualquier momento/en cualquier lugar" aparece a menudo descrita como "ubicua" en la literatura sobre TIC (Tecnologías de la información y la Comunicación). Al hablar de computación ubicua podemos referirnos al uso de la tecnología para cerrar brechas temporales y espaciales, hacer confluir lo físico y lo virtual o bien sacar el uso de los ordenadores de oficinas y despachos para que exista en los espacios sociales y públicos a través de dispositivos

portátiles. Sin embargo, si nos enfocamos en el aprendizaje, y en la creciente prevalencia de actividades de construcción de conocimiento que tienen lugar en entornos online, tanto por parte de expertos como de principiantes, es aconsejable ampliar la definición de "ubicuo" para que incluya la idea de que los aprendices pueden contribuir al conocimiento sobre "cualquier cosa" e igualmente que "cualquier persona" puede experimentar aprendizaje[5].

El modelo TRIC evoluciona; surgen las denominadas Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP). Como apuntaba Dolors Reig en una entrevista[6], "asistimos a un cambio paradigmático a nivel social en la medida en que nos hemos vuelto seres participativos. La participación propicia el aumento de la felicidad del individuo, entendida como mejora social, política e individual pues el individuo se siente más feliz cuando participa. Gracias a las nuevas tecnologías nos hemos acostumbrado a participar, y esto se lo exigimos al mundo real; mediante las TEP se privilegia un uso de las redes sociales para interactuar con la información y operar un cambio en las estructuras sociopolíticas". Haciendo nuestras las palabras de Dolors Reig[7], "no se trata de enseñar lo que se sabe sino de preparar para lo que viene" (Reig 2012); hoy más que nunca es necesario educar en valores para una participación que nos haga crecer como individuos y como sociedad, pensando que no hay tecnología que no dependa de su apropiación y no hay apropiación que no dependa de los valores del usuario (Reig, 2012).

1.3. La ética y la interculturalidad como "principio regulador de la actuación del aprendiente"

La educación en valores es, por tanto, uno de los desafíos de la educación del siglo XXI, un imperativo de la realidad de nuestras sociedades, pues los valores son los cimientos sobre los que reposa la ciudadanía; la participación activa en la vida de la comunidad hace del individuo un ciudadano. Como señala Adela Cortina, "Estado y sociedad civil deben trabajar codo a codo en la noble tarea de educar en lo justo y en lo bueno, promoviendo con ello una «ciudadanía compleja», es decir, una ciudadanía justa, activa y cosmopolita" (Cortina, 2012b).

Como acabamos de indicar, una de las ventajas que presenta trabajar con escenarios de aprendizaje-acción es el hecho de permitirle al aprendiente «aprender actuando». Ello requiere, como es obvio, un marco ético bien definido pues no todo es válido en esta "tierra de nadie" de la actuación del aprendiente; el escenario de aprendizaje-acción debe posibilitarle al aprendiente actuar axiológicamente, es decir, orientar su acción por valores universales basados en la dignidad humana que le capaciten como actor socialmente responsable. Esta dinámica le permitirá al aprendiente forjarse un carácter virtuoso que le permitirá ser feliz. Por tanto, el desarrollo de la competencia ética debe ser una condición sine qua non del escenario de aprendizaje-acción en ENE ya que dicha competencia propicia hábitos virtuosos, modos de obrar asumidos que predisponen al aprendiente a obrar en el sentido deseado y que ha ido incorporando a su carácter por repetición de actos (Cuenca Montesino, 2013a, p.54).

Habida cuenta de la actual crisis interméstica, que azota nuestras sociedades con especial virulencia, cabe preguntarse por qué resulta tan difícil que la ética conduzca nuestras vidas. Retomando las reflexiones de la filósofa española Victoria Camps, "no basta con conocer el bien, hay que desearlo; no basta conocer el mal, hay que despreciarlo. Si la respuesta no es equivocada, de ella se deduce que el deseo y el desprecio, el gusto y el disgusto son tan esenciales para la formación de la personalidad moral como lo es la destreza en el razonamiento" (Camps, 2011, p.13).

En otro orden de cosas, la competencia intercultural se define como la capacidad de un aprendiente de una segunda lengua o de una lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que tienen lugar en nuestra sociedad, caracterizada por la pluriculturalidad[8]. En este contexto, y dado que ser socialmente responsable requiere, a su vez, participar en la construcción de la ciudadanía mediante un diálogo constructivo, la ética intercultural es inexorable no sólo para contribuir a la vida en sociedad en la diversidad, sino también para ayudar a la supervivencia y prosperidad humanas en condiciones de diversidad étnica, nacional y cultural (Cuenca Montesino, 2013a, p.55).

No podemos comprender la competencia ética sin la competencia intercultural ya que no somos nosotros mismos sin la participación del otro. Como afirma el filósofo español Norbert Bilbeny i García, "la ética intercultural no tiene únicamente este objetivo cívico, lo posee también moral, como es ayudar a la supervivencia y prosperidad humana en condiciones de diversidad étnica, nacional y cultural, pues la ética en sí misma pretende un ser humano más feliz, además de quererlo más bueno y justo" (citado en Cuenca Montesino, 2013a, p.55). Esta hibridación tendría por consecuencia lo que el antropólogo mexicano Jaime Martínez Luna denomina compartencia, es decir, "la esencia de ser uno del otro, y pertenecer a una colectividad infinita que tiene que ver no con sistemas sino con sociedades en permanente transformación" (citado en Romero Ballén, 2010). Como señala Martínez Luna, "la compartencia es una manera de aprender el mundo y de transformarlo, una manera de hacerlo" (Martínez Luna, 2004, pp.344-345). El enfoque co-accional, del que emerge el escenario de aprendizaje-acción, no es ajeno a esta reflexión, pues ya no se trata de aprender actuando sino de aprender co-actuando en la medida en la que el escenario de aprendizaje-acción favorece la capacidad para adoptar y/o crear una cultura de acción común con personas de culturas diferentes que deben llevar a cabo juntos un proyecto común (Puren, 2013, p.5).

