

El diseño de microsecuencias de aprendizaje andamiadas para la enseñanza de ELE en línea

Designing Scaffolded Microlearning Sequences
for Online Teaching in Spanish as a Foreign Language

María de Fátima Álvarez López
Profesora. Centro de Lenguas Extranjeras
Universidad Friedrich-Alexander Erlangen-Nürnberg

María de Fátima Álvarez López es licenciada en Filología Hispánica y doctora en Lingüística Aplicada por la Universidad de Alcalá (España). Se ha dedicado al campo de la enseñanza de ELE como profesora y formadora de profesores en Estados Unidos, China, Italia y Alemania, fundamentalmente en universidades y en el Instituto Cervantes. En los últimos años, ha ocupado la cátedra Santander Hispano de Didáctica del Español en el Instituto de Lenguas y Literaturas Románicas de la Universidad Goethe en Frankfurt am Main, ha participado como tutora y evaluadora de TFM en el Máster de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y en el Máster Universitario en Formación de Profesores de Español, ambos de la Universidad de Alcalá, y ha colaborado como docente en la Universidad Libre de Berlín. Actualmente, desempeña su labor docente en la Universidad Friedrich-Alexander de Nürnberg, así como en los institutos Cervantes de Frankfurt y de Berlín.

Resumen

En este artículo va a presentarse una propuesta de enseñanza de español conversacional específicamente diseñada para ser impartida en línea que sigue los criterios del modelo TPACK y de la enseñanza en línea efectiva. Para ello, se ha tomado como base el concepto de microsecuencia (conjunto de actividades breves interrelacionadas y encadenadas orientadas a la elaboración de un producto final que se desarrolla en una, dos o tres sesiones de clase (Esteve, 2011)) y el modelo de andamiaje planificado ESETE (Experiencia, eStructurar, Enfocar, Teorizar, Experiencia nueva (Carandell, 2013)).

Abstract

In this article we will present a proposal for teaching conversational Spanish specifically designed to be delivered online, following the criteria of the TPACK model and effective online teaching. To do this, we have based our approach on the concept of

microsequence (a set of brief, interrelated, and chained activities aimed at developing a final product within one, two, or three class sessions (Esteve, 2011)) and the scaffolding model ESETE (Experiencia, eStructurar, Enfocar, Teorizar, Experiencia nueva (Carandell, 2013)).

Palabras clave

e-aprendizaje, didáctica, conversación, interacción, TIC

Keywords

e-learning, didactics, conversation, interaction, ICT

Introducción

Tras la situación de emergencia ocasionada por la pandemia del covid-19, la enseñanza-aprendizaje de ELE en línea ha experimentado un empuje sin precedentes. Durante la pandemia, apenas sin transición, docentes y alumnos tuvieron que recurrir a un nuevo entorno, para muchos ajeno e incluso hostil, y ajustar una instrucción originalmente pensada para una modalidad presencial a una modalidad en línea, con todas las restricciones y carencias que ello supuso.

Esta enseñanza remota de emergencia (Hodges et alii, 2020: 17), si bien no fue lo ideal, ha supuesto el empuje definitivo para la implantación de la enseñanza ELE en línea en multitud de centros educativos donde el entorno digital se ha convertido en una nueva oportunidad de ampliar las posibilidades de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, la oferta de cursos. El objetivo ahora es, sin embargo, pasar de una enseñanza remota de emergencia a una enseñanza en línea efectiva (Hodges et alii, 2020: 14) y, para ello, es necesario reflexionar sobre las necesidades específicas que requiere el nuevo entorno. En este sentido, el simple traslado de una instrucción originalmente pensada para una modalidad presencial -«analógica»- a una modalidad en línea -digital- no garantiza el éxito del aprendizaje a menos que se interrelacione de manera adecuada las necesidades metodológicas, tecnológicas y referidas al propio contenido que plantea la nueva modalidad.

En este artículo vamos a presentar un ejemplo de un curso de conversación diseñado específicamente para ser impartido en línea: *Raus mit der Sprache!* (en adelante *RmdS!*). Se trata de un curso ofrecido por el Instituto Cervantes de Berlín desde julio de 2021 que ofrece sesiones de conversación de 50 minutos, organizadas en 5 niveles de competencia (A1, A2, B1, B2, C1), y que tienen como objetivo el desarrollo de la expresión e interacción oral. Veremos cómo se han seguido las propuestas del modelo TPACK (Koehler y Mischra, 2006 y 2009) en el diseño y programación de las sesiones, interrelacionando los contenidos propios de cada nivel de dominio (*Content Knowledge*) con el concepto de microsecuencia (Esteve y Vilá Santasusana, 2018) y el modelo de andamiaje planificado ESETE (Carandell, 2013) (*Pedagogical Knowledge*), así como con los recursos digitales más apropiados a nuestros objetivos de instrucción (*Technological Knowledge*).

