

Proyecto de *podcasting*. ¿Y ahora qué? Los estudiantes de E/LE también reflexionan

CARMEN VILLALÓN ESTOA
Universidad de Ciencias Aplicadas de Colonia
Universidad Humboldt de Berlín
carmen.villalon@fh-koeln.com

Resumen: Este artículo presenta una propuesta didáctica que forma parte de una investigación doctoral de carácter exploratorio-interpretativo sobre el proceso de realización de un proyecto de *podcasting* por parte de los alumnos¹ para la adquisición de español como lengua extranjera.

A la hora de evaluar el proyecto surgieron una serie de preguntas: ¿Qué y cómo evaluar? ¿Qué es lo que ocurre durante el proceso? ¿Cómo lo viven los alumnos? ¿Se produce un aprendizaje significativo y sostenible?

En primer lugar se presenta el marco teórico y se describe a continuación el desarrollo de la propuesta didáctica. Finalmente se presentan las conclusiones.

Palabras claves: aprendizaje basado en proyectos, práctica reflexiva, *podcasting*, aprendizaje de lenguas extranjeras

Podcasting Project. And now what? Spanish as a Foreign Language also reflect.

Abstract: This paper presents a didactic proposal that is a part of research for a doctoral dissertation on the process during a podcasting project led by students for Spanish as a Foreign Language.

Upon evaluating the project, a series of questions arose such as: what happens during the process? What do students feel during the project? Does deep learning take place?

The first part presents theoretical framework followed by the didactic proposal finishing with the conclusions of the project.

Keywords: Project based learning, reflective practice, podcasting, foreign language acquisition

1. Introducción

La sociedad de la información y del conocimiento en la que ya estamos inmersos es descrita por la UNESCO en su informe de 2005 *Towards knowledge societies*² como una sociedad en constante cambio en la que cobran especial importancia el aprendizaje permanente y el «aprender haciendo». El sociólogo polaco Zygmunt Bauman (2006) la denomina sociedad «moderna líquida», caracterizada por la indefinición, la precariedad, la incertidumbre constante y la necesidad de aprendizaje continuo. La configuración de esta nueva sociedad se debe en parte a la revolución digital, que ha creado nuevas formas de adquisición, elaboración y divulgación del conocimiento y ha acelerado todos los procesos. Según el informe de la UNESCO (2005), esta sociedad se caracteriza por

¹ Nota para la utilización del masculino y el femenino en este artículo: siguiendo la recomendación de la RAE (<http://lema.rae.es/dpd/?key=masculino>) se ha optado por utilizar el masculino cuando nos referimos a un grupo de individuos de uno y otro sexo por motivos de economía y simplificación.

² El documento se puede consultar en seis idiomas, entre ellos en español. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>

la movilidad y las relaciones de colaboración. Es además una sociedad tanto local como global, lo que destaca la importancia de la adquisición de idiomas y la preservación de la diversidad lingüística y cultural. El conocimiento de las posibilidades de uso de las diferentes herramientas digitales se convierte también en vital para poder moverse con libertad y espíritu crítico en la sociedad actual, ya no solo en el ámbito laboral, sino para el desarrollo de una ciudadanía libre.

Europa se hace eco de las nuevas necesidades para formar a los ciudadanos de la sociedad de la información y del conocimiento con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (Bologna Process 2009). Con ello se persigue la renovación de los estudios universitarios estimulando la movilidad entre estudiantes, profesores y personal administrativo con programas como Erasmus y Sócrates que fomentan el aprendizaje de idiomas y el intercambio de conocimiento; la incorporación de metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje colaborativo y el estudio de casos entre otros y, en definitiva, una reestructuración en profundidad de todo el sistema universitario para unificar los estudios y homologar los títulos que favorezcan la futura movilidad laboral.

Esta nueva realidad nos pone por tanto ante el reto de repensar nuestros métodos de enseñanza y de aprendizaje de idiomas utilizando metodologías activas a la hora de diseñar nuestras clases. Se trata de crear entornos de aprendizaje más efectivos donde los alumnos se impliquen en el proceso y desarrollen su capacidad de pensamiento crítico. Favorecer el aprendizaje a través de la construcción individual y colectiva del conocimiento por medio de la implicación y confrontación emocional. Esto supone apartarse de modelos pasivos tradicionales en los que el docente solo es un transmisor de información e incorporar una metodología de corte constructivista como el aprendizaje basado en proyectos, que están centradas en el alumno, que fomentan un aprendizaje activo, cooperativo y colaborativo, así como la adquisición de estrategias para desarrollar el aprendizaje autónomo, la reflexión y el saber hacer.