2. Metodología

El viernes 29 de noviembre de 2013 tuvo lugar a nivel nacional en Francia la convocatoria en español del *Diplôme de Compétence en Langue*[9] (DCL); el escenario propuesto en dicha convocatoria fue concebido y elaborado por el autor del presente artículo, al que se puede acceder a través de la página web del Ministerio de Educación francés[10]. Como ya señaláramos, el medio vehicular de examen para el DCL es el escenario accional, pero el escenario de evaluación también puede serlo de aprendizaje-acción.

En efecto, como señala Claire Bourguignon, el escenario puede ser, a la vez, medio vehicular de examen pero también medio de aprendizaje, pues cuando el aprendiente está implicado en un proyecto accional en el que necesitará la lengua extranjera para su consecución, su implicación le invita seguir aprendiendo: la acción es facilitadora del aprendizaje (aprendiendo mediante la acción) (Cuenca Montesino, 2013b). Por esta razón decidimos explorar las posibilidades de didactización de un escenario de evaluación que nos garantizase la puesta en marcha de un escenario de aprendizaje-acción y que, a su vez, nos permitiese integrar la competencia ética.

Siguiendo la lógica comunicaccional del DCL, se procedió al diseño de una nueva misión con el objetivo de garantizar una didactización en el aula del escenario, como se puede ver en la figura 1.

La ONIC (Organización Nacional Indígena Colombiana) quiere impulsar el desarrollo de los pueblos indígenas Zenú y Emberá; la Embajada de Francia en Colombia quiere apoyar esta iniciativa de la ONIC y, por ello, ha puesto en marcha a principios de este año un proyecto piloto cuyo objetivo es implementar un plan de desarrollo local para uno de estos pueblos indígenas. Por esta razón, el pasado agosto se abrió una convocatoria pública mediante la cual la Embajada de Francia en Colombia se compromete a financiar un proyecto empresarial sostenible de una pyme francesa que persiga el desarrollo de los pueblos Zenú y Emberá.

En la convocatoria adjunta encontrarán los detalles sobre los requisitos que deben cumplir las pyme que deseen participar así como los criterios de selección que se deben tener en cuenta.

MISION

1. Los estudiantes se organizarán en grupos de tres o de cuatro.

2. Cada grupo deberá llevar a cabo una serie de tareas:

- Crear una pyme, presentarla y exponer su actividad.
- Elaborar el código deontológico de la pyme (RSE).
- Determinar y justificar el pueblo indígena beneficiario.
- Determinar y definir el producto que se comercializará.
- Hacer un estudio de mercado (fuerzas de Porter, 4P, 4C, análisis FODA, SWOT).
- Elaborar una estrategia comercial para el lanzamiento del producto.
- Determinar y dar a conocer las estrategias publicitarias y de comunicación que se utilizarán para el lanzamiento del producto.
- Especificar y justificar la cuantía de la ayuda solicitada teniendo en cuenta el máximo que establece la convocatoria.

3. Durante unas cuantas semanas los estudiantes trabajarán los proyectos con su grupo (en función del número de estudiantes y del comienzo del curso). Se aconseja trabajar con Google docs para facilitar el trabajo colaborativo y cooperativo.