Aplicación del modelo TPACK: el *saber* tecnológico pedagógico del contenido

El modelo TPACK de Koehler y Mishra (2006, 2009), que revisa y amplía el modelo PCK de saber pedagógico del contenido de Shulman (1986, citado a partir de Koehler y Mishra, 2006: 1021), establece tres grandes conocimientos o *saberes*¹ en el proceso instruccional: el saber del contenido (CK), el saber pedagógico (PK) y el saber tecnológico (TK). De la interrelación de estos tres saberes surge el saber tecnológico pedagógico del contenido o modelo TPACK [Figura 1].

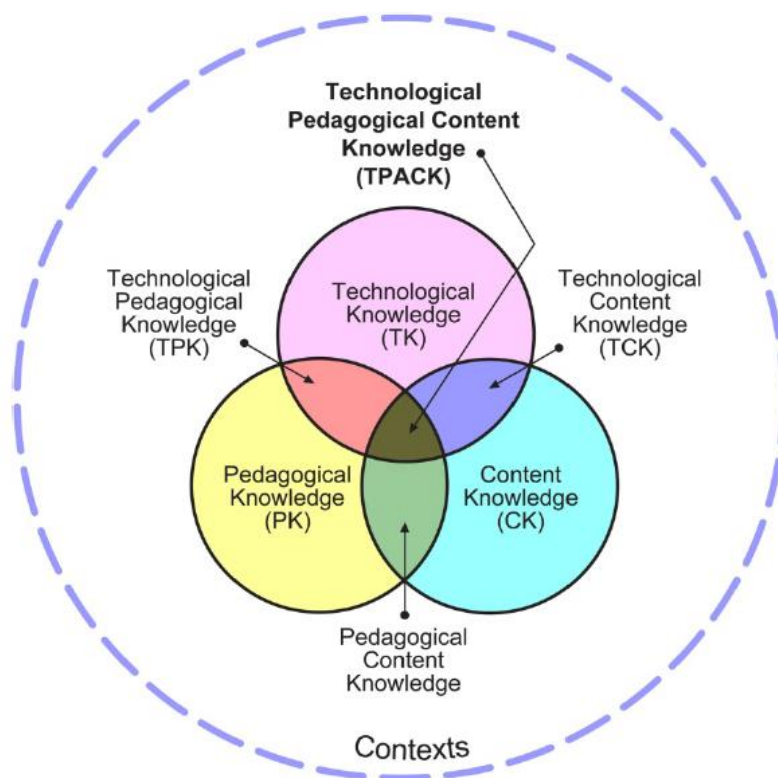


Figura 1. El modelo TPACK (Koehler y Mishra, 2009: 63)

Para los autores, “TPCK represents a class of knowledge that is central to teachers’ work with technology” (Mishra y Koehler, 2006: 1029) y refleja la complejidad de este proceso instruccional, que requiere de los docentes una aplicación de saberes complejos que deben integrarse, ajustarse y modificarse en función del contexto de enseñanza concreto. Y uno de estos saberes, claro está, es el de la tecnología, más específicamente, el de las tecnologías digitales. Estas, a diferencia de otras tecnologías, “are protean, unstable, and opaque”, esto es, pueden emplearse de diversas maneras (*protean*), cambian rápidamente (*unstable*) y su estructura interna no es transparente para los usuarios (*opaque*), de ahí que supongan “new challenges to teachers who are struggling to use more technology in their teaching” (Koehler y Mishra, 2009: 61).

¹ El uso del término *saber* y no *conocimiento* en la traducción de *knowledge* permite establecer paralelismos con los saberes especificados en el MCER (Consejo de Europa, 2002: 11-13) en su definición de competencias generales y comunicativas del alumno: *saber*, *saber hacer*, *saber ser* y *saber aprender*. En este sentido, el uso del término *saber* incluye no solo el conocimiento teórico sino también su implementación y evaluación.

Esta reflexión, válida en 2006, cuando presentaron su primer modelo, y en 2009, cuando lo revisaron incluyendo la variación contextual, es tremendamente actual y relevante en esta época post-pandemia, cuando la tecnología ha pasado de concebirse como una aportación “extra” para dinamizar las clases, a convertirse, como en el caso que nos ocupa, en el vehículo de la instrucción.

