



UNIVERSIDAD
COMPLUTENSE
MADRID

Proyecto de Innovación

Convocatoria

2017/2018

Nº de Proyecto 193

Evaluación de un nuevo método y diccionario para el aprendizaje inicial de lenguas.
Aplicación al latín y al alemán

Ana Fernández-Pampillón Cesteros

Facultad de Filología

Departamento de Lingüística, Estudios Árabes, Hebreos y de Asia Oriental

1. Objetivos propuestos en la presentación del proyecto

La idea de este proyecto es aplicar y evaluar la eficacia didáctica de un método innovador para el aprendizaje inicial de lenguas que hace uso de dos diccionarios didáctico digitales uno para latín (<http://repositorios.fdi.ucm.es/DiccionarioDidacticoLatino/>), y otro para alemán (<http://repositorios.fdi.ucm.es/DiccionarioDidacticoAleman/>). Estos diccionarios son también novedosos en su organización y contenido lexicográfico y fueron creados en el marco del anterior Proyecto Innova-Doctencia 269-2016_17. Tanto el método como los diccionarios están basados en el concepto lingüístico-cognitivo de marcos y valencias.

El problema que se aborda es la desmotivación inicial del alumno que encuentra dificultades en el aprendizaje de una nueva lengua, entre otros factores, por la falta de conocimientos lingüísticos suficientes en los que apoyarse. Esta situación se produce, fundamentalmente, en la enseñanza secundaria y en los inicios de los estudios superiores y, en muchos casos, como se ha constatado en la experiencia docente, desemboca en el abandono del aprendizaje en su etapa inicial.

El método innovador que se propone permite el empoderamiento de un alumno cuando se inicia en el aprendizaje de una nueva lengua. Para ello, se propone que utilice los conocimientos semánticos de la lengua materna para entender la lengua de aprendizaje y aprenda sólo los principios básicos de la morfología y sintaxis de dicha lengua (incluso podría prescindirse de los conocimientos sintácticos). Los conocimientos semánticos de la lengua materna se utilizan, básicamente, para entender o construir frases partiendo del significado de los verbos (principales) que, para tener significado pleno, necesitan de otras palabras, argumentos, que les acompañan en una frase. Las frases se tratan como si fueran pequeños rompecabezas, en los que las piezas clave son los verbos, que necesitan, según su significado, un número fijo de argumentos (0,1, 2 ó 3) o piezas, que son las palabras que les acompañan en una frase. Por ejemplo, el verbo "dar" en español necesita tres argumentos (quién da, qué se da y quién recibe), los mismos que en latín "dat" o en cualquier otra lengua. Los aprendientes de la nueva lengua, una vez que han localizado el verbo con ayuda del Diccionario Didáctico Digital, tratan de localizar cada uno de los tres argumentos, con su intuición o con ayuda, de nuevo, del Diccionario.

Se ha constatado en los experimentos iniciales realizados en el aula presencial (con lápiz y papel) que aplicando este método en unas pocas sesiones (de nueve a once) y de forma práctica el alumno siente que entiende la lengua (como sistema) y es capaz de traducir y construir frases sencillas sin dificultad (ver <http://eprints.ucm.es/38294/>). Este "empoderamiento" del alumno, que es el sentir que puede dominar la lengua, es lo que le motiva a continuar el aprendizaje, incluso más allá de las clases. Proporcionándole un diccionario, las bases metodológicas y ejercicios de entrenamiento en un formato accesible como es el formato digital en línea y en abierto, cualquier alumno podrá aprender y practicar tanto como quiera y necesite. Es por ello que se ha creado el Diccionario Didáctico Digital en proyectos anteriores y, en este proyecto, se ha completado y se ha iniciado la construcción de las lecciones que le proporcionarán las bases metodológicas y los ejercicios.

La idea básica del proyecto es, por lo tanto, trasladar la metodología probada en la enseñanza presencial al entorno virtual, de forma que sea accesible para cualquier alumno o profesor. En este sentido, el proyecto se plantea como **objetivo general**:

- 1) completar el diccionario con la adaptación de la metodología didáctica de empoderamiento de una lengua al aprendizaje en entornos electrónicos o en línea (e-learning) de forma que cualquier alumno, de forma autónoma o guiada por el profesor, pueda aprender, y,
- 2) aplicar y evaluar empíricamente la eficacia didáctica presencial (b-learning) y virtual (e-learning) del método y modelo de Diccionario Didáctico propuestos para el aprendizaje inicial de lenguas

Este objetivo general se ha dividido en cinco objetivos específicos (y propuestas de valor)

que son:

- 1) construcción de un plan didáctico en formatos b-learning y e-learning formado por uno o más itinerarios didácticos con actividades autoformativas o dirigidas para el aprendizaje inicial de una lengua con aplicación al latín y al alemán basado en el método didáctico propuesto,
- 2) integración del diccionario digital y el plan didáctico (para latín y alemán),
- 3) informe de evaluación de la calidad didáctica (utilizando la herramienta de evaluación de la calidad de programas e-learning ECB Check, <http://www.ecb-check.net/>),
- 4) evaluación empírica de la eficacia didáctica en las dos lenguas latín y alemán y en los niveles de secundaria y educación superior,
- 5) difusión de los resultados en foros científicos y educativos

2. Objetivos alcanzados

En este proyecto, se han cumplido parcialmente y con resultados positivos los dos objetivos generales presentados en la sección anterior. De forma más detallada se presenta, a continuación, el grado de cumplimiento de cada objetivo. Asimismo, en la sección 5, se enumerarán las dificultades encontradas que han impedido el cumplimiento total de los objetivos en los nueve meses del proyecto.

Objetivo 1. Construcción de un plan didáctico en formato b-learning y e-learning

Este objetivo se ha cumplido parcialmente. Básicamente el equipo de trabajo ha diseñado una plantilla de plan didáctico general basado en el modelo de aprendizaje desarrollado en un proyecto anterior, Innova-Docentia 269: 2016-2017. La plantilla del plan didáctico organiza el aprendizaje en once lecciones (figura 1, izquierda y anexo I). Una lección se corresponde con un objetivo de aprendizaje y está formada por una explicación teórico-práctica de entre 10 y 20 minutos y ejercicios de autoevaluación.

La plantilla diseñada ha servido de base para la creación, de forma coherente y coordinada, de los itinerarios didácticos de iniciación al latín y al alemán (figura 1, izquierda). El itinerario didáctico de latín está disponible en línea integrado en el Diccionario Didáctico de latín (<http://repositorios.fdi.ucm.es/DiccionarioDidacticoLatín/>). Se encuentra en la sección RECORRIDOS DIDÁCTICOS situada en el menú de navegación del diccionario y contiene, además, tres lecciones implementadas. El itinerario didáctico de alemán está creado, pero no ha sido validado empíricamente, por lo que no se ha publicado (figura 1, derecha).

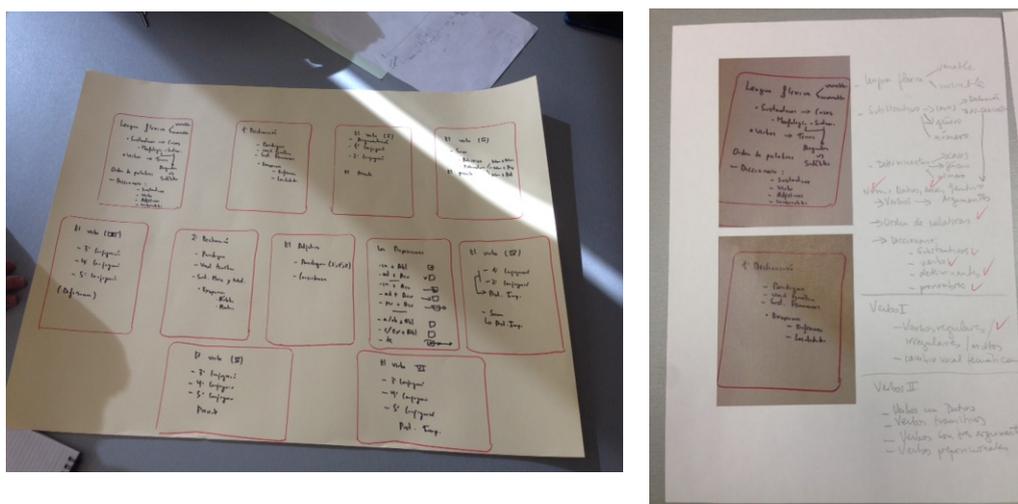


Figura 1. Plantilla general del plan didáctico de iniciación a una lengua (izquierda). Uso de la plantilla del plan general para el diseño del itinerario didáctico para el alemán (derecha)

Objetivo didáctico 2. Integración del diccionario digital y el plan didáctico para latín y alemán

Este objetivo se ha cumplido. Se han estudiado (diseñado, implementado y evaluado) cuatro soluciones: (1) integración del plan formativo y el diccionario en una herramienta web interactiva de aprendizaje. Esta solución se construyó y evaluó entre junio y septiembre de 2017 el marco de un Trabajo de Fin de Grado de la Facultad de Informática de la UCM y sus resultados están publicados en <https://eprints.ucm.es/45159/>, (2) integración en una página web estática, (3) integración en un curso Moodle, y, (4), integración en el Diccionario Didáctico.