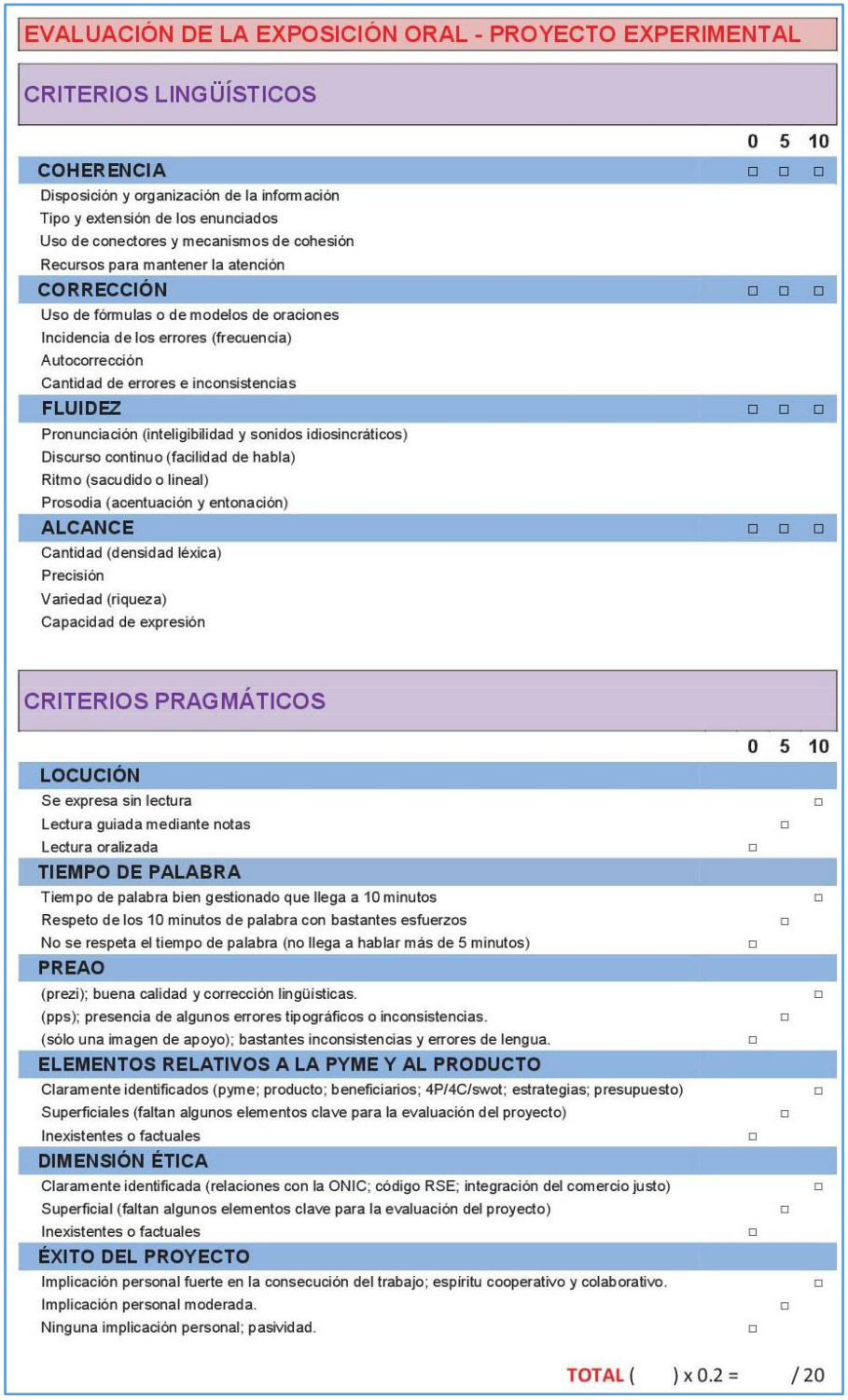
4. Cada grupo hará una exposición oral (5 minutos por estudiante) en la que expondrá su proyecto al resto de la clase mediante una presentación asistida por ordenador realizada mediante prezi; mientras tanto, los estudiantes que estén escuchando la exposición serán los miembros del comité de expertos encargado de la selección de la pyme. Los estudiantes tendrán a su disposición una parrilla de evaluación.

5. Al final de todas las exposiciones, cada grupo se reunirá y seleccionará el proyecto que consideren ganador. Cada grupo presentará el proyecto seleccionado al resto de la clase y expondrá las razones que han motivado la selección. El proyecto que resulte seleccionado mayoritariamente tendrá una nota bonus de dos puntos por estudiante.

6. Al final del semestre, cada estudiante realizará por escrito un balance final en el que hará una crítica constructiva de cada proyecto presentado argumentando su opinión e indicando de forma razonada cuáles son los cambios que se aconsejan a cada grupo para que mejoren su proyecto (300 palabras – 30 líneas).

Figura 1. Misión

Una vez diseñada la misión del escenario de aprendizaje-acción, se diseñó la parrilla de evaluación individual utilizada por el enseñante (ver figura 2).



EVALUACIÓN DE LA EXPOSICIÓN ORAL - PROYECTO EXPERIMENTAL

CRITERIOS LINGÜÍSTICOS

	0	5	10
COHERENCIA	□	□	□
Disposición y organización de la información			
Tipo y extensión de los enunciados			
Uso de conectores y mecanismos de cohesión			
Recursos para mantener la atención			
CORRECCIÓN	□	□	□
Uso de fórmulas o de modelos de oraciones			
Incidencia de los errores (frecuencia)			
Autocorrección			
Cantidad de errores e inconsistencias			
FLUIDEZ	□	□	□
Pronunciación (inteligibilidad y sonidos idiosincráticos)			
Discurso continuo (facilidad de habla)			
Ritmo (sacudido o lineal)			
Prosodia (acentuación y entonación)			
ALCANCE	□	□	□
Cantidad (densidad léxica)			
Precisión			
Variedad (riqueza)			
Capacidad de expresión			

CRITERIOS PRAGMÁTICOS

	0	5	10
LOCUCIÓN			
Se expresa sin lectura			□
Lectura guiada mediante notas		□	
Lectura oralizada	□		
TIEMPO DE PALABRA			
Tiempo de palabra bien gestionado que llega a 10 minutos			□
Respeto de los 10 minutos de palabra con bastantes esfuerzos		□	
No se respeta el tiempo de palabra (no llega a hablar más de 5 minutos)	□		
PREAO			
(prezi); buena calidad y corrección lingüísticas.			□
(pps); presencia de algunos errores tipográficos o inconsistencias.		□	
(sólo una imagen de apoyo); bastantes inconsistencias y errores de lengua.	□		
ELEMENTOS RELATIVOS A LA PYME Y AL PRODUCTO			
Claramente identificados (pyme; producto; beneficiarios; 4P/4C/swot; estrategias; presupuesto)			□
Superficiales (faltan algunos elementos clave para la evaluación del proyecto)		□	
Inexistentes o factuales	□		
DIMENSIÓN ÉTICA			
Claramente identificada (relaciones con la ONIC; código RSE; integración del comercio justo)			□
Superficial (faltan algunos elementos clave para la evaluación del proyecto)		□	
Inexistentes o factuales	□		
ÉXITO DEL PROYECTO			
Implicación personal fuerte en la consecución del trabajo; espíritu cooperativo y colaborativo.			□
Implicación personal moderada.		□	
Ninguna implicación personal; pasividad.	□		

TOTAL ( ) x 0.2 = / 20

Figura 2. Criterios

Asimismo se diseñó una parrilla de evaluación destinada a los aprendientes para la evaluación de las exposiciones orales, como podemos ver en la figura 3.