2. El aprendizaje basado en proyectos en la enseñanza de idiomas

El ABP se introdujo por primera vez como método de aprendizaje en la enseñanza del inglés como segunda lengua a mediados de los años setenta, con la intención de implementar los principios del enfoque educativo centrado en el alumno (Hedge 1993: 276-277). Esto fue posible gracias al auge de la lingüística aplicada y al surgimiento del enfoque comunicativo durante esa misma década. La enseñanza de idiomas se aleja del componente meramente lingüístico y se concibe como instrumento de comunicación en el que entran en juego también elementos no verbales (Sánchez Pérez 1992: 334- 338; Hernández Reinoso 2000: 148-150).

Fredrika Stoller (2006), en un intento de esclarecer un término tan versátil como el de «aprendizaje basado en proyectos», establece una definición en su artículo *Establishing a Theoretical Foundation for Project-Based learning in Second and Foreign Language Contexts* teniendo en cuenta todas las características que deberían concurrir para que se dé un aprendizaje significativo:

El aprendizaje basado en proyectos debería (a) estar orientando tanto al proceso como al producto; (b) ser definido, al menos en parte, por los propios estudiantes, para fomentar el sentido de autoría sobre el proyecto; (c) extenderse sobre un periodo de tiempo (preferiblemente a una sola sesión); (d) fomentar la integración natural de las habilidades; (e) crear un doble compromiso entre idioma y contenido; (f) obligar a los estudiantes a trabajar tanto en grupo como de forma individual; (g)

exigir a los estudiantes a que asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje a través de la recolección, elaboración y presentación de información de recursos en la lengua meta; (h) exige tanto a profesores como a estudiantes asumir nuevos roles y responsabilidades (Levy, 1997); (i) resultando todo en un producto final; y (j) concluyendo con las reflexiones de los estudiantes tanto sobre el proceso como del producto final. (Stoller 2006: 24)³

3. La práctica reflexiva y el aprendizaje basado en proyectos

A la hora de definir qué es «reflexión» nos solemos referir en el contexto educativo a la obra de John Dewey *How we think* de 1910. Para Dewey (1910: 2-3) «la reflexión no implica tan solo una secuencia de ideas, sino una consecuencia, un orden consecutivo en la que cada una de ellas determina a la siguiente como resultado y cada una de ellas a su vez se remite a las que le precedieron»⁴. Del mismo modo nos referimos a él cuando buscamos los orígenes del aprendizaje basado en proyectos. Por lo tanto, el pensamiento crítico, reflexivo, debería de ser una parte consustancial de la acción para que se produzca un aprendizaje significativo.

Esta línea de pensamiento tiene sus orígenes en las *Analectas* (Libro XII, 8) del pensador chino Confucio (500 a. C.). Branda (2001: 97) relata que Confucio solo ayudaba a sus alumnos después de que estos hubieran pensado sobre un tema y no hubieran hallado respuestas a sus preguntas. Famosa es también la sentencia que se le atribuye, precursora del *learning by doing*: «Lo escuché y lo olvidé, lo vi y lo entendí, lo hice y lo aprendí». Otro pensador que se ocupó del tema fue Aristóteles y su también famoso aforismo: «Las cosas que hay que aprender a hacer necesariamente antes de hacerlas, las aprendemos haciéndolas», precursor, junto a Platón, del pensamiento crítico (Brockbank y McGill, I. 2002).

Branda (2001: 97) nos recuerda también la existencia de la Didáctica Magna de Amos Comenius del siglo XVI, en el que aconsejaba que los maestros enseñaran menos y los alumnos aprendieran más, una clara alusión a la toma de responsabilidad por parte del alumno en el proceso de aprendizaje y una actitud proactiva.

Ya en nuestra época podemos mencionar también la obra del pedagogo Paulo Freire. En su obra *Pedagogía de los oprimidos* (1987: 44) ve el diálogo un medio para que se produzca la reflexión y la acción, siempre interrelacionados, indispensables para que el ser humano transforme el mundo.