La solución elegida ha sido esta última, la integración de las lecciones y los itinerarios de aprendizaje en el Diccionario Didáctico (figura 2). La idea es que las lecciones y los itinerarios motiven y ayuden al conocimiento de las palabras de la nueva lengua, al manejo y la exploración del diccionario y, en definitiva, al aprendizaje de la lengua de forma

constructivista.

En este sentido, cada lección se integra como una entrada más del Diccionario, pero de tipo “lección” en vez de de tipo “lema”. El plan didáctico se construye, entonces, como un recorrido por las entradas de tipo “lección”. Esta solución tiene dos ventajas importantes, centraliza en un único recurso todos los elementos para aprender y aporta flexibilidad para construir y evaluar nuevos recorridos didácticos según se vayan descubriendo o necesitando (como, por ejemplo, recorridos por los lemas que formarían una frase). Los recorridos didácticos, las lecciones y los lemas del Diccionario Didáctico son los tres elementos esenciales para ayudar al alumno a iniciarse en una lengua.

Además, la implementación del Diccionario utilizando como sistema software un repositorio de objetos digitales (en concreto el repositorio OdA creado por investigadores de la UCM¹) aporta: (1) la posibilidad de descargar y utilizar los contenidos de las entradas (lecciones, lemas, itinerarios) para crear cursos en otros entornos web como páginas web o cursos en plataformas virtuales (eg. Moodle), y (2) la posibilidad de evaluar de forma modular la eficacia didáctica y tecnológica de cada entrada (lección, lema, itinerario) con el fin de mejorar la eficacia didáctica global de los recorridos didácticos y del léxico del Diccionario.

Desde el punto de vista de los alumnos, el diseño integrado del léxico y las lecciones y la implementación del Diccionario facilita la navegación y aprendizaje personalizados. El alumno puede seleccionar aquellas entradas que necesita o le interesan, bien para el aprendizaje del léxico (utilizando las entradas de tipo lema o Vocabulario), o bien para el aprendizaje del uso del léxico en la lengua (utilizando las lecciones e itinerarios). El alumno puede escoger, además, el o los itinerarios creados (recorridos didácticos) o bien crear su propio itinerario accediendo a las lecciones libremente. Finalmente, puede descargarse los contenidos de las entradas para utilizarlos sin necesidad de tener conexión a internet.

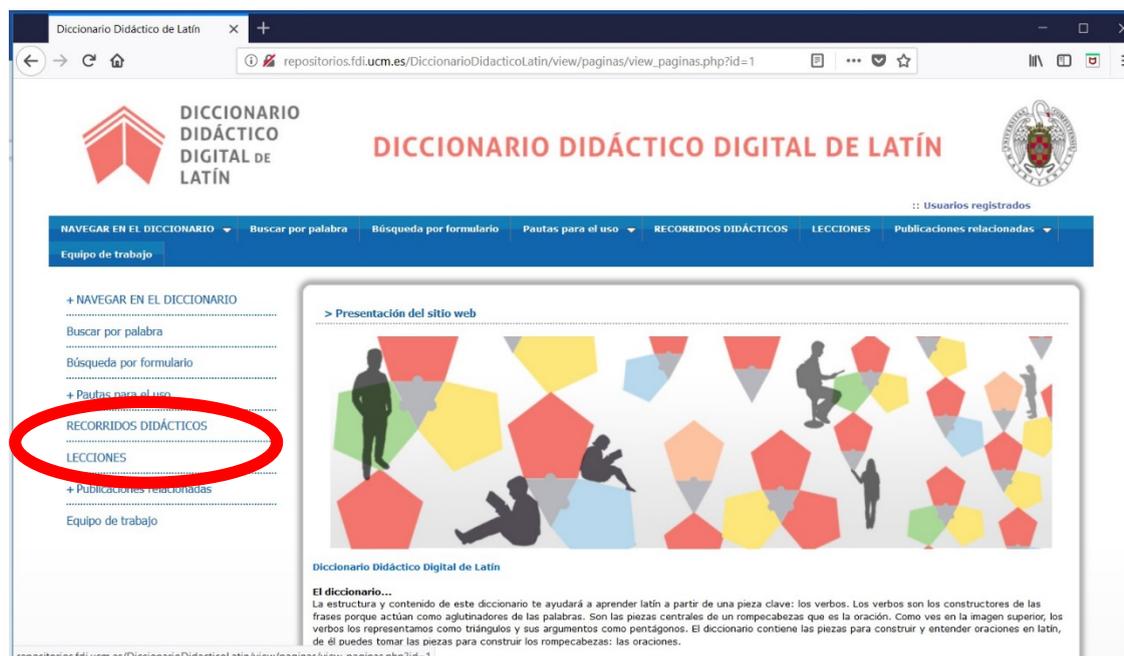


Figura 2. Integración del plan didáctico en el Diccionario Didactico

Objetivo 3. Informe de evaluación de la calidad didáctica del plan formativo

Este objetivo se ha cumplido. La evaluación de la calidad se ha realizado durante y al final del diseño e implementación, del diccionario y del plan formativo mediante dos estudios de casos (ver Anexos II y III). Además, se ha complementado con la evaluación empírica de la

¹ El software OdA está disponible en GitHub: <https://github.com/ILSA-UCM/OdA>; La Guía de Gestión OdA se encuentra también en <https://eprints.ucm.es/20263/>

calidad del prototipo de lección construido (lección 1.2) utilizando la norma UNE 71362, perfil del profesor, para evaluar la calidad de los materiales educativos digitales. Los resultados se presentan en el Anexo IV:

Objetivo 4. Evaluación empírica de la eficacia didáctica en las dos lenguas latín y alemán y en los niveles de secundaria y educación superior.

Este objetivo se ha cumplido parcialmente. Se ha evaluado empíricamente la eficacia de los diccionarios de latín (en el proyecto anterior PIE 269 publicado en <https://eprints.ucm.es/43695/>) y alemán (ver anexo II). Asimismo, se ha evaluado la eficacia del plan didáctico de latín (Anexo III) pero en formato *b-learning*, al no estar completamente implementadas las lecciones.

Objetivo 5. Difusión de los resultados en foros científicos y educativos.

Este objetivo se ha abordado parcialmente. Se ha realizado una evaluación final de los resultados del proyecto, se ha elaborado este informe final y se ha realizado una revisión sistemática de modelos cognitivos para enseñanza de segundas lenguas. Con estos resultados se preparará una publicación científica.

3. Metodología empleada en el proyecto

El proyecto se desarrolló aplicando una metodología basada en la propuesta inicialmente en la solicitud y en la metodología *Design for Change* (en adelante DC), una nueva metodología de desarrollo de proyectos educativos (<http://www.dfcpain.org/>) sobre la que recibimos formación gracias al proyecto de la UCM, INNOVA 196: 2016-17. De forma más detallada el proyecto se organizó en las cinco fases y actividades siguientes:

Fase 1. Análisis conjunto del problema, experiencias y de recursos (fase “Siente” en la metodología DC).