Nombre del proyecto:			
Información relativa a la pyme. □Estructura. □Creación y orígenes. □Perspectivas de futuro. □Competencia organizativa de la empresa. □Exposición clara y convincente (buen apoyo visual de la preAO).	⊕	=	⊖
Estudio de mercado □Presentación del sector de actividad. □Presencia de gráficos. □Conocimiento del ámbito de actuación. □Estudio realista, coherente y congruente. □Factible.	⊕	=	⊖
Producto comercializado □Originalidad y credibilidad. □Bien definido e identificado. □Convincente, realista. □Beneficios para la comunidad. □Pueblo seleccionado: □ Emberá □ Zenú	⊕	=	⊖
Exposición de las estrategias comerciales, publicitarias y de comunicación □Claras, convincentes. □Congruentes y factibles.	⊕	=	⊖
Presupuesto y ayuda solicitada □Claramente expuestos; realistas. □Cuantía solicitada: _____ €	⊕	=	⊖
Relaciones con la ONIC. □Participa clara y activamente en la consecución de los objetivos de la ONIC.	⊕	=	⊖
Código RSE □Marco deontológico bien definido y bien presentado. □Compromiso realista y concreto. □Trazabilidad y factibilidad fácilmente constatables. □Transparencia.	⊕	=	⊖
Comercio Justo □Equidad y solidaridad en las relaciones comerciales. □Autonomía de los productores. □Dignidad de los actores. □Respecto medioambiental. □Compromiso.	⊕	=	⊖

Figura 3. Evaluación

Una vez definidos objetivos y criterios de evaluación, se ideó una convocatoria pública que tuviese por objetivo la financiación de un proyecto empresarial sostenible por parte de pymes francesas que persiguiera el desarrollo de los pueblos indígenas colombianos Zenú o Emberá, como se puede ver en la figura 4. La convocatoria, desde un punto de vista didáctico, es el elemento que activa el escenario de aprendizaje-acción pues le invita al aprendiente a contextualizar la acción; dicho de otra manera, la convocatoria le invita al aprendiente plantearse los ineludibles qué, quién, a quién, dónde, cuándo, cuánto, cuál, cómo, por qué y para qué.

Convocatoria pública relativa a la financiación de un proyecto empresarial sostenible que persiga el desarrollo de los pueblos indígenas Zenú y Emberá por parte de pymes francesas.

1. CONTEXTO Y OBJETO
La Embajada de Francia en Colombia ha puesto en marcha un proyecto piloto cuyo objetivo es implementar un plan de desarrollo local de un pueblo indígena colombiano. Tras consultar a la Organización Nacional de Indígenas de Colombia (ONIC), y merced a un acuerdo firmado con dicha organización, la Embajada se compromete a financiar un proyecto empresarial sostenible de una pyme francesa que persiga el desarrollo de los pueblos indígenas Zenú o Emberá. La presente convocatoria tiene por objeto promover e incentivar la participación en acciones sostenibles de las pyme francesas en Colombia.

2. BENEFICIARIOS
El proyecto va dirigido a aquellas empresas francesas que quieran iniciar su actividad exportadora o que ya estén exportando, y que estén interesadas en el desarrollo de la cultura local Zenú o Emberá. Han de cumplir con las normativas nacionales colombiana y la comunitaria, estar al corriente de sus obligaciones tributarias así como frente a la Seguridad Social.

3. CUANTÍA DE LAS AYUDAS
La cuantía total de la ayuda asciende a un máximo de 50.000 euros. La tramitación de la ayuda a la pyme se realizará mediante la aceptación de la ONIC y de la Embajada de Francia en Colombia.

4. PRESENTACIÓN DE SOLICITUDES
La solicitud de subvención se presentará conforme al modelo que aparece en la página web de la Embajada de Francia en Colombia junto con la documentación adicional que en dicha página se detalla. Una vez completada la solicitud, se remitirá por correo postal certificado y con acuse de recibo a la dirección que se facilita. El plazo para la presentación de la solicitud se abre el día 22 de septiembre de 2014 y finalizará el día 1 de diciembre.

5. CRITERIOS DE SELECCION Y RESOLUCION
Las condiciones imprescindibles para optar a la subvención son:
• Ser una pyme francesa de nueva creación (menos de un año a fecha de 1 de septiembre) para facilitar con ello el desarrollo del tejido empresarial.
• Tener preferentemente su domicilio social en Francia y/o su centro productivo en Colombia.
• Establecer un marco deontológico claramente definido;
• Cumplir con la totalidad de requisitos exigidos en las condiciones de la presente convocatoria.
• Se valorará la capacidad organizativa de la empresa así como su capital humano.

Con respecto a los proyectos financiados, se tendrán en cuenta los siguientes criterios:
• Proponer el desarrollo de un producto artesanal de los pueblos indígenas Zenú o Emberá;
• Presentar un proyecto coherente con los principios deontológicos del Comercio Justo (WFTO – PFCE) y congruente con los de la ONIC.
• Presentar un proyecto realista en lo referido a las facilidades de comercialización, la demanda existente y los beneficios para las comunidades indígenas Zenú o Emberá.

La Embajada de Francia pondrá en manos de un comité de expertos el proceso de selección de la pyme objeto de la convocatoria.

La resolución de las solicitudes será comunicada a los beneficiarios por escrito a través de la Cámara de Comercio.