En el curso de conversación *RmdS!*, el objetivo del Instituto Cervantes de Berlín era crear sesiones cuyo formato permitiera, por un lado, adaptar los contenidos a las necesidades de los alumnos ajustándose a las especificidades de un curso online y, por otro, posibilitar la interactividad entre el profesor y los alumnos, y entre estos y el contenido. En este sentido, el modelo TPACK permitió aunar la reflexión sobre la interrelación de los contenidos del curso (QUÉ enseñar) y su metodología (CÓMO enseñar) (esto es, el saber pedagógico del contenido (PCK) que normalmente realiza el docente en cualquier diseño de curso), a los requerimientos específicos de la dimensión tecnológica digital determinados por la propia naturaleza online del curso (TK). Se establecieron, así, las siguientes equivalencias en el diseño de las sesiones:

- El saber del contenido: incluye los contenidos de dominio de cada nivel (A1, A2, B1, B2 y C1), así como conocimientos de la propia lengua, conocimientos declarativos, socioculturales, etc.
- El saber tecnológico: engloba el conocimiento y aplicación de las herramientas tecnológicas necesarias para la impartición del curso, que son, esencialmente, la plataforma de videoconferencias zoom y las presentaciones de PowerPoint. Otras herramientas digitales complementarias son padlet, youtube, learningapps y genial.ly.
- El saber metodológico: se corresponde con el concepto de microsecuencia (Esteve y Vilá Santasusana, 2018) y con el modelo de andamiaje planificado ESETE (Carandell, 2013).

La interconexión de estos tres saberes en *RmdS!* ha puesto de relevancia la necesidad de ajustarlos entre sí, especialmente, el metodológico y los conceptos de microsecuencia y el modelo ESETE, que revisaremos a continuación.

El concepto de microsecuencia en *RmdS!*

De acuerdo con Esteve y Vilà Santasusana (2018: 15), una microsecuencia didáctica es:

“un conjunto de actividades breves interrelacionadas y encadenadas, orientadas a la elaboración de un producto final en forma de texto (oral o escrito), que puede desarrollarse a lo largo de una, dos o máximo tres sesiones de clase. Ese producto conforma el objetivo final de la secuencia [...]; es, a la vez, la herramienta que orienta la elección de los contenidos”.

Esta definición no se aleja demasiado de la secuenciación propuesta por el Enfoque por Tareas, si bien incorpora la novedad de la limitación, esto es, “una, dos o máximo tres sesiones de clase”². Trabajar en el aula con estas microsecuencias, según las autoras, permiten organizar la clase en forma de andamiaje y desarrollar las competencias del alumno, puesto que el alumno tiene la capacidad de utilizar la lengua

² Las autoras, sin embargo, no especifican cuál es la duración de cada sesión. En este sentido, no sería lo mismo una microsecuencia con sesiones de 90 minutos (el estándar en los cursos de ELE en las universidades alemanas, por ejemplo) que una con sesiones de 180 minutos (el estándar en la organización de cursos generales del Instituto Cervantes de Berlín o Frankfurt, por ejemplo).

de forma efectiva y genuina en situaciones comunicativas diversas (Esteve y Vilà Santasusana, 2018: 15).

Esteve y Vilà Santasusana (2018: 18-19), por otra parte, establecen los siguientes rasgos característicos de la microsecuencia didáctica: brevedad, interacción social en el aula, integración, funcionalidad, creatividad y autorregulación [Figura 2].

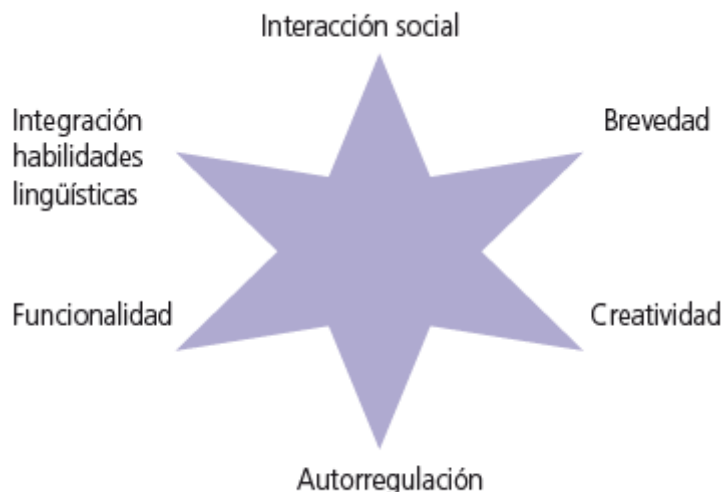


Figura 2. Características de la microsecuencia (Esteve y Vilà Santasusana, 2018: 18)