Fase 2. Diseño del plan didáctico e-learning y de mejoras para los diccionarios didácticos digitales (fase “Imagina” en la metodología DC)

Actividad 2.1. Diseño de mejoras para los diccionarios

Actividad 2.2. Diseño del plan didáctico general

Actividad 2.3. Diseño del prototipo de itinerarios de latín y alemán en papel (figura 3 y anexo I)

Actividad 2.4. Diseño del prototipo de lecciones de cada itinerario en papel

Fase 3. Implementación de los diseños (fase “Actúa” en DC)

Actividad 3.1. Implementación de las mejoras en los diccionarios

Actividad 3.2. Implementación de las lecciones

Actividad 3.3. Implementación del itinerario de latín y alemán

Fase 4. Evaluación empírica de la eficacia didáctica y corrección de deficiencias (fase “Evolúa” en DC)

Actividad 4.1. Evaluación y corrección de las mejoras de los diccionarios

Actividad 4.2. Diseño de la evaluación empírica mediante caso de estudio del itinerario didáctico de latín.

Actividad 4.3. Evaluación pre-uso de la calidad de las lecciones (o prototipos)

Actividad 4.4. Evaluación empírica del itinerario de latín

Actividad 4.4. Análisis de resultados

Actividad 4.5. Corrección de deficiencias en las lecciones e itinerario de latín

Actividad 4.6. Puesta en común de resultados

Actividades 4.7 a 4.12 Repetición de actividades 4.2 a 4.6 pero para alemán (aplicando lecciones aprendidas)

Fase 5. Difusión de los resultados (fase “Comparte” en DC)

Actividad 5.1. Evaluación final de los resultados

Actividad 5.2. Realización del informe final del proyecto

Actividad 5.3. Publicación de resultados en foros o revistas científicas y educativas



Figura 3. Actividad de diseño de los itinerarios didácticos e-learning de latín y alemán

4. Recursos humanos

En el proyecto ha sido desarrollado por los siguientes investigadores:

- Manuel Márquez Cruz, profesor del Colegio Jesús María y de la Facultad de Filología. UCM, especialista en Filología Clásica y Enseñanza de segundas lenguas (latín)
- Paloma Sánchez Hernández, profesora de la Facultad de Filología. UCM, especialista en Lexicografía y en Enseñanza de segundas lenguas (alemán)
- José Joaquín Caerols Pérez, profesor de la Facultad de Filología. UCM, especialista en Filología Clásica y Tecnología Educativa
- Julián Muñoz Pérez, profesor de la Facultad de Filología. UCM. Especialista en Lingüística y Lenguas Aplicadas
- Elena del Olmo Suárez, profesora de la Facultad de Filología. UCM. Especialista en Lingüística Computacional y Tecnología Educativa
- Alfredo Fernández-Valmayor Crespo, profesor de la Facultad de Informática. UCM. Especialista en Tecnología Educativa
- Antonio Sarasa Cabezuelo, profesor de la Facultad de Informática. UCM. Especialista en Tecnología educativa
- José Luis Sierra Rodríguez, profesor de la Facultad de Informática. UCM. Especialista en Tecnología Educativa
- Antonio Jesús Laguna García-Navas, profesor del Colegio Jesús María, Madrid. Especialista en Tecnologías de la Información y las Comunicaciones y Enseñanza
- Óscar Patón Cordero, profesor del IES Valle Inclán de Torrejón de Ardoz. Especialista en Filología Clásica y Enseñanza de Segundas Lenguas
- Kerstin Schwandtner, becaria de apoyo informático en la Facultad de Filología. UCM. Especialista en Tecnologías de la Información y las Comunicaciones y en Enseñanza de segundas lenguas (alemán)
- Teresa Comino Moreno, estudiante Máster de Letras Digitales, especialidad e-learning. Facultad de Filología. UCM
- Kari Lajunen, estudiante del Máster de Letras Digitales, especialidad e-learning. Facultad de Filología. UCM
- Manuel Juan Sánchez Sánchez, estudiante de Máster de Lingüística Inglesa de la Facultad de Filología y becario de colaboración del Departamento de Alemán. UCM.
- Ana Fernández-Pampillón Cesteros (coordinación), profesora de la Facultad de Filología. UCM. Especialista en Lingüística Computacional y Tecnología Educativa
- Sara Olmos, diseñadora gráfica. Colaboradora en el diseño de los iconos de los diccionarios y carátulas de las videolecciones.

5. Desarrollo de las actividades (Máximo 3 folios)

Un elemento fundamental en el desarrollo de las actividades fue su coordinación, que se llevó a cabo mediante reuniones presenciales, comunicación en línea por correo electrónico y videollamada con Skype. La compartición de toda la documentación generada se realizó en una carpeta compartida en el espacio del *Drive* de la UCM. Las actividades se llevaron a cabo, en cada fase, de la forma siguiente:

Actividades de la Fase 1. Análisis conjunto del problema, experiencias y de recursos.

Esta fase se realizó durante los meses de septiembre y octubre. Las actividades realizadas consistieron, básicamente, en el análisis de fortalezas y debilidades de los diccionarios didácticos digitales desde los puntos de vista tecnológico y didáctico. Este análisis se realizó tomando como base los resultados de las experiencias de aplicación en el aula de los diccionarios realizadas en el proyecto anterior, 269:2016_17. Como resultado del análisis se elaboró una lista de mejoras para los diccionarios entre las que se encontraban, como fundamentales:

- (i) Reorganizar la navegación de forma que fuese coherente con el modelo cognitivo de aprendizaje que se propone
- (ii) Incorporación de imágenes descriptivas en cada entrada,
- (iii) Incorporación de nuevas entradas que se consideraron necesarias desde el punto de vista didáctico
- (iv) Revisión y corrección de errores

Actividades de la Fase 2. Diseño del plan didáctico *e-learning* y diseño de mejoras para los diccionarios didácticos digitales.

Las actividades 2.1 a 2.4 de diseño, diseño de mejoras del diccionario, diseño del plan general didáctico y de los itinerarios y diseño de las lecciones se realizaron entre el 30 de octubre de 2017 y el 28 de febrero de 2018. Para ello se organizó una reunión de trabajo para el inicio de las tareas el 30 de octubre (figura 3). En esta reunión, después de una “lluvia de ideas”, se establecieron las bases para el plan didáctico general y los itinerarios de latín y alemán. Cada grupo de especialistas en enseñanza trabajó sobre estas bases durante tres meses. En el anexo I se presenta el plan didáctico global.

El 23 de enero se realizó una puesta en común presencial de los diseños con el fin de coordinarlos y evaluarlos respecto a su calidad didáctica utilizando como guías de evaluación la herramienta de evaluación de cursos ECBCheck y la herramienta de evaluación de materiales educativos del estándar UNE 71362. Con los resultados de esta puesta en común se terminaron los diseños de las lecciones y de los itinerarios en papel. La revisión y aprobación de los diseños finales se realizó por correo electrónico.

Conviene reseñar que esta fase se retrasó dos meses respecto al tiempo previsto en el proyecto porque los participantes estuvimos con una sobrecarga de trabajo académico (docencia y gestión).

Actividades de la Fase 3. Implementación de los diseños.

La actividad 3.1, de implementación de las mejoras en los diccionarios durante los meses de marzo y abril. Es reseñable que, en esta actividad, participaron activamente los alumnos, tanto alumnos de secundaria (diseño e inserción de las imágenes de términos en el diccionario de latín) como alumnos y becarios de la Facultad (inserción de nuevas entradas, revisión y corrección de errores en los diccionarios de latín y alemán).

La actividad 3.2, de implementación de las lecciones, se realizó entre los meses de febrero y junio. *Ha sido la actividad más larga y compleja* básicamente por tres razones: (i) no se disponía de una metodología eficaz para la realización de las videolecciones por lo que se tuvo que trabajar mediante la técnica de “prueba y error”. En este sentido, se realizaron más de veinte grabaciones con metodologías diferentes midiendo tiempos

y esfuerzo. Finalmente se encontró un método (innovador) que se resume en el anexo IV, para la producción de videolecciones (junto con sus transcripciones y versiones audio) de forma razonablemente rentable y con una calidad razonablemente buena. La segunda razón fue, (ii), la dificultad para implementar en modalidad e-learning (autoformativa y en línea) las lecciones para el aprendizaje de las declinaciones. Este aspecto de las lenguas flexivas, que tradicionalmente se aprende mediante la memorización de unas tablas, no puede modelarse con el modelo de valencias que se propone en este proyecto y el método tradicional de aprendizaje, la memorización de tablas, tampoco es adecuado para un entorno autoformativo y virtual. Para encontrar una solución a este problema se utilizó de nuevo la metodología DC contando, además, con los estudiantes de la especialidad de *e-learning* del Máster de Letras Digitales. Finalmente, en el mes de mayo se acordó trabajar en la solución propuesta por uno de los estudiantes miembro de este proyecto. Esta la solución puede consultarse en, la "Lección 7. La segunda declinación", del RECORRIDO DIDÁCTICO del diccionario de latín.