Figura 4. Convocatoria

Una vez elaborado el sílabo, se decidió darle el nombre de "proyecto Colombia" a este escenario de aprendizaje-acción. El proyecto Colombia se puso en práctica en el *Institut d'Administration des Entreprises* de la Universidad de Poitiers (Francia) durante todo un semestre (20 horas de clase a razón de dos horas semanales durante diez semanas), como podemos ver en cronograma expuesto en la figura 5. La experimentación pedagógica se llevó a cabo en dos semestres distintos con la intención de poder comparar los resultados obtenidos en cada uno de ellos: el primero, durante el año universitario 2012-2013, con 35 informantes repartidos en dos grupos; el segundo, durante el año universitario 2014-2015, con 190 informantes repartidos en ocho grupos. A raíz del vivo interés despertado por los aprendientes, y conscientes del reducido número de informantes, decidimos volver a trabajar el "proyecto Colombia" dos años académicos más tarde para confirmar o desmentir su utilidad.

El nivel de lengua de los informantes oscila entre los niveles B1 y B2 del MCERL; todos los informantes son de nacionalidad francesa, hombres y mujeres, y cuya su edad oscila entre los 21 y 24 años. Se les pidió autorización expresa a los informantes para llevar a cabo a título experimental el proyecto Colombia. El presente estudio solo presentará las conclusiones del año universitario 2012-2013 dado que las del presente año universitario no están aún disponibles.

Día 1	·Comprensión escrita ·Comprensión oral (http://youtu.be/34RqliMM0q8)	·Cuestionario sobre Colombia (competencia informacional) ·Comprensión selectiva (estereotipos sobre Colombia)
Día 2	·Producción escrita (http://youtu.be/34RqliMM0q8) ·Comprensión oral / comprensión escrita (http://urlz.fr/1rlj)	·Imaginar las preguntas del periodista a partir de las respuestas de las personas entrevistadas. ·Audio (o transcripción del audio) sobre el comercio justo junto a la parrilla de explotación propuesta en el escenario evaluación.
Día 3	·Producción oral (www.comerciojusto.org) ·Comprensión escrita ·Producción oral en interacción	·Explotación de tres documentos iconográficos publicitarios sobre el comercio justo. ·Cuestionario sobre los indígenas Zenú y Emberá junto a la parrilla de explotación propuesta en el escenario evaluación. ·Sensibilización hacia los conceptos de ética y moral a partir de dos dilemas éticos.
Día 4	·Comprensión escrita ·Trabajo en equipos	·Convocatoria pública. ·Preparación de los proyectos (Google docs + prezi)
Día 5	·Trabajo en equipos	·Preparación de los proyectos (Google docs + prezi)
Día 6	·Trabajo en equipos	·Preparación de los proyectos (Google docs + prezi)
Día 7	Producción oral	·Presentación de las exposiciones. ·Evaluación de cada grupo
Día 8	Producción oral	·Presentación de las exposiciones ·Evaluación de cada grupo
Día 9	Producción escrita	·Argumentación
Día 10	Evaluación común del equipo lenguas	·Test en línea organizado por el IAE de Poitiers

Figura 5. Cronograma

Para facilitarles el trabajo en autonomía durante la preparación de los proyectos respectivos, se les proporcionó a los estudiantes una serie de recursos disponibles en Internet en el que encontrarían léxico de especialidad en español y en francés, como se puede ver en la figura 6. Se les propuso a los aprendientes utilizar la plataforma social educativa gratuita Edmodo para, con ello, facilitar los intercambios sociales del grupo clase, pero los aprendientes no se mostraron favorables a dicha iniciativa.

• Creación de una pyme.
http://www.emprendedores.es/crear_una_empresa
http://www.promonegocios.net/empresa/tipos-empresa.html
http://www.crear-empresas.com/formajuridicadeconstitucion.htm
http://r.douzal.free.fr/Voc-Esp-ESP-FRA.pdf
http://r.douzal.free.fr/Voc-Esp-FRA-ESP.pdf

• Elaboración de un código deontológico RSE de la pyme
http://rsconsultores.wordpress.com/el-codigo-deontologico/
http://www.iberostar.com/responsabilidad-social-corporativa
http://deres.org.uy/wp-content/uploads/Manual-de-Etica-DERES.pdf
http://www.mapfregrupo.com/responsabilidad-social/es/cinformativo/codigo-etico-y-conducta.shtml
http://www.prohumana.cl/documentos/guiarse.pdf

• Estudio de Mercado
http://www.infoautonomos.com/hacerse-autonomo/estudio-de-mercado/breve-guia-para-estudio-de-mercado/
http://fr.slideshare.net/Ashai/estudio-de-mercado-para-un-proyecto?related=1

• Publicidad y comunicación
http://www.marketingdirecto.com/diccionario-marketing-publicidad-comunicacion-nuevas-tecnologias/
http://www.smartycontent.com/web/wp-content/uploads/Glosario__IAB_marzo_2012.pdf
http://www.rrppnet.com.ar/diccionariodecomunicacion.htm

Figura 6. Enlaces

3. Resultados

Al término del semestre se llevó a cabo una encuesta entre los aprendientes con cuatro preguntas:

1. Antes de comenzar el proyecto Colombia, ¿tenías una idea precisa de lo que era la ética?

El 88,5% de los informantes afirma antes del proyecto Colombia tenía una idea precisa de lo que es la ética, frente al 11,5% que afirma no tenerla.

2. ¿Has trabajado proyectos pedagógicos que integren la ética como criterio de evaluación durante tu escolaridad?