- Brevedad. La microsecuencia didáctica permite articular cada sesión de clase en unidades significativas, relacionadas con un género textual concreto, oral o escrito.
- Interacción social en el aula. Se promueven dinámicas de trabajo individual y de trabajo colaborativo entre alumnos y entre alumnos y profesor. El objetivo no es solo desarrollar la interacción como objetivo de aprendizaje sino también promover la interacción como herramienta de aprendizaje.
- Integración. La microsecuencia integra las actividades de comprensión, producción y reflexión sobre la lengua.
- Funcionalidad. Las actividades de reflexión sobre el uso de la lengua y el planteamiento de una tarea final real o verosímil justifican los contenidos lingüísticos trabajados en la microsecuencia.
- Creatividad. Se potencia la creatividad y la motivación cuando las actividades suponen un reto cognitivo para los alumnos. Estos se implican más cuando las actividades no son meramente reproductivas, sino que les exigen inventar, hacer hipótesis, equivocarse y rectificar.
- Autorregulación. El aprendizaje autorregulado precisa que el alumno asuma el control de lo que produce. Para ello, es necesario proponer actividades breves y controlables y hacer que el alumno tome conciencia de lo que tiene que saber hacer, de lo que quiere expresar y de qué recursos lingüísticos necesita para ello.

La aplicación de este concepto metodológico al diseño de *RmdS!*, sin embargo, hizo evidente la necesidad de modificar estas características para ajustarse de manera efectiva a la modalidad online del curso. En este sentido, se revisaron las seis características anteriores y se añadieron tres más determinadas específicamente por el entorno online [Figura 3]:



Figura 3. Características de la microsecuencia digital (Elaboración propia)

- Brevedad y *singularización*. Las sesiones de *RmdS!* constituyen microsecuencias didácticas significativas y singulares de 50 minutos, relacionadas con un género textual concreto, oral en todos los casos y, en algunos, también escrito.
- Interacción social en el aula *flexible*. Como el número de alumnos puede oscilar entre 1 y 5, las dinámicas deben ser muy flexibles para ajustarse a interacciones entre alumnos y entre alumno(s) y profesor. El trabajo individual se realiza de manera previa o posterior a la sesión.
- Integración *parcial, enfoque en la expresión, interacción y mediación oral (EIMO)*. Las actividades se centran en el desarrollo de la expresión, interacción y mediación oral, si bien se integran la comprensión, mediación y expresión e interacción escritas y, en menor medida, la comprensión auditiva y audiovisual.
- Funcionalidad. La tarea final se enmarca en un contexto real o verosímil. Se presenta al inicio de la sesión y justifica todos los contenidos presentados.
- Creatividad y *actualización*. Las actividades deben suponer un reto cognitivo para el alumno. Se enfatiza la ampliación de vocabulario y la revisión y actualización de estructuras gramaticales ya conocidas.
- Autorregulación e *individualización*. Las actividades deben ser breves y controlables por parte del alumno (qué hacer y con qué recursos hacerlo). Aun interrelacionadas, también deben permitir su omisión sin perjuicio de la producción oral final.

A estas seis características, como decíamos más arriba, se incorporan otras tres más, propias del entorno online:

- Visualización. Las actividades deben ajustarse a una única pantalla (o diapositiva) y seguir las recomendaciones del diseño gráfico web (formatos y composición, usabilidad, adaptación a dispositivos móviles, etc.). Desde el punto de vista didáctico, esto conlleva la necesidad, por un lado, de utilizar microtextos para trabajar la comprensión lectora y la presentación de input, y, por otro, de proponer

actividades centradas en contenidos muy concretos y que no exijan mucho tiempo para su resolución.