Finalmente, (iii), la tercera dificultad fue, de nuevo, el exceso de trabajo académico de los participantes en el proyecto que hizo que la duración de las tareas se alargase más de lo previsto.

En resumen, en esta actividad no se han obtenido los resultados esperados, la implementación de todas las lecciones, pero se han resuelto satisfactoriamente los problemas de implementación encontrados, como demuestran los prototipos de lecciones publicadas en el Diccionario Didáctico de latín. Asimismo, se ha adquirido suficiente experiencia para poder terminar la implementación del recorrido didáctico en el próximo proyecto.

La última actividad de esta fase, actividad 3.3, de implementación de los itinerarios de latín y alemán, se realizó durante todo el proyecto puesto que se probaron las cuatro soluciones especificadas en la sección segunda, objetivo 2. Es reseñable la participación, en esta actividad, de un grupo de cinco alumnos de la Facultad de Informática de la UCM que construyeron en el marco de su TFG un prototipo de herramienta e-learning para el aprendizaje de lenguas flexionadas basada en la metodología de este proyecto y en los Diccionarios Didácticos Digitales. Obtuvieron una calificación de 10 por dicho trabajo y una experiencia valiosa para su futura vida profesional, no sólo por el contenido desarrollado en el TFG sino también, sobre cómo trabajar en proyectos interdisciplinares (en este caso informáticos y filólogos).

Actividades de la fase 4. Evaluación empírica de la eficacia didáctica y corrección de deficiencias.

Esta fase se ha visto afectada por el retraso en la fase 3 de forma que no se han podido completar todas las actividades. Sin embargo, se han obtenido resultados suficientes para considerar que los diseños y prototipos implementados son, tecnológica y didácticamente, eficaces. De forma más detallada el desarrollo de las actividades ha sido:

Actividad 4.1. Evaluación y corrección de las mejoras de los diccionarios. Esta actividad no se ha realizado.

Actividad 4.2. Diseño de la evaluación empírica mediante caso de estudio del itinerario didáctico de latín. Esta actividad se realizó sin problemas en el mes de noviembre

Actividad 4.3. Evaluación pre-uso de la calidad de las lecciones (o prototipos). Esta evaluación se realizó utilizando la herramienta para la evaluación de la calidad de la norma UNE 71362 (perfil del profesor). Se utilizó como prototipo la lección 1 parte 2 en el mes de julio, al terminar los prototipos de lección. El método de evaluación fue una evaluación por pares utilizando, como herramienta de evaluación, el perfil del profesor de la norma UNE 71362 de calidad de materiales educativos digitales disponible en línea en <http://loep.dit.upm.es/> (es necesario registrarse). Los resultados se muestran en el anexo IV.

Actividad 4.3. Evaluación del itinerario de latín. Se realizó durante el segundo y tercer trimestre del curso 2017_18. El informe se presenta en el anexo II.

Actividad 4.5. Corrección de deficiencias en las lecciones digitales y en el itinerario de latín. Esta actividad se ha llevado a cabo en paralelo con la aplicación de las lecciones en el aula. Según se detectaban errores o puntos débiles se corregían en las lecciones y en el itinerario tanto de latín como de alemán. El resultado ha sido la versión final de las lecciones publicada en los RECORRIDOS DIDÁCTICOS del diccionario de latín y en la versión final de las lecciones de alemán (no publicadas). En todo caso, debe verificarse empíricamente el itinerario virtual puesto que la eficacia del itinerario en formato *b-learning* no asegura su eficacia en formato *e-learning*

Actividad 4.6. Puesta en común de resultados. No se ha realizado la puesta en común de los resultados de la actividad anterior. Únicamente se han coordinado las correcciones de forma que toda modificación en la versión latina se informaba a los especialistas de alemán que estudiaban y realizaban, si procedía, su inclusión.

Actividades 4.7 a 4.12 Repetición de actividades 4.2 a 4.6 pero para alemán (aplicando lecciones aprendidas) Estas actividades no se han realizado por falta de tiempo debido al retraso en las actividades 4.1 a 4.5. Se llevarán a cabo en el próximo curso.

Actividades de la fase 5. Difusión de los resultados

Esta última fase también se ha visto afectada por el retraso en las actividades de la fase 3. Básicamente se han llevado a cabo las actividades 5.1, de evaluación final de los resultados, y 5.2, de realización del informe final del proyecto. Respecto a la actividad 5.3, de publicación de resultados en foros o revistas científicas y educativas, se ha realizado una revisión sistemática del estado de la cuestión en métodos de enseñanza de segundas lenguas aplicando modelos cognitivos y constructivistas. Se presenta una muestra en el anexo VI

Anexo I. Plantilla del plan didáctico general *e-learning* de iniciación al aprendizaje de una segunda lengua

Paso 1

Lengua flexiva : palabras variables / invariables

Sustantivos: Casos

Morfología (Argumentos vs Satélites)-Sintaxis

Verbos > Temas

Orden de palabras

Diccionario: sustantivos, verbos, adjetivos, palabras invariables

Paso 2

1ª Declinación

Paradigma

Vocal temática

Sustantivos femeninos

Excepciones: Profesiones, localidades

Paso 3

El verbo (I)

La argumentación

1ª Conjugación

2ª Conjugación

El presente

Paso 4

El verbo (II)

Sum (porlirrizo)

Estructura: Nom + Nom / Nom +Prep / Nom+Dat

El presente

Paso 5

El verbo (III)

3ª, 4ª y 5ª Conjugación

Diferencias

Paso 6

2ª Declinación

Paradigma

Vocal temática

Sustantivos masculinos y neutros

Excepciones: árboles y plantas

Paso 7

El adjetivo

Paradigma (2ª, 1ª, 2ª)

Concordancia

Paso 8

In + abl

Ad + Acu

In + Acu

Ad + Acu

Per + Acu

A /ab/ + Abl

E/ex + Abl

De + Abl

Paso 9

El verbo (IV)

1ª Conjugación + 2ª Conjugación: el pretérito imperfecto

Sum: Pretérito imperfecto

Paso 10

El verbo (V)

3ª, 4ª y 5ª Conjugación

El presente

Paso 11

El verbo (VI)

3ª, 4ª y 5ª Conjugación

El pretérito imperfecto

Anexo II. Informe de la evaluación empírica mediante un estudio de caso del plan didáctico para latín

Objetivo: Evaluación de la eficacia didáctica del método nuevo (implementado en un plan didáctico) para iniciarse en el latín. Evaluación de su eficacia combinada con un método tradicional

Responsable: Manuel Márquez Cruz

Diseño: Durante el primer y el segundo trimestre del curso académico 2017-18 se ha utilizado el Diccionario Didáctico Digital de latín como herramienta metodológica para el estudio de la asignatura de latín de 4º de ESO. Se tomó una muestra de 17 alumnos, 11 alumnas y 6 alumnos, de diferentes niveles de conocimiento según se describe en las tres tablas siguientes:

Nivel académico	ALTO	MEDIO-ALTO	MEDIO	MEDIO-BAJO
MUJERES (11)	1	4	3	3

Nivel académico	MEDIO-ALTO	MEDIO	MEDIO-BAJO	BAJO
VARONES (6)	1	1	1	3

Nivel	ALTO	MEDIO-ALTO	MEDIO	MEDIO-BAJO	BAJO
TOTALES	1	5	4	4	3

Primer trimestre (septiembre - noviembre)

Método didáctico: método tradicional (con Diccionario Didáctico Digital)

Contenidos:

- Sustantivos de primera y segunda declinación
- Adjetivos de primera clase (2ª / 1ª / 2ª)
- El presente (las cinco conjugaciones)
- El verbo sum (presente)
- Las preposiciones

Segundo trimestre (diciembre – febrero)

Método didáctico: método nuevo (PIE 193) con Diccionario Didáctico Digital

Tercer trimestre (marzo – mayo)

Método didáctico: tradicional (sin Diccionario Didáctico Digital)

Contenidos:

- Sustantivos de tercera declinación
- Pretérito imperfecto (las cinco conjugaciones)
- El verbo sum (Pretérito imperfecto)

Recolección de datos: mediante cuaderno de campo y evaluaciones al final de cada trimestre

Descripción:

El diccionario se utilizó, durante primer trimestre, en 7 sesiones prácticas, a fin de que el alumnado se iniciase en el estudio de la lengua latina desde la perspectiva que ofrece este diccionario, es decir, la comprensión del funcionamiento de la mencionada lengua a partir del análisis de los marcos predicativos. Las sesiones prácticas del diccionario se complementaron, siguiendo el modelo de otros años, con unas explicaciones teóricas previas que sirvieron fuera adquiriendo conocimientos básicos sobre el comportamiento de los verbos en latín. Estas explicaciones estaban basadas en un libro de latín de base de forma que el alumno pudiera repasar los contenidos y realizar los ejercicios. El contenido trabajado fue: la introducción del latín como lengua flexiva, sus casos y como dichos casos se relacionan en la frase latina tanto para complementar al verbo como a otras unidades léxicas.