El 57,2% de los aprendientes dice no haber trabajado con proyectos que integraran la ética como criterio de evaluación, frente al 42,8% que afirma haber trabajado con este tipo de proyectos.

3. ¿Piensas que el proyecto Colombia te ha permitido comprender mejor el sentido de la ética?

El 62,8% de los aprendientes dice haber comprendido mejor el sentido de la ética gracias a este proyecto, frente al 37,2% de los aprendientes que afirma no haberlo comprendido.

4. ¿Tienes algún comentario que hacer con respecto al papel de la ética en el proyecto Colombia?

La figura 7 da cuenta de los comentarios aportados por los informantes

-Mirada más franca hacia las dificultades en mantener una ética en la balanza de la economía.
-Necesidad de una conducta ejemplar por parte de las multinacionales.
-Importancia que puede tener la ética para permitir vender un producto o servicio
-Comprender mejor la ética con ejemplos en el mundo de la empresa
-Respeto de los pueblos, de la infancia, del medio ambiente, de las condiciones de trabajo, de las normas de cada país.
-Importancia de los vínculos entre los actores desde el respeto
-Criterio a tener en cuenta para una implantación internacional.
-Crear un producto que responde a criterios éticos
-La ética como motor de desarrollo equitativo de los pueblos desfavorecidos
-Definir un código deontológico
-Importancia de la ética en su aplicación local y jurídica, pues ambas son concomitantes.
-Desarrollo del ganar – ganar y aplicación de este concepto en un caso práctico.
-Proyecto muy enriquecedor, constructivo e interesante.
-Cada vez más personas prestan atención a la ética
-Tema muy interesante sobre las poblaciones indígenas colombianas desconocidas
-Enfoque empírico interesante.
-Interesante pensar toda una acción comercial en su conjunto con un aspecto ético.

Figura 7. Comentarios

4. Conclusión

Conscientes del número reducido de informantes, y a la luz de los resultados obtenidos de la muestra en lo relativo al proceso de aprendizaje así como de la encuesta, concluimos que el trabajo mediante escenarios de aprendizaje-acción debería permitirle al aprendiente:

- tomar conciencia de la interdisciplinariedad, es decir, del interés del español en la formación universitaria que recibe así como de su dimensión operativa, catalizadores ambos de la motivación. El aprendiente debe aprender a manipular sus conocimientos para negociar el significado mediante actividades de uso de la lengua. Por ello, el escenario de aprendizaje-acción queda íntimamente vinculado con el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE);

- tener una visión panorámica de los objetivos y de las exigencias implícitos de cada escenario de aprendizaje-acción, lo que posibilita un aprendizaje sistémico, estratégico y procesual;

- darle sentido al trabajo en equipo gracias a lo hemos denominado *las cuatro co* (coformación, cooperación, colaboración y coevaluación) pues facilitan una dinámica de negociación, de iniciativa, de escucha activa, de diálogo, de empoderamiento y compromiso, lo que se traduce por un mayor aprendizaje, el desarrollo de competencias relacionales, el desarrollo intelectual y emocional del aprendiente y la obtención de resultados de mayor calidad (*learning outcomes*) al exigir de cada quien lo mejor, aval de la excelencia;

- darles sentido a las actividades lingüísticas de comunicación (competencias de recepción y de producción) al ser subsidiarias unas de otras y quedar integradas en un mismo contexto global (escenario);

- desarrollar la competencia ética que, por ende, es intercultural, lo que le permite al aprendiente forjarse un carácter virtuoso y aprehender la alteridad en nuestro horizonte global. A este respecto, son significativos varios parámetros; en primer lugar, el hecho de que un 11,5% de los aprendientes de programas master especializados en el ámbito de la administración de empresas afirme no tener una idea clara de lo que es la ética; a continuación, que un 57,2% de los informantes nunca haya trabajado proyectos que integren la competencia ética a lo largo de su formación académica; por último, que el 37,2% siga sin comprender el sentido de la ética a pesar de estar contextualizada.

- acceder a la lengua española a través de la cultura de los países que la hablan;

- desarrollar la competencia informacional y, por ende, de la competencia léxica para poder verbalizar y apropiarse la realidad del otro;

- desarrollar la competencia numérica así como la alfabetización digital y audiovisual, para hacer del aprendiente un ciudadano autónomo capacitado.

- Asimismo, debemos destacar los beneficios en los enseñantes de español dado que trabajar con escenarios de aprendizaje-acción les permite:

- tener una identidad de equipo de profesores de ENE;

- elaborar un proyecto común, es decir, un mismo escenario de aprendizaje-acción, un mismo sílabo y un mismo cronograma;

- priorizar la actuación axiológica del aprendiente en un contexto intercultural significativo que incida en la formación de su personalidad moral (en la forja de un carácter virtuoso);

- poner en marcha una misma política educativa lingüística en el centro universitario, invitando a enseñantes de otras disciplinas (o incluso a actores sociales del mundo socio-económico) a participar en la elaboración y puesta en marcha de escenarios de aprendizaje-acción ya no realistas sino reales (óptica AICLE - Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras);

- tener una visión del proceso de enseñanza-aprendizaje mucho más clara (sistémica, estratégica y procesual), con una idea precisa con respecto a lo que se quiere que sean capaces de hacer los aprendientes al final de la formación así como de los medios necesarios para tal fin;

- llevar a cabo una pedagogía diferencial. El escenario de aprendizaje-acción permite hacer grupos de nivel, lo que se traduce en pasarelas entre los distintos grupos, facilitándose un seguimiento individualizado de los aprendientes y una pedagogía mucho más adaptada a las necesidades individuales y colectivas;

- implementar nuevas formas de exploración pedagógicas que permitan un acompañamiento óptimo del aprendiente hacia la consecución de sus objetivos.