- Atención a los detalles seductores. Un detalle seductor (DS) se define como “un agregado breve, interesante pero irrelevante [...] que busca capturar el interés del lector, pero sólo está tangencialmente relacionado con el resto del texto” (Harp y Mayer, 1997, citado a partir de Saux, Irrazábal y Burin (2014: 90)). Como señalan Saux, Irrazábal y Burin (2014: 90), la estrategia de agregar DS parece lógica, pues asume que el interés logrado facilitará que el lector se centre en el mensaje y aumentará su predisposición para comprender el texto restante. La investigación en el área, sin embargo, ha señalado que “la presencia de los DS se asocia con un efecto negativo, consistente en una disminución en las mediciones de recuerdo, comprensión y aprendizaje de los contenidos relevantes del texto, en comparación con materiales sin DS” (Saux, Irrazábal y Burin (2014: 90-91). No obstante, son varias las investigaciones que sí han observado efectos positivos en el empleo de imágenes directamente conectadas con el contenido frente al uso de imágenes conectadas débilmente a los contenidos (Saux, Burin e Irrazábal (2015); Schneider, Dyrna, Meier, Beege y Rey (2018)).

En el formato digital, es muy común el uso de imágenes, iconos, vídeos, etc. como agregados para hacer más atractivos los materiales de instrucción, por lo que, a la hora de diseñar las sesiones de *RmdS!*, se tomaron las siguientes precauciones:

- Uso de imágenes neutras o culturalmente relevantes que ilustren algún contenido de la actividad (contenido temático, cultural, pragmático, gramatical, etc.).
 - Reducción de elementos decorativos no relevantes para el desarrollo de la actividad (figuras, iconos, etc.).
 - Eliminación de toda animación o transición de las diapositivas que no sea relevante en el desarrollo de la actividad.
- Minimización de herramientas digitales. Si bien la tendencia en muchos materiales ELE en soporte *online* es introducir múltiples herramientas digitales, en *RmdS!* se constató el perjuicio de alterar la “fluidez” en el desarrollo de la secuencia didáctica incorporando herramientas digitales externas a la propia videoconferencia y a la presentación en PowerPoint. Por este motivo, se siguieron las siguientes medidas:
- Incorporar un máximo de un recurso digital externo a la sesión (p. ej., learningapps.org).
 - Reservar el uso de recursos digitales al trabajo individual del alumno previo o posterior a la sesión (padlet.com, learningapps.org, genial.ly).
 - Evitar la creación de minigrupos en la videoconferencia.

El modelo ESETE en *RmdS!*

El segundo concepto pedagógico es el modelo de andamiaje ESETE. Según Esteve y Vilà Santasusana (2013: 19), las actividades de la microsecuencia conforman un andamiaje planificado denominado ESETE (Experiencia – eStructurar – Enfocar –

Teorizar – Experiencia nueva)³. Este modelo consta 6 fases (Esteve y Vilà Santasusana, 2013: 20) [Figura 4]:

Fases de las actividades de aprendizaje	
Activación de las experiencias lingüísticas de los aprendices en relación con el texto que tienen que decir o escribir. Esto ayuda a orientar al aprendiz y, sobre todo, a potenciar su implicación personal.	E: trabajar con experiencias anteriores.
Movilización sistematizada de los recursos lingüísticos que ya poseen los alumnos y que pueden ser útiles para la producción del texto final.	S: sistematizar los recursos lingüísticos ya conocidos.
Focalización en aspectos de léxico y gramática que los alumnos podrán utilizar para su propia producción lingüística a partir de actividades de búsqueda y análisis lingüístico.	E: «enfocar» o focalizar en aspectos concretos de la lengua.
Introducción de explicaciones gramaticales teniendo en cuenta (o a partir de) los resultados del trabajo reflexivo de la fase 3.	T: introducir la «teoría» a partir de las contribuciones de los aprendices.
Planificación y elaboración del propio texto (o textos). Este es el momento de construir conjuntamente los criterios de evaluación de la tarea final en forma de rúbrica (breve, clara y concisa).	E: crear una nueva experiencia textual propia pero dirigida.
Coevaluación entre iguales y evaluación constructiva por parte del profesorado. La intención es implicar al alumnado en el proceso de evaluación, lo que le ayuda a tomar conciencia de sus propios éxitos así como de los errores que haya podido cometer, y aprender de ellos.	E: consolidar la nueva experiencia textual.

Figura 4. Actividades encadenadas en forma de andamiaje (Esteve y Vilà Santasusana, 2013: 20)⁴

A la hora de diseñar las sesiones de *RmdS!*, este modelo tuvo que ajustarse a los objetivos de aprendizaje del curso: por un lado, el desarrollo de la expresión, interacción y mediación oral; por otro, la revisión (y no presentación) de los contenidos lingüísticos. En este sentido, se establecieron 5 fases [Figura 5]:

³ Este modelo está basado en el modelo VESEt descrito por F. Korthagen (Vorstrukturierung – Erfahrungen – Strukturieren – Eingrenzen - theoretische Konzeptualisierung), adaptado por O. Esteve, Z. Carandell, L. Keim y Farro en el marco del proyecto Comenius “Aprender de la práctica” sobre modelos de formación del profesorado y aplicado por Carandell al diseño de secuencias andamiadas en el aprendizaje lingüístico (Carandell, 2013: 113).