Se observó que el alumno, a través de la práctica, comenzó a distinguir los complementos obligatorios de los verbos (argumentos) y los opcionales (satélites), ejercitándose en la aplicación de un análisis oracional que parte de identificación de la morfología de las unidades léxicas, para seguir con atribución de funciones sintácticas y terminar traduciendo los enunciados oracionales. Se combinó, por tanto, el uso del Diccionario con un método de aprendizaje tradicional.

Se obtuvieron resultados buenos. Sin embargo, se observó que, después de las vacaciones de Navidades, los primeros resultados de las evaluaciones del segundo trimestre mostraban un número de errores morfológicos, sintácticos y semánticos muy alto, tal y como se ilustra en la tabla 1.

PRUEBA NÚMERO 1 (19/01/2018)			
ALUMNO	ERRORES MORFOLOGÍA (sobre 25)	ERRORES SINTAXIS (sobre 25)	ERRORES TRADUCCIÓN (sobre 25)
1	18	15	25
2	14	10	23
3	11	15	21
4	20	17	25
5	15	13	17
6	18	14	25
7	20	18	21
8	9	6	7
9	8	7	25
10	16	15	19
11	14	10	16
12	10	7	15
13	16	14	11
14	15	14	16

15	No calificada	-	-
16	13	10	23
17	10	8	9
TOTALES	227	193	298

Tabla 1. Errores detectados al finalizar el primer cuatrimestre (sin aplicar la metodología)

Con estos resultados se aplicó la metodología que se propone en el PIE 193 organizada en cinco sesiones intensivas con el objetivo de afianzar conocimientos y controlar de una manera más exhaustiva el desarrollo de las prácticas, haciendo uso, en cada una de las sesiones, del Diccionario Didáctico Digital de latín. Las sesiones se estructuraron como exponemos a continuación:

Primera sesión: Lección 1: La lengua latina. Relación morfológica, relación sintáctica. Categorías nominales, adjetivales y verbales. Parte teórica (20-25 minutos). Parte práctica (15-20 minutos). La parte teórica se enfocó al estudio del concepto de valencia verbal (tipos, complementación), previo repaso morfológico de la lengua latina, mientras que la práctica se dirigió a la confección en español de frases con verbos de distinta valencia, su clasificación como tales y la adición de complementos opcionales.

Segunda sesión: Lecciones 2 y 3: La Primera Declinación y el verbo. Parte teórica (10 minutos). Parte práctica (30 minutos). La parte teórica se centró en el estudio de los casos en latín y el presente de los verbos de primera y segunda conjugación. La parte práctica se estructuró de la siguiente manera: 10 minutos para realizar ejercicios de rellenado de espacios (relacionados con los conceptos estudiados desde el punto de vista teórico), 10 minutos para el análisis y traducción de oraciones, 5 minutos para el añadido de satélites a las oraciones y 5 minutos para correcciones y dudas.

Tercera sesión: Lecciones 4 y 5: El verbo Sum y las Preposiciones. Parte teórica (10 minutos). Parte práctica (30 minutos). La parte teórica se centró en el estudio del verbo sum en presente y el uso de las preposiciones y su régimen. La parte práctica, tal y como se procedió en la sesión anterior, se estructuró de la siguiente manera: 10 minutos para realizar ejercicios de rellenado de espacios (relacionados con los conceptos estudiados desde el punto de vista teórico), 10 minutos para el análisis y traducción de oraciones, 5 minutos para el añadido de satélites a las oraciones y 5 minutos para correcciones y dudas.

Cuarta sesión: Lecciones 6 y 7: El verbo Il y la Segunda Declinación. Parte teórica (10 minutos). Parte práctica (30 minutos). La parte teórica se dedicó al estudio del presente de los verbos de 3ª, 4ª y 5ª (o mixta) conjugación y la segunda declinación de los sustantivos latinos. La parte práctica, de manera análoga a las sesiones anteriores, se estructuró de la siguiente manera: 10 minutos para realizar ejercicios de rellenado de espacios (relacionados con los conceptos estudiados desde el punto de vista teórico), 10 minutos para el análisis y traducción de oraciones, 5 minutos para el añadido de satélites a las oraciones y 5 minutos para correcciones y dudas.

Quinta sesión: Lección 8: El adjetivo. Parte teórica (5 minutos). Parte práctica (30 minutos). La parte teórica se dedicó al estudio del adjetivo de segunda y primera declinación. La parte práctica, siguiendo el modelo de las sesiones anteriores, se estructuró de la siguiente manera: 10 minutos para realizar ejercicios de rellenado de espacios (relacionados con los conceptos estudiados desde el punto de vista teórico), 10 minutos para el análisis y traducción de oraciones, 5 minutos para el añadido de satélites a las oraciones y 5 minutos para correcciones y dudas.

A la conclusión de las cinco sesiones, los alumnos volvieron a examinarse para contrastar resultados con respecto a la prueba que realizaron antes de iniciar dichas sesiones. Los resultados cambiaron de manera considerable, siendo completamente positivos (Tabla 2). Dato a tener en cuenta, a la hora de estudiar el caso, es el hecho de que la segunda prueba recogía como ejercicios de análisis morfosintáctico y traducción al castellano, aquellos

enunciados cuya resolución había resultado más dificultosa en la primera prueba, así como añadía otros nuevos. El reto, de cara al alumnado, se volvía, por tanto, más difícil y más largo.

PRUEBA NÚMERO 1 (19/02/2018)			
ALUMNO	ERRORES MORFOLOGÍA (sobre 40)	ERRORES SINTAXIS (sobre 40)	ERRORES TRADUCCIÓN (sobre 40)
1	19	18	30
2	14	11	20
3	9	9	9
4	23	16	30
5	6	6	10
6	23	23	35
7	23	19	29
8	15	10	15
9	20	22	40
10	9	10	12
11	9	9	10
12	4	5	5
13	21	18	23
14	21	23	25
15	12	10	13
16	9	8	9
17	7	9	11
TOTALES	246	226	326

Tabla 2. Resultados de errores después de aplicar la metodología (atención: sobre 40)

Conocimientos evaluados

Los contenidos de la primera prueba fueron los siguientes:

Sustantivos de primera y segunda declinación, Adjetivos de primera clase, Presente (cinco conjugaciones), Futuro (cinco conjugaciones) y Preposiciones.

Los contenidos de la segunda prueba fueron los siguientes:

Sustantivos de primera, segunda y tercera declinación, Adjetivos de primera clase, Presente (cinco conjugaciones), Pretérito Imperfecto (cinco conjugaciones) y Preposiciones.

Durante el tercer trimestre, las clases prácticas se orientaron al análisis y traducción de pequeños textos, aplicando tanto la metodología del PIE 193 como los conocimientos adquiridos durante las evaluaciones anteriores, al tiempo que el alumno se inició en el estudio de otras estructuras oracionales más complejas de la lengua latina, como son las oraciones de infinitivo. Como metodología se siguió el procedimiento tradicional de estudio gramatical con su consecuente práctica. Los resultados, como se verá posteriormente,

fueron satisfactorios, lo que indica que los fundamentos gramaticales bases consiguieron arraigar en los alumnos y esto permitió que se pudieran alternar metodologías. En esta ocasión, contaron como herramienta de apoyo a la traducción de un diccionario de latín-español convencional. Al final del curso, los alumnos se enfrentaron a una prueba de tercera evaluación de la asignatura que comprendía 9 puntos de análisis morfosintáctico y traducción y 1 punto de contenidos teóricos centrados en la historia de Roma. Los resultados obtenidos en dicha prueba denotan una mejoría sustancial con respecto a las pruebas anteriores, tal y como se recoge en la Tabla 3, en la que se aprecian una mejora significativa en el número de errores morfológicos, sintácticos y de traducción.