Para que se produzca esta transformación en el contexto educativo Bräuer (2014) considera necesario dotar a los estudiantes del andamiaje necesario para que puedan realizar la reflexión. Él propone trabajar con cuatro niveles de reflexión en los cuales el profesor y el resto de alumnos proporcionan *feedback*. Se trata de conducir a los estudiantes con preguntas guía desde el nivel de escritura reflexiva en formato de diario hasta el nivel de escritura reflexiva en formato de portafolio digital:

Nivel 1: documentar y describir (discurso privado)

Nivel 2: analizar e interpretar las experiencias vividas durante la realización del proyecto con las ya adquiridas anteriormente (discurso semiprivado)

Nivel 3: evaluar el proceso y el productor final y mostrarlo a los demás (discurso público)

Nivel 4: planificar acciones alternativas de transformación para el futuro (discurso público)

³ Traducción propia.

⁴ Traducción propia.

Es decir, propone que se realice una reflexión antes de la acción, reflexión durante la acción y una reflexión para la acción.

4. Contexto de la propuesta didáctica: ABP en el Instituto de Comunicación Plurilingüe y Traducción de la Universidad de Ciencias Aplicadas de Colonia

La actividad que se va a mostrar a continuación está englobada en el marco de un proyecto denominado «Profil²» (Perfil²), puesto en marcha y financiado por el programa de la Federación y de los Länder alemanes para la mejora de las condiciones de estudio y de la calidad en la enseñanza en la que participan 186 universidades de los 16 Länder, entre ellos la Universidad de Ciencias Aplicadas de Colonia. El objetivo es introducir metodologías activas en la enseñanza y conectar la teoría con la práctica profesional:

A través del trabajo por proyectos los estudiantes se enfrentan más con la práctica y la investigación que en el pasado. Al centrarnos en el Aprendizaje Basado en Proyectos y Problemas (ABP) nos adaptamos a las futuras necesidades profesionales. A través de este método los estudiantes entran en contacto desde el comienzo con la gestión de proyectos y experimentan la necesidad de organizarse bien y planificar. La adquisición de competencias como la organización, el trabajo en equipo y la comunicación es una parte integral del currículo y no una parte suplementaria sin conexión con las especialidades. (Bundesministerium für Bildung und Forschung)⁵

4.1. Objetivos de la propuesta didáctica

En el diseño de una tarea compleja o macrotarea como es el aprendizaje basado en proyectos, la cuidadosa planificación de los objetivos es de fundamental importancia. En este caso los objetivos que se querían lograr eran los siguientes:

- Crear un producto auténtico en un contexto auténtico: el producto final a conseguir debe de ser un producto real que tenga una relación directa con el entorno o los fines del estudiante. Lo que se perseguía era que los alumnos utilizaran el español como lengua extranjera en un contexto lo más real posible, teniendo en cuenta las limitaciones que siempre conllevan vivir en un contexto donde la lengua predominante no es la lengua meta. El *podcast* permite además la integración de las destrezas lingüísticas como ocurre normalmente en una situación comunicativa. Es decir, la combinación de las conocidas como destrezas receptivas (comprensión auditiva, comprensión lectora) y las destrezas productivas (expresión oral y expresión escrita).

- Adquirir y desarrollar competencia mediática: este punto era especialmente relevante en el caso de los estudiantes que participaron en el proyecto, ya que luego tendrán que decantarse por una de las tres especialidades (Traducción, Economía o Cultura y Medios) que ofrece el grado de Comunicación Plurilingüe. De esta manera se diseñó un proyecto colaborativo⁶ de *podcasting* y se introdujo el portafolio electrónico como herramienta que acompañara el trabajo de reflexión individual del alumno.

⁵ Traducción propia.

⁶ El concepto «aprendizaje cooperativo» se utiliza muy a menudo como sinónimo de «aprendizaje colaborativo» (Barkley, Cross, Major 2007: 18). Bruffee (1995) diferencia entre aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo teniendo en cuenta que el objetivo de ambos difiere. En el aprendizaje cooperativo lo que se persigue es más bien un trabajo armónico conjunto para resolver una tarea, mientras que el trabajo colaborativo persigue a través del análisis y la discusión formar personas autónomas y reflexivas.

Cuando hablamos de «competencia mediática» aquí no solo nos referimos al uso de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) sino también a una introducción al lenguaje radiofónico, necesaria para la elaboración del *podcast*.