⁴ Esta propuesta amplía la que describe Carandell (2013: 109), que, como la de F. Korthagen, consta únicamente de 5 fases: “Este procedimiento inicia el proceso haciendo emerger las **experiencias (E)** de los alumnos en relación con el objetivo de aprendizaje [...]; después les ayuda a **estructurar (S)** y sistematizar las experiencias para extraer significado de ellas [...]; a partir de aquí, les orienta a **enfocar (E)** o focalizar en aquellos aspectos formales (léxico, morfosintáctico, ortografía...) que requieren mayor atención, pero no de manera descontextualizada, sin sentido, sino al servicio de la función comunicativa y de la tarea que deben realizar [...]; y es en este momento cuando el alumno está abierto y necesitado de la **Teoría (T)**, del conocimiento experto, que entrará en diálogo con sus hipótesis y preguntas y le ayudará a entender y argumentar los fenómenos observados [...]; y, finalmente, le insta a abordar una **nueva experiencia** enriquecida con el conocimiento que ha adquirido durante el proceso (**E**)”.



Figura 5. Secuencia de andamiaje en RmdS! (Elaboración propia)

A continuación, vamos a desarrollar estas fases, aportando un ejemplo concreto de una sesión para el nivel A2 titulada “¡Fuera estrés!” [Figura 6]:

Fases en la secuencia de aprendizaje en RmdS

<p>1. Actividades de orientación: se activan las experiencias lingüísticas de los alumnos.</p>	<p>Corresponde a la portada y a la tarea previa a la sesión (“Preparamos el tema”). La portada no es, estrictamente una actividad, pero incluye la tarea final de la sesión, los objetivos, el horario, la tarea previa y posterior a la sesión. La tarea previa a la sesión (que se le envía al estudiante 24 horas antes junto a la portada, la ficha de gramática y la tarea posterior a la sesión) introduce el tema al estudiante y sirve de diagnóstico previo para ver el nivel del alumno. La herramienta digital utilizada, en este caso concreto, es padlet.com (Imagen 1 y 2)⁵.</p>
<p>2. Actividades de planificación: se movilizan de manera sistematizada los recursos lingüísticos.</p>	<p>Se trabaja, en primer lugar, un microtexto que recoge ejemplos del vocabulario y de las estructuras que se revisan en la sesión; después, se presentan actividades que movilizan el vocabulario relacionado con el tema. La herramienta digital complementaria que se utiliza es learningapps.org (Imagen 3 y 4).</p>
<p>3. Actividades de previsión e investigación lingüística: nos focalizamos</p>	<p>En esta fase no se presentan estructuras nuevas. El alumno ha revisado</p>

⁵ Véase el apartado 7. Anejos.

en aspectos formales y revisamos las construcciones gramaticales.	previamente la ficha gramatical enviada antes de la sesión y durante esta fase se actualizan estos conocimientos mediante la interacción oral (Imagen 5 y 6).
4. Actividades de producción: se elabora el producto final, esto es, una nueva experiencia textual propia.	Corresponde a la elaboración de la tarea final, siempre un producto oral (Imagen 7).
5. Actividades de evaluación: se consolida esta nueva experiencia textual.	Corresponde al trabajo posterior a la sesión (“Para practicar más”) y suele ser, bien una actividad de expresión escrita (que corrige el profesor), bien una comprensión audiovisual, como en este ejemplo (Imagen 8).

Figura 6. Modelo ESETE en *RmdS!* (Elaboración propia)

Conclusiones

El paso de una enseñanza remota de emergencia a una enseñanza en línea efectiva requiere del docente una profunda reflexión sobre el proceso instruccional que sienta las bases de una interrelación adecuada entre las necesidades metodológicas, tecnológicas y referidas al propio contenido que plantea la nueva modalidad online.