Los resultados de la segunda fase de la experimentación, que se está llevando a cabo en el presente curso universitario, permitirán aportar precisión y mayor peso científico a los indicios perfilados por los modestos resultados del año universitario 2012-2013, lo que se traducirá sin lugar a dudas en otro artículo de divulgación científica.

Notas

[1] Las metodologías activas son aquellos métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación activa del estudiante y lleven al aprendizaje (Andreu Andrés & Labrador Piquer, 2008, p.3). Dichas metodologías presentan la ventaja de aglutinar competencias transversales necesarias para la formación del estudiante universitario, como puedan ser las competencias sociales (*soft skills*), la competencia informacional o la interdisciplinariedad. Se entiende por competencia informacional el conjunto de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que capacitan a los individuos para reconocer cuándo necesitan información, dónde localizarla, cómo evaluar su idoneidad y darle el uso adecuado de acuerdo con el problema que se les plantea (Fuente: Universidad de Alicante. Consultado el 19 de enero de 2015, http://biblioteca.ua.es/ci2)

[2]«Cogni-acción» o «cognición situada», es decir, reutilizar los conocimientos de los que se dispone, definir los conocimientos que serán necesarios y construir nuevos conocimientos en la acción tomando conciencia de las carencias que se tiene (Bourguignon, 2006a)

[3] A título indicativo señalaremos que en 1985 se envía el primer correo electrónico en España. En 1991 nacen la primera página web, el primer buscador de contenidos (Gopher) y la primera webcam. En 1993 nace el primer navegador gráfico (Mosaic); un año más tarde lo hace Netscape. En 1996 aparece el webmail (HoTMaiL) y dos años más tarde aparece el buscador Google. (Fuente: Jesús Maturana, 2011. Consultado el 19 de enero de 2015, de http://www.muycomputer.com/2011/03/14/actualidadespecialeshistoria-de-internet-1990-1999_we9erk2xxdd26wxifnul2ijbfv6ew_ikfzcytt2p0d440u5dug2t41nrhe_vwp34)

[4] A título indicativo señalaremos que el chat msn surge en 1999. Los weblogs empiezan a cobrar auge a partir del año 2000. En 2003 nace Myspace, un año más tarde aparece Facebook, y en 2006 lo hace Twitter.

[5] Grupo Nodos Ele, consultado el 19 de enero de 2013, de http://www.nodosele.com/blog/wp-content/uploads/2010/03/Cope_Kalantzis.Aprendizajeubicuo.pdf.

[6] Dolors Reig (2013): Tecnologías del Empoderamiento y la Participación. Vídeo disponible en https://www.youtube.com/watch?v=v3J-ButtAQo&feature=youtu.be consultado el 19 de enero de 2015. Del mismo autor (2012): Las redes sociales convierten a los ciudadanos en microlíderes. Vídeo disponible en https://www.youtube.com/watch?v=I6lVfXhbC5A&feature=youtu.be consultado el 19 de enero de 2015. Del mismo autor (2012): Foro de las ciudades 2012 – Dolores Reig reflexiona sobre las Redes Sociales. Vídeo disponible en https://www.youtube.com/watch?v=m6n7FJWMhwk&feature=youtu.be consultado el 19 de enero de 2015.

[7]http://encuentro.educared.org/group/hacia-las-escuelas-3-0-y-los-estudiantes-3-0/forum/topics/estudiantes-autonomia-y-aprendizaje-aumentado-escuelas-y-docentes consultado el 19 de enero de 2015.

[8] Diccionario de términos clave de ELE. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm consultado el 19 de enero de 2015.

[9] El DCL es un diploma nacional profesional francés diseñado específicamente para adultos. Este diploma responde a las necesidades del mundo profesional. El examen consiste en una prueba oral y escrita que simula una situación de trabajo real. En función de la actuación del candidato, este obtiene un diploma en el que figura su nivel de competencia de comunicación operativa, que corresponde a uno de los cinco niveles del MCERL (Cuenca Montesino, 2013b).

[10] http://www.education.gouv.fr/cid55748/le-diplome-de-competence-en-langue-dcl.html Los siguientes enlaces permiten el acceso directo a los documentos de dicho escenario: dossier de respuestas del candidato

(http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/64/6/DCL_ES_1113_06_Dossier_de_travail_du_candidat_318646.pdf), dossier con los documentos de trabajo (http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/64/8/DCL_ES_1113_06_mise_en_situation_et_dossier_documentaire_318648.pdf) y documentos audio (http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/65/0/DCL_ES_1113_06_bande_son_318650.mp3); consultados el 19 de enero de 2015. En caso de no poder acceder a ellos, ponerse directamente en contacto con el autor del artículo

Referencias bibliográfica

Andreu Andrés, M. A. & Labrador Piquer, M.J. (2008). *Metodologías activas*. Grupo de innovación en metodologías activas – GIMA. Valencia: Editorial UPV. Consultado el 19 de enero de 2015, de http://www.upv.es/contenidos/EQIN/info/U0553826.pdf

Boni Aristizábal, A. (2005). *La educación para el desarrollo en la enseñanza universitaria como una estrategia de la cooperación orientada al desarrollo humano*. (Tesis doctoral). Valencia: Universidad de Valencia. Consultado el 19 de enero de 2015, de http://urlz.fr/1ptM

Bourguignon, C. (2006a). De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergie Europe nº1*. Consultado el 19 de enero de 2015, de http://gerflint.fr/Base/Europe1/Claire.pdf

Bourguignon, C. (2006b). L'apprentissage des langues par l'action. En M. L. Lions-Olivieri & P. Lina, (Éds.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues* (pp. 49-78). Paris: Editions Maison des Langues.

Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder

Consejo de Europa (2003). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* Madrid, España. Instituto Cervantes & Editorial Anaya.

Consejo de Europa, (2000). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Consejo de Europa, División de políticas lingüísticas. Consultado el 19 de enero de 2015, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Cortina Orts, A. (2012a). Ética en la escuela. *El País edición digital*. Consultado el 19 de enero de 2015, de http://elpais.com/elpais/2012/11/23/opinion/1353664266_768081.html

Cortina Orts, A. (2012b). Ética en la escuela. *El País edición digital*. Consultado el 19 de enero de 2015, de http://elpais.com/elpais/2012/11/23/opinion/1353664266_768081.html

Cortina Orts, A. (2007). La educación cordial. *El País edición digital*. Consultado el 19 de enero de 2015, de http://elpais.com/diario/2007/05/19/opinion/1179525605_850215.html

Cuenca Montesino, J.M. (2013a). El mánager de mañana y su formación en español de los negocios: algo más que instrucción lingüística. *Actas del II Encuentro Internacional de profesores de ELE del Instituto Cervantes de Bruselas*. Consultado el 19 de enero de 2015, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bruselas_2013/06_cuenca.pdf

Cuenca Montesino, J.M. (2013b). Evaluación de la actuación, perspectiva comunicaccional y español para uso profesional: el Diplôme de compétence en Langue. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada, nº 13 (número especial —Actas de Congreso)*. Consulado el 19 de enero de 2015, de http://www.nebrija.com/revista-linguistica/evaluacion-de-la-actuacion-perspectiva-comunicacional-y-espa%C3%B1ol-para-uso-profesional

Cuenca Montesino, J.M. (2012). La enseñanza del español mediante proyectos: la puesta en marcha de un festival de cine hispanoamericano. *Actas del I Encuentro Internacional de profesores de ELE del Instituto Cervantes de Bruselas*. Consultado el 19 de octubre de 2015,

de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bruselas_2012/08_cuenca.pdf

Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. En Educacio siglo XXI, nº24 (pp. 35-56). Murcia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia. Consultado el 19 de enero de 2015, de http://revistas.um.es/educatio/article/download/152/135

Gabelas, J.A. & Lazo, M. & Aranda, D. (2012). Por qué las TRIC y no las TIC. *Revista de los Estudios de Ciencias de la Información y de la Comunicación*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. Consultado el 19 de enero de 2015, de http://www.uoc.edu/divulgacio/comein/es/numero09/articles/Article-Dani-Aranda.html

Granados Romero, J.G. (2014). Las TIC, TAC, TEP como instrumento de apoyo al docente de la universidad del siglo XXI. XU Encuentro Internacional Virtual Educa. Perú: Ministerios de Educación y Cultura. Consultado el 19 de enero de 2015, de http://reposital.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/4009/1/VE14.167.pdf

Lozano, R. (2011). De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y el conocimiento. *Anuario ThinkEPI, v.5*. Consultado el 19 de enero de 2015, de http://recyt.fecyt.es/index.php/ThinkEPI/article/view/30465

Martínez Luna, J. (2004). Culturas populares e indígenas. *Diálogos en la acción, segunda etapa*. DGCPI (pp.335-354). Consultado el 19 de enero de 2015, de http://fr.scribd.com/doc/167355983/comunalidad-y-desarrollo-JAIME-MARTINEZ-LUNA#scribd

Puren, C. (2004a). Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional. En Porta Linguarum nº1, Granada: Universidad de Granada. Consultado el 19 de enero de 2015, de http://digibug.ugr.es/handle/10481/28348#.VXX20EayrWc

Puren, C. (2004b). Perspectivas lingüísticas y perspectivas culturales en didáctica de las lenguas-culturas: hacia una perspectiva co-accional. En Kett, E. & Lucas, M. & Vidal, M. (2004), *Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas Extranjeras. Enfoque y contextos. Conferencias y foros*. IX Jornadas de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Lenguas Modernas (pp. 55-69). Buenos Aires: Araucaria editora. Consultado el 19 de enero de 2015, de http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2002b-es/

Puren, C. (2013). La compétence culturelle et ses composantes. Consultado el 19 de enero de 2015, de http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2013c/

Reig, D. (2012). Estudiantes, autonomía y aprendizaje aumentado: ¿escuelas y docentes como actores clave para otorgar(les) sentido? Encuentro internacional de Educación 2012-2013. ¿Cómo debería ser la educación del siglo XXI? Fundación Telefónica. Consultado el 19 de enero de 2015, de http://encuentro.educared.org/group/hacia-las-escuelas-3-0-y-los-estudiantes-3-0/page/dolors-reig

Rodríguez Torres, J. & Rayón Rumayor, L. (2010). Las tecnologías como entorno de experiencias: alfabetización multimodal y aprendizaje colaborativo para la convivencia. *Congreso euro-iberoamericano de alfabetización mediática y culturas digitales. Sevilla*. Consultado el 19 de enero de 2015, de https://www.yumpu.com/es/document/view/29683951/alfabetizacian-multimodal-gabinete-de-comunicacian-y-educacian/3

Romero Ballén, M. N. (2010). De la Competencia a la Compartencia en los cuidados transculturales. *Index Enferm, v.19, nº 2-3*. SciELO. Consultado el 19 de enero de 2015, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962010000200019