- Dar autonomía al estudiante: crear un espacio de aprendizaje activo donde el alumno creara y construyera su propio conocimiento, de manera que los estudiantes pudieran descubrir y desarrollar su propia creatividad, además de facilitar la transferencia del aprendizaje permitiendo la aportación de conocimientos previos a la realización del proyecto. Al mismo tiempo se respetan y se permite el desarrollo de las posibles inteligencias múltiple de cada uno de los miembros del grupo. El papel del profesor se reduce al de diseñador de la actividad y tutor facilitador, labor apoyada por el alumno tutor.

- Crear un espacio de trabajo colaborativo: fomentar la interacción social que crea necesidad de diálogo, negociación y reflexión conjunta, preferiblemente en la lengua extranjera, para conseguir una meta común.

4.2. Perfil de los participantes

Los participantes del proyecto eran estudiantes de primer semestre del grado Comunicación Plurilingüe y del programa de grado europeo Idiomas y Economía del Instituto de Comunicación Plurilingüe y Traducción en la facultad de Ciencias de la Información y de la Comunicación de la Universidad de Ciencias Aplicadas de Colonia, Alemania. El proyecto de *podcasting* se llevó a cabo en el módulo Competencia Lingüística en Español como primera lengua extranjera, en el curso Lengua I (Kompetenzerweiterung I Spanisch F1) y es parte de la nota final del curso. Para poder asistir a este curso los alumnos tienen que acreditar un nivel B1 de español según el *MCER* (2001) (*Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*). La asignatura es obligatoria y forma parte del programa de ambos grados.

En el diseño del proyecto se introdujo como método de aprendizaje cooperativo la tutoría entre iguales, de manera que todo el proyecto estuvo tutorizado por un alumno de la facultad que ofreció apoyo en la parte técnica del proyecto.

5. Desarrollo de la experiencia

Los alumnos tenían como tarea la creación de un *podcast* de cuatro minutos de un tema de su elección. La mayoría no tenía experiencia previa con el *podcasting*.

Durante el diseño instruccional de la tarea se planificó la siguiente temporalización:

5.1 Actividades previas

- Primera sesión: taller de acercamiento al programa de audición GarageBand⁷, que fue el elegido para la realización del proyecto debido a su facilidad de uso y a su disponibilidad en el centro. El taller fue impartido por un estudiante del centro con conocimientos de uso del programa, utilizando la metodología de tutoría entre iguales. Los alumnos trabajaron por parejas y leyeron y grabaron un artículo periodístico que habían elegido previamente. De esta manera los estudiantes toman conciencia de su propia voz en la lengua extranjera al mismo tiempo que aprenden a manejar el programa.

⁷ GarageBand es un programa informático desarrollado por Apple Computer que permite al usuario producir música y *podcasts*. Para la grabación y edición de audio existe otra aplicación informática multiplataforma libre llamada Audacity, que se puede utilizar como alternativa a GarageBand.

- Segunda sesión: primera actividad de reflexión escrita en el portafolio digital. Los estudiantes valoran la experiencia con el programa Garageband y la grabación de su voz en español.

- Tercera sesión: taller de introducción al lenguaje radiofónico (voz, música, efectos especiales), elaboración de un guion radiofónico técnico-literario, fuentes sonoras y derechos de autor.

- Cuarta sesión: se crean los grupos y cada grupo fija el tema del *podcast*, se reparten las actividades entre los miembros del grupo y elaboran un cronograma para realizarlas.

Andamiaje: cada grupo recibió una hoja de registro en el que debían constatar quién había hecho qué, con qué resultados y cuál sería el siguiente paso a dar. De esta manera intentamos garantizar la participación activa de cada uno de los miembros del grupo (Gessler, Uhlig-Schoenian 2013).

5.2 Desarrollo del proyecto

- Trabajo de campo: las sesiones posteriores fueron fijadas libremente por cada grupo en función de sus necesidades y del tiempo del que disponen sus miembros. En esta fase los grupos elaboraron el guion radiofónico, realizaron tareas de búsqueda de información, de investigación, búsqueda de fuentes sonoras, realizaron entrevistas y tuvieron que negociar los pasos a seguir y las soluciones a los posibles problemas que surgieron.

- Andamiaje: para apoyar la labor de reflexión se proporcionó a los alumnos dos hojas de registro individual: 1. para documentar detalladamente todo lo que pensaron, sintieron o comentaron con otros mientras realizaban las actividades (Bräuer 2014: 49); 2. preguntas guía para reflexionar a posteriori sobre la(s) actividad(es) realizada(s). Las preguntas hacen hincapié en los logros, los errores y las potenciales transformaciones futuras en caso de encontrarse en una situación similar (Gessler, Uhlig-Schoenian 2013).