En este artículo se ha presentado una propuesta de un curso de conversación de ELE ofrecido por el Instituto Cervantes de Berlín diseñado a partir de esta reflexión: *Raus mit der Sprache!* De modalidad completamente online, este curso parte de las propuestas del modelo TPACK de Koehler y Mishra (2006 y 2009), ajustando tanto los contenidos como, en especial, el enfoque metodológico en función de las características del curso y de las necesidades del entorno digital. En este sentido, se tomaron dos conceptos metodológicos —la microsecuencia de Esteve y Vilá Santasusana (2018) y el modelo ESETE de Carandell (2013)— como base de las sesiones del curso, modificándolos e incorporando nuevas características de manera que se adecuaron a una modalidad digital.

El resultado ha sido un curso ELE online metodológicamente sólido y coherente que responde no solo a los objetivos del curso establecidos por el Instituto Cervantes de Berlín (centrado en la producción oral, en cinco niveles de dominio, sin progresión entre sesiones, flexible) y a las exigencias del formato digital (dinámico, atractivo, actual), sino también, y de acuerdo con los primeros resultados de las encuestas de calidad del curso, a las expectativas del alumnado que ha participado en sus sesiones. Esperemos que sea uno más de una nueva serie de cursos y materiales orientados a una enseñanza en línea efectiva del español como LE.

Referencias bibliográficas

CARANDELL, Z., 2013. “La secuencia didáctica como herramienta de mediación para la autonomía”, en O. Esteve, O. y Martín-Peris, E. (coords.), *Cuestiones de autonomía en el aula de lenguas extranjeras*. Barcelona, Horsoni Editorial, pp. 103-116. ISBN 978-8415212164.

CONSEJO DE EUROPA, 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Instituto Cervantes, Ministerio de Educación Cultura y Deporte y Editorial Anaya. ISBN 84-667-1618-1.

ESTEVE, O. y SANTASUSANA VILÀ, M., 2018. “El aprendizaje competencial de lenguas a través de microsecuencias didácticas”. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 8, pp. 14-21.

HODGES, C., MOORE, S., LOCKEE, B., TRUST, T. y BOND, A., 2020. “La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea”, en P. Neira Del Ben, C. Rodríguez Queija y J. Villanueva Penedo (coords.), *Enseñanza de emergencia a distancia: textos para la discusión*. Learning Factor, pp. 10-22. Disponible en:

<https://www.academia.edu/79857647/Enseñanza_Remota_de_Emergencia_Textos_para_la_discusión> [08 nov. 2023].

KOEHLER, M. J., & Mishra, P., 2009. “What is technological pedagogical content knowledge?”. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, núm. 9 (1), pp. 60-70.

MISHRA, P. y KOEHLER, M. J., 2006. “Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge”. *Teachers College Record*, vol. 108, núm. 6, pp. 1017–1054.


SAUX, G., IRRAZABAL, N. y BURIN, D. I., 2014. “Detalles seductores relevantes e irrelevantes en un texto expositivo: Efectos sobre la comprensión y el recuerdo en lectores con bajo conocimiento previo”. *Ciencias psicológicas*, vol. 8, n. 1., pp. 89-100. ISSN 1688-4221. Disponible en:

<http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212014000100009&lng=es&nrm=iso> [08 nov. 2023].

SAUX, G., BURIN, D. e IRRAZBAL, N., 2015. “Uso estratégico de representaciones pictóricas en un texto de ciencias con un detalle seductor en lectores con bajo conocimiento previo”. *Revista signos*, vol. 48, n. 89, pp. 400-424. ISSN 0718-0934. Disponible en: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342015000300006&lng=es&nrm=iso> [08 nov. 2023].

SCHNEIDER, S., DYRNA, J., MEIER, L., BEEGE, M., & REY, G. D., 2018. “How affective charge and text–picture connectedness moderate the impact of decorative pictures on multimedia learning”. *Journal of Educational Psychology*, núm. 110 (2), pp. 233-249. ISSN 0022-0663. Disponible en: <<https://doi.org/10.1037/edu0000209>> [07.11.2023].

Anejos



A2. ¡Fuera estrés!

Preparamos una lista de propuestas para evitar las cosas que nos estresan.

Objetivos
Vamos a revisar cómo hacer propuestas relacionadas con la salud y cómo rechazarlas y aceptarlas.

Preparamos el tema
¿Qué cosas te estresan? Piensa en dos o tres y escríbelas aquí: <https://padlet.org/>

Videoconferencia
Horario: Martes | Jueves
Link: <https://zoom.us/>

Para practicar más
Mira este vídeo sobre el estrés y marca la respuesta correcta: <https://www.youtube.com/>

Instituto Cervantes Alemania

Imagen 1 (Elaboración propia)

PREPARAMOS EL TEMA

¿QUÉ COSAS TE ESTRESAN?