PRUEBA NÚMERO 1 (11/05/18)			
ALUMNO	ERRORES MORFOLOGÍA (sobre 45)	ERRORES SINTAXIS (sobre 45)	ERRORES TRADUCCIÓN (sobre 45)
1	14	11	20
2	7	7	8
3	1	1	2
4	6	5	13
5	3	6	6
6	7	5	5
7	10	9	8
8	10	4	6
9	6	6	10
10	4	0	5
11	4	6	12
12	0	0	0
13	10	6	5
14	6	3	7
15	1	0	1
16	5	0	5
17	5	1	7
TOTALES	99	70	120

Tabla 3. Resultados de errores al finalizar el curso

Conocimientos evaluados

Los contenidos de la tercera prueba fueron los siguientes:

Sustantivos de primera y segunda declinación, Adjetivos de primera clase, Presente (cinco conjugaciones), *Pretérito imperfecto* (cinco conjugaciones) y *Preposiciones*.

Discusión de resultados

Con respecto a la diferencia de resultados obtenidos por los alumnos 6, 9, 13 y 14 se

procedió a realizar una entrevista personal para intentar averiguar posibles causas que explicasen los resultados 6, 9 y 14 argumentaron un abandono de la asignatura durante la segunda evaluación. Los resultados, en cuanto a 13, no responden a justificación alguna.

Con las observaciones y resultados obtenidos podemos concluir que la nueva metodología (el diccionario combinado con las cinco lecciones), fueron suficientes para que el alumno adquiriera unos conocimientos básicos sobre el comportamiento de la lengua latina en un nivel inicial que le han servido para facilitar el estudio posterior de dicha lengua con independencia del método que se utilice en este estudio posterior. Así, en el tercer trimestre, a pesar de retomar la metodología tradicional, los alumnos continuaron aplicando el procedimiento cognitivo nuevo de análisis de la lengua para adquirir los nuevos conocimientos (el funcionamiento de la cuarta y quinta declinación de los sustantivos, los adjetivos de la tercera declinación y las oraciones de infinitivo).

Objetivo del informe: evaluación de la eficacia didáctica del diccionario

Realizados por la profesora Paloma Sánchez Hernández

Desarrollo: la evaluación se realizó en dos etapas:

- Etapa 1: evaluación cualitativa, mediante encuesta, por parte de siete alumnos del Máster “Lingüística alemana aplicada a la enseñanza del alemán como lengua extranjera”
- Etapa 2: evaluación cualitativa por parte de un profesor especialista en Lexicografía y Enseñanza de alemán como segunda lengua. Se realizó el 30/03/2018

Resultados:

Etapa 1. Evaluación de los alumnos

Participantes: 7 alumnos de Máster del Profesorado (de la especialidad de alemán) en la asignatura: Lingüística alemana aplicada a la enseñanza del alemán como lengua extranjera

Fecha: 20 de noviembre de 2017

Lugar: Aula D - 203 Facultad de Filología en la UCM

Procedimiento:

Los alumnos utilizan su móvil para hacer la simulación.

Con anterioridad a esta sesión, se ha estado trabajando con los alumnos la gramática de valencias y los rasgos semánticos, a través de la teoría de los campos semánticos y su implicación en el aprendizaje del alemán como lengua extranjera.

Para trabajar en la sesión de simulación se han creado unos ejercicios, en cuatro fases, similares a los realizados con el diccionario de latín, (se adjuntan dichos ejercicios en el anexo). En los ejercicios se han intentado utilizar, tanto verbos monovalentes, como bivalentes o trivalentes. Todo el vocabulario que se necesita para solucionar estos ejercicios ha sido previamente introducido en el diccionario. Se pide a los estudiantes del máster del profesorado que resuelvan estos ejercicios utilizando como ayuda el diccionario en construcción, en primer lugar, y que reflejen su opinión sobre este proceso en segundo lugar.

Aspectos positivos:

4 alumnos creen que el diccionario es muy bueno, pero no solo para aprender la declinación sino también para aprender cuestiones relacionadas con los rasgos semánticos y la valencia de los verbos. También depende mucho del nivel y el objetivo de los aprendientes (si quieren aprender o no la declinación). Hay muchas ventajas, por ejemplo, permite saber el caso, en el supuesto de que se quiera construir una oración concreta.

2 alumnos: No solo es posible aprender el caso, sino también, género y en definitiva, la declinación completa. Es muy visual y práctico para reflejar el sistema verbal alemán. También se observa como un medio muy eficaz, donde se pueden encontrar y comparar muchos ejemplos.

1 alumno: Es un sistema muy útil para aprender a analizar morfológica y sintácticamente. Aprender a través de los rasgos semánticos y valencias con este diccionario es muy práctico y autodidacta. Las entradas son muy completas. Es muy descriptivo y pedagógico. Está concebido para el aprendiente. Es un medio autodidacta para los alumnos. Es muy adecuado para aprender la declinación. Se pueden trabajar distintos tipos de ejercicios con este diccionario.

Es interesante acceder a él mediante el móvil.

2 alumnos: Lo mejor del diccionario son los ejemplos y hay muchos tipos de acceso a las búsquedas. Mediante los ejemplos pueden aprender el uso de los verbos. 2

1 alumno: En cada entrada se puede encontrar muchos tipos de información.

1 alumno: Es muy útil en el caso de los verbos que tienen dos o tres valencias, para entender mejor su estatus sintáctico.

1 alumno: El alumno toma conciencia con este sistema de los objetos regidos por el verbo y obtiene con ello una panorámica del sistema verbal en alemán. Ofrece información muy clara sobre los objetos.

1 alumno opina que con este sistema, uno se hace más consciente del uso de la lengua, es decir, cómo funciona.

Aspectos negativos

1 alumno opina que quizá es un poco difícil comprender los rasgos semánticos por parte de los aprendientes.

2 alumnos opinan que las búsquedas son un poco laboriosas. La primera vez cuesta un poco familiarizarse con el sistema.

2 alumnos opinan que, de todas maneras, es necesario aprender de memoria el número de argumentos de un verbo para poder ser usado y es necesaria la práctica para utilizar el sistema habitualmente.

4 alumnos opinan que lo ven más accesible desde el ordenador que desde el móvil, pues la pantalla es un poco pequeña y el acceso es más lento desde el móvil y su utilización no es muy agradable.

2 alumnos: Faltan bastantes verbos trivalentes.

1 opina que se necesita saber algo de conocimientos filológicos previos para poder utilizar el diccionario. No hay sintaxis en el diccionario.

Ejercicios presentados en la simulación

1. Suchen Sie zwei zweiwertige Verben und zwei dreiwertige Verben und geben Sie die Argumente. (Busque dos verbos bivalentes y otros tres verbos trivalentes y nombre los argumentos correspondientes)

2. Übersetzen Sie ins Spanische. Analysieren Sie die Argumente morphologisch und syntaktisch (Traduzca al español. Analice los argumentos morfológica y sintácticamente):

Der Professor leiht den Studenten ein Buch

Er begegnete seiner Mutter

Der Student grüßt den Professor 3

Er lacht

3. Übersetzen Sie ins Deutsche. Analysieren Sie die Argumente morphologisch und syntaktisch (Traduzca al alemán. Analice los argumentos morfológica y sintácticamente):

La madre compra al niño un balón

Los padres ayudan al niño

El niño ve a su padre en la casa

Llueve.

4. Bilden Sie 4 Sätze mit den Elementen des Wörterbuchs. Geben Sie dazu Kasus und semantische Merkmale jedes Satzgliedes. (Forme cuatro oraciones con elementos del diccionario. Explique el caso y los rasgos semánticos de cada sintagma):

Über folgende Fragen diskutieren (Para la discusión en el pleno):

1. Könnte ein Schüler/eine Schülerin nach diesem Schema das System der deutschen Deklinationen lernen? ¿Podría un alumno aprender el sistema de las declinaciones alemanas con este sistema?

2. Welche Nachteile/Vorteile gibt es Ihrer Meinung nach, wenn man anhand von semantischen Merkmalen und Valenzen lernt? ¿Qué inconvenientes/ventajas hay, según su opinión, al aprender con ayuda de los rasgos semánticos y las valencias sintácticas?