- Quinta y sexta sesión: se planificaron dos sesiones para la grabación de algunos pasajes de los *podcasts*, así como para la edición y mezcla del material sonoro.

- Andamiaje: para esta parte del proyecto fue posible utilizar una sala de sonido con un micrófono digital profesional. La edición de los *podcasts* se realizó en una sala de ordenadores de la marca Mac de la empresa Apple con el programa GarageBand.

5.3 Fase final del proyecto

- Presentación del proyecto, *feedback* de pares y autoevaluación: una vez conseguido el producto final cada grupo se reunió e hizo balance sobre todo lo sucedido durante el proceso. Tras finalizar la reflexión grupal, eligieron a un portavoz que presentó el *podcast* final, así como las reflexiones del grupo. Después de cada intervención el resto de los compañeros tuvo la oportunidad de dar *feedback* y realizar preguntas, motivados por la propia experiencia.

- Andamiaje: para esta actividad se proporcionó también una serie de preguntas guía que ayudara a la reflexión conjunta. Estas preguntas se centraban sobre todo en la parte de planificación y desarrollo del *podcast*, la autopercepción de la aportación del proyecto y el aprendizaje, sobre todo en referencia a la lengua.

- Reflexión individual final: con la ayuda de los datos recogidos en las diferentes hojas de registro, más la reflexión oral realizada en grupo, cada alumno redactó

un balance general de todo el proceso, de su actuación durante el mismo, así como de sus pensamientos y sentimientos y qué hubiera mejorado.

6. Conclusión

Gracias a la incorporación de la práctica reflexiva en cuatro niveles propuesta por Bräuer (2014) aplicada al diseño de un proyecto colaborativo para el aprendizaje de una lengua, el proceso de aprendizaje ocurrido durante el desarrollo del mismo se hizo visible para el docente, facilitando así la tarea de evaluación, al poder evaluar no solo el producto final resultante, sino también si se habían cumplido los objetivos perseguidos. La práctica reflexiva en combinación con el portafolio digital posibilita también una visión en detalle y profundidad sobre lo sucedido durante todo el proceso y su progresión, así como favorece la mezcla de estrategias de aprendizaje formal, no formal e informal, como anunciaba ya Bräuer (2014: 98) en su obra.

No obstante, lo más importante es que todo ese proceso se hace visible también para el alumno. El alumno toma conciencia del aprendizaje logrado y de sus carencias.

Desde una perspectiva inductiva el alumno toma conciencia lingüística y contempla el error como un elemento necesario para que se produzca el aprendizaje, que deja de tener una connotación negativa⁸:

las «series españoles» no es correcto
→«las series españolas»→ frecuentemente olvido adaptar los adjetivos al sexo del nombre; tengo que prestar más atención a eso

Los éxitos durante el desarrollo del proyecto le ayudan a vencer el miedo a actuar y comunicar en la lengua meta:

Me acuerdo que tenía mucho miedo antes de la entrevista porque fue la primera vez que hice algo así. No sabía si van a entender nuestras preguntas y lo más difícil: hay que entender las respuestas [...] Pero después de la entrevista me sentí [...] orgullosa porque todo salió bien y creo que he perdido un poquito de mi vergüenza también.

El alumno es consciente de actitudes de comunicación y trabajo en grupo que lleva lastrando durante toda su vida académica, así como de las relaciones de poder que se establecen:

Siempre quiero contribuir con mis ideas y siempre he pensado que la manera de como trabajo en grupos fuera bien, pero hoy he realizado que a veces es mejor no decir nada y dejar pensar a los otros, para que puedan contribuir también.

Explora su universo social y se hace consciente de la diversidad cultural y lingüística en la que estamos inmersos:

Después de haber hecho esta actividad, o más bien mientras estaba haciéndola, realizaba que mí vida está llena de influencias hispanas. Hay tantas personas hispanohablantes no solo en la facultad sino en cualquier lugar aquí en Colonia.

⁸ Las citas que aparecen a continuación provienen de los portafolios de reflexión de los alumnos, es decir, son material auténtico.

Creo que el *podcast* me llamó la atención especialmente a la multiculturalidad con la cual estamos confrontados todos los días.

Al reflexionar sobre las diferentes fases del proyecto el alumno es consciente de sentimientos provocados por las