Piensa en dos o tres cosas de tu vida diaria que te producen mucho estrés y escríbelas aquí:

<https://padlet.org/>




Me estresa...
el tráfico, sobre todo, cuando llueve. Los coches van como locos y es muy peligroso para las personas que van en bicicleta como yo. También me estresa mi trabajo: soy periodista *freelance* y tengo que trabajar muchas horas. Y, a veces, mi pareja, le molesta el poco tiempo que tenemos juntos.

Instituto Cervantes Alemania

Imagen 2 (Elaboración propia)



¿Estrés? ¡Mejor que no!

Soy ayudante de cocina en un restaurante de lujo y allí el estrés es “el pan nuestro de cada día”: planear los menús, servir una comida de calidad, tener orden en la cocina... y muuuuchas horas de trabajo. Para luchar contra el estrés y relajarme, hago yoga, nado, intento dormir siete u ocho horas y el poco tiempo libre que tengo lo dedico a mi familia y amigos.

Hugo, 32 años

¿Y tú? ¿También tienes un trabajo estresante?

Production Kampus - Pixels

Instituto Cervantes
Alemania

Imagen 3 (Elaboración propia)

Observa las siguientes actividades y decide:
¿producen más o menos estrés?



<https://learningapps.org>



¿más estrés?

o menos?

Phaboy


Instituto Cervantes
Alemania

Imagen 4 (Elaboración propia)

Mira la infografía, ¿sigues sus consejos? Puntúa tus hábitos del 1 (no lo hago nunca o casi nunca) al 5 (lo hago a menudo). ¿Quién tiene menos riesgo de estar estresado?

	<i>Mi nota</i>
1. Hago deporte.	...5...
2. Hago yoga, taichí, meditación...
3. Como sano.
4. Duermo siete u ocho horas.
5. Dedico al trabajo el tiempo adecuado.
6. Sé decir “no”.
7. Expreso mis sentimientos.
8. Paso tiempo con los amigos y la familia.
9. No me automedico.
10. Dedico tiempo a lo que me gusta.

+Yo hago mucho deporte, así que un 5. ¿Y tú?
- Uf, yo solo los fines de semana, un 2.



Adaptado de: Bitácora 1. Nueva edición

Imagen 5 (Elaboración propia)

“Estoy estresada, ¿qué puedo hacer?”

Vamos a ofrecer propuestas a nuestros compañeros.

1

“Trabajo más de 12 horas al día y estoy agotada”

➔

2

¿Por qué no...? Puedes...

¿Por qué no reduces tu jornada?

➔

3

Es que...

Es que necesito el dinero.

➔

4

Entonces, ¿qué tal si...? ¿y si...?

Entonces, ¿qué tal si te vas de vacaciones?

<ol style="list-style-type: none"> 1. Discuto mucho con mi pareja. 2. No puedo dormir más de 5 horas y solo si tomo medicamentos. 3. Tengo un compañero de trabajo tóxico. 	<ol style="list-style-type: none"> 4. Llevo la casa, los niños, mi trabajo ;no tengo nada de tiempo para mí! 5. Me siento muy solo. 6. Todo el mundo quiere algo de mí.
---	--

Instituto Cervantes Alemania

Imagen 6 (Elaboración propia)

Cosas que me relajan:

- tomar un café, un cruasán y leer un libro el domingo por la mañana
- pasear por el campo

Cosas que me estresan:

- conducir en la ciudad
- mi jefe

Podemos dejar el coche e ir en transporte público, ¿no?

¿Por qué no hablas con tu jefe?

Instituto Cervantes Alemania

Imagen 7 (Elaboración propia)

PARA PRACTICAR MÁS

CASI CREATIVO: EL ESTRÉS

Mira este vídeo de Casi Creativo sobre el estrés y marca la respuesta correcta:

A. ¿Qué causa estrés a Fulano?

- El trabajo
- Las relaciones personales
- La salud
- La falta de dinero

B. ¿Qué hace para reducirlo?

- Cambia de trabajo
- Hace deporte
- Dedicar tiempo a su familia
- Organiza su horario

<https://www.youtube.com/watch?v=ois459zM92U>

Solución: A. el trabajo, las relaciones personales, la salud; B. hace deporte, dedica tiempo a su familia, organiza su horario

Instituto Cervantes Alemania

Imagen 8 (Elaboración propia)