3. Weitere Kommentare. Otros comentarios

Etapa 2. Evaluación del profesor: Paloma Sánchez

Para poder trabajar con este diccionario, es necesario tener mínimos conocimientos previos sobre la gramática valencial y construcciones argumentales de los verbos, así como de la teoría de los campos semánticos (semas o rasgos semánticos). El concepto de valencia

procede de la gramática de dependencias de Tesnière, el cual, por similitud con la química y los átomos, defendía que el verbo domina todas las partes de la oración, incluido el sujeto, al que colocaba en el mismo rango que el predicado. Por ese motivo la valencia es la capacidad que posee el verbo de establecer determinados huecos a su alrededor para que sean ocupados por miembros, como sustantivos, complementos circunstanciales, adjetivos, adverbios, infinitivos, participios, oraciones subordinadas o también objetos, sujetos, predicativos y algunas construcciones adverbiales². Cada uno de los verbos que componen el diccionario va a ser definido en función de sus actantes: verbos impersonales (valencia 0), monovalentes, (1 valencia) bivalentes (2 valencias) o trivalentes (3 valencias). A su vez, cada verbo se define por su caracterización semántica atendiendo a los rasgos semánticos expresados por cada uno de sus argumentos; Desde el punto de vista semántico, se puede dividir una oración en predicado y argumentos. El predicado denota una acción, un estado o un proceso, y los argumentos son los participantes en la acción, estado o proceso. Cada verbo selecciona sus argumentos, de tal manera que la estructura argumental de un predicado es el conjunto de argumentos que ese predicado necesita para completar su significado. De esa manera, los predicados, como hemos visto, se pueden clasificar por su valencia, es decir, por el número de argumentos. Los complementos que no están seleccionados por el verbo no son argumentos, sino adjuntos³.

En el caso de los sustantivos, en el diccionario, la definición morfológica se completa con la información que proporcionan los rasgos semánticos. Los determinantes son definidos de acuerdo con la clase de palabras a la que pertenecen. En todos los casos, además de la información anteriormente citada, se ofrece una correspondencia del lema en español, la pronunciación y un ejemplo.

En esta primera fase, además de aprender vocabulario, la persona que trabaja con el diccionario podrá:

- Conocer la valencia de los distintos verbos que aparecen y clasificar sus argumentos.
- Traducir oraciones simples del alemán al español, donde aparezcan verbos con valencia 0, monovalentes, bivalentes y trivalentes y analizar cada uno de los argumentos aparecidos.
- Traducir oraciones simples del español al alemán atendiendo al tipo de verbo que se utiliza, según la valencia.
- Reconocer verbos con rección de dativo.
- Reconocer verbos transitivos.
- Formar oraciones con verbos impersonales.
- Colocar correctamente el orden del acusativo y del dativo en los verbos trivalentes.
- Producir libremente oraciones simples del tipo que se ha mencionado con los elementos que se encuentran en el diccionario.

En esta primera fase, solo se contemplan las estructuras más sencillas, donde el orden de los elementos de la oración es sujeto + verbo + complementos y no se produce ninguna digresión sobre el marco oracional. Tampoco aparecen todos los determinantes, solo los más sencillos. No se tienen en cuenta, en este primer nivel: las preposiciones, los adjetivos, la negación, los verbos separables e inseparables, los verbos modales, el perfecto, oraciones interrogativas con *w-Frage*, las oraciones subordinadas más sencillas: *dass*, *weil*, *wenn* y el imperativo.

Atendiendo al Marco de Referencia Europeo, se podría decir que el diccionario estaría dentro del A1.1. Está previsto que es su segunda fase, el diccionario alcance el nivel A1.

² Helbig, G./ Schenkel W. *Wörterbuch der Valenz und Distribution deutscher Verben*. Leipzig. ²1973.

.Tesnière, L. *Esquisse d'une syntaxe structurale*. Paris 1953.

³ Escandell, M. V. / Marrero, V / Casado, C. / Gutierrez, E. / Polo, N. *Invitación a la lingüística*. Madrid: Ramón Areces. pp.181-181.

Anexo IV. Resultados de la evaluación de la calidad del prototipo de lección

URL de la lección prototipo evaluada:
http://repositorios.fdi.ucm.es/DiccionarioDidacticoLatin/bo/download/1067/leccion1_2_web.zip/index.html

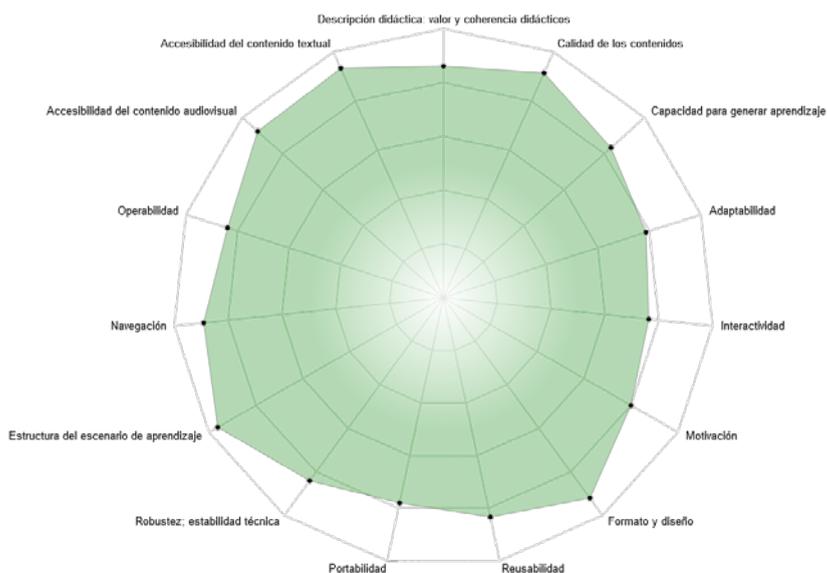
Herramienta de evaluación: UNE 71362 – Teacher
(http://loep.dit.upm.es/docs/UNE_71362_2017_AnexoF_UCM_Teacher.pdf)

Método: evaluación por pares con tres evaluadores independientes especialistas en Enseñanza de Lenguas

Valoración media:

8,17
8,5
9,51

Gráfica de valoraciones medias por cada criterio de la herramienta



Observaciones cualitativas de los evaluadores (no se indica el evaluador):

"- Explicar por qué el español funciona sin un sistema de casos (tiene otras restricciones, p. ej. el orden de las palabras es más rígido que en lenguas más flexivas).

Mis sugerencias

- Animar a los alumnos a dedicar tiempo a la memorización. Hacer combinaciones de palabras y declinarlas en voz alta. Una vez automatizado el sistema de casos (o las conjugaciones verbales), es más fácil fijarse en la semántica, las frases se construyen más rápido.

- 5:10 Llama "complementos" a los argumentos del verbo, lo que puede ser confuso (justo antes se explica que el ablativo expresa el complemento circunstancial).

- La codificación de los rasgos semánticos por colores no se desglosa en este video, y en la ficha técnica no se indica que el alumno deba conocerlos.

"Enhorabuena, el vídeo está muy bien explicado. Solo quiero comentar algo acerca del término 'monovalente'. Personalmente, ni en la ESO, ni en Bachillerato oí hablar de él en la asignatura de lengua. Solamente me habían enseñado que los verbos tenían 'argumentos'.

La plataforma da error cuando intento volver atrás después de haber respondido el cuestionario de 5 preguntas sobre la lección o cuando intento acceder al audio disponible (sin vídeo). Asimismo, intenté registrarme a través del móvil y no pude hacerlo porque la página no parecía compatible con esa visualización (recuerdo que lo completé todo hasta llegar a los idiomas y una vez allí pinché el botón para desplegar las lenguas, se desplegó, pero el campo era demasiado estrecho para poder verlos.

Anexo V. Pautas para realizar videolecciones de forma rentable (resultado/esfuerzo)

1. Material. Ordenador con el programa Camtasia (por su facilidad para grabar y editar), un entorno tranquilo y sin mucho ruido, una cámara de tipo "flexo", hojas de papel, lápices o rotuladores de colores, objetos físicos que puedan ilustrar los conceptos (ej. piezas de rompecabezas). Ver al profesor tocar objetos evoca en el alumno la sensación del tacto que también, junto con lo ve y oye, le ayudará a entender y recordar mejor), mesa con buena iluminación, texto con la lección.
2. Guion. Preparar el guion de lo que se va a explicar (usar los textos de las lecciones como base). La lectura del guion no debe sobrepasar los 20 minutos porque es el tiempo máximo que se presta atención. Lo mejor es entre 10 y 15 minutos. El guion debe hablar al alumno directamente de forma que sienta que estás con él. También debe ser interactivo, preguntándole y dejándole que pueda responderse para ayudarlo a mantener la atención o a crear expectativa con lo siguiente que se va a decir o a provocar reflexión (se le puede decir que pare el visionado durante unos segundos para responderse). Debe, en la medida de lo posible, relacionar los nuevos conceptos con conceptos ya aprendidos y con la vida real (actual o futura vida profesional) para que el alumno sienta que es relevante lo que se le está explicando.
3. Ensayo. Una vez preparado el guion se ensaya, pero durante el ensayo, se va dibujando, escribiendo o usando los objetos que ilustrarán la teoría y los ejemplos. Seguramente, se pare y vuelva atrás y se repita de otra forma, con otros dibujos u objetos. Si se cambia el guion se escriben a mano las modificaciones. Cuando la lección sale bien se puede hacer la grabación.
4. Preparación de la grabación. Se prepara la luz (que no genere reflejo en la mesa), la cámara (apuntando a la mesa) y la aplicación Camtasia. Las hojas con los textos y dibujos y los objetos que hemos preparado en los ensayos para ilustrar la lección se dejan a la izquierda o arriba, fuera del campo de grabación. Se apilan o colocan de forma ordenada por orden de aparición en el guion. Se deja libre un espacio a la derecha, también fuera del campo de grabación, para ir depositándolos después de usarlos frente a la cámara.
5. Grabación. Se lee el guion (o tal vez ya se sepa de memoria) utilizando, cuando se necesiten, los materiales ilustrativos que hemos dejado preparados a la izquierda. Cuando se dejan de necesitar se colocan en el espacio que hemos reservado libre a la derecha, fuera de la cámara.
6. Si algo no sale bien, el consejo es terminar la grabación y luego hacer otra. Son grabaciones cortas, por lo que se ahorra más tiempo repitiendo la grabación que editando y modificando el video. Conviene acabar la grabación porque así vemos cómo queda el total y eso puede darnos ideas de otras cuestiones a corregir (por ejemplo, el tono, un reflejo de luz molesto, o un color que no se ve bien). Además, si acabamos la grabación, estaremos mejor entrenados para la siguiente.
7. No pretendamos la perfección en las grabaciones, no somos profesionales de audiovisuales y, además, lo realmente valioso es el contenido, lo que decimos. Centrémonos en que sea fácil de seguir y entender. La calidad de imagen y sonido es buena cuando no nos exige esfuerzo leer y oír el contenido del vídeo. Para las personas con discapacidad visual o auditiva, dejaremos, además de la videolección, el texto del guion disponible. También dejaremos la lección en formato audio (audiolección).
8. Cuando la grabación esté razonablemente bien se edita, para cortar, si sobra algo, al principio o al final. También, si se desea, se puede añadir una carátula al principio o al final. Son modificaciones sencillas y rápidas que dan calidad a la videolección. En la carátula se puede poner la foto del profesor. Ver la cara del profesor hace que el alumno le sienta más cercano y la lección más personal.

9. Una vez hechas las modificaciones anteriores, producimos con Camtasia las versiones mp4 y mp3 de la grabación. La primera versión mp4 será la videolección y la segunda la audiolección. El guion será la transcripción.
10. Para publicar la videolección se puede utilizar *Youtube*, crear nuestro canal y subir las videolecciones en modo público u oculto. Si es público puede encontrarlo y visionarlo cualquiera, si es oculto puede visionarlo cualquiera, pero solo si conoce la URL que podemos publicar solo en nuestra asignatura virtual. Es importante rellenar bien los metadatos y mostrar claramente cuál es el objetivo didáctico de la lección, la duración, a quién va destinada y, si lo necesita, instrucciones o sugerencias para el estudio. Un ejemplo de videolecciones creadas con esta pauta puedes encontrarlo en: https://youtu.be/gSFSEnW_pho

Anexo VI. Muestra de la tabla de revisión sistemática de modelos léxico-semánticos y sus aplicaciones para la enseñanza de segundas lenguas

Título	Autor	Publicación	Resumen	Comentarios
"Learners' dictionaries: History and development; Current Issues"	Heuberger, R.	<i>The Oxford Handbook of Lexicography</i> . Edited by P. Durkin. OUP, 2016 (p. 25-43)	[Diccionarios de aprendizaje monolingües] El diccionario de Hornby (1948) ya recogía patrones sintácticos, aunque en las sucesivas ediciones se plantearon problemas. Normalmente era información codificada (find + object+ing), que posteriormente se parafaseó (find sb doing sth) (no parece que se incluya información semántica). Los ejemplos servían para mostrar esas estructuras, mientras que las ilustraciones se redujeron a mostrar algunos modelos. Dichas ilustraciones incluyen conceptos más abstractos como los sonidos o las preposiciones en los diccionarios más modernos (como Longman). Los aprendientes necesitan una información gramatical que los nativos no petician, pero codificarla es un problema. Los lexicógrafos no incluyen información que ya contienen las gramáticas (redundancia), además, es necesario que	[A pesar de que el tema central del artículo son los diccionarios de aprendizaje monolingües, el artículo da algunas pistas sobre cómo deberían configurarse los diccionarios de aprendizaje, y en particular se trata el tema de la estructura sintáctica como información relevante y problemática]
"Dictionaries of dead languages"	Ashdowne, R.	<i>The Oxford Handbook of Lexicography</i> . Edited by P. Durkin. OUP, 2016 (p. 350-366)	Para un estudio de una lengua muerta el uso del diccionario es imprescindible, dada la imposibilidad de acceder a su uso discursivo en interacción con nativos ni al contexto cultural de emisión (discontinuidad lingüística y extralingüística). A la hora de confeccionar un diccionario, es necesario determinar el alcance (variedad) y el contenido (información de cada entrada). Dicha información suele reducirse a forma (ortografía, flexión) y significado. "In dictionaries of the classical languages the weight given to contextual information as 'signposting' is very evident. First, such dictionaries often arrange material within entries by the grammatical construction of the item, for example by keeping transitive and intransitive uses apart, dividing uses according to the case governed by the item, etc. Second, contextual semantic information is minimal. Las teorías lexicológicas (de las que se nutre la lexicografía como rama aplicada) se dividen en tres grandes corrientes semánticas: histórico-etimológica, estructuralista y neoestructuralista, y cognitiva. Para esta última, la gramática no es un elemento autónomo y primordial frente a la semántica. La semántica de los marcos de Fillmore propone una interrelación entre nuestra experiencia del mundo y la codificación lingüística, que depende de una perspectiva (se ha plasmado en diccionarios electrónicos como el proyecto FrameNet de Berkeley), y ha influido mucho en el campo de	[Habrá que explicar 1) cómo se ha construido el corpus del diccionario; 2) criterios para la selección de los items; 3) en qué forma el recurso a la imagen mejora la presentación tradicional de la información morfosintáctica; 4) en qué forma las imágenes contribuyen a aproximar la cultura clásica a la contemporánea y cómo esto refuerza/contradice la información que se explicita en cada entrada]
"Lexicography and theories of lexical semantics"	Geeraerts, D.	<i>The Oxford Handbook of Lexicography</i> . Edited by P. Durkin. OUP, 2016 (p. 425-438)	Análisis muy acertadamente el uso del modelo de casos de Fillmore para crear gramáticas pedagógicas de iniciación al aprendizaje de segundas lenguas. Proporciona información que deberíamos revisar sobre autores que han desarrollado gramáticas pedagógicas y las han justificado teóricamente. Aplica al inglés	
"Explaining meaning in learners' dictionaries". R. Moon	Moon, R.	<i>The Oxford Handbook of Lexicography</i> . Edited by P. Durkin. OUP, 2016 (p. 123-143)		
El modelo casual de Ch. J. Fillmore: bases para una orientación semántica en la enseñanza del inglés.	Vez Jeremías, José Manuel	CAUCE. Núm. 5. Centro Virtual Cervantes		Este artículo trata de llenar nuestra cuestión de investigación: ¿por qué funciona bien nuestra aproximación léxico-semántica? ¿existen otros trabajos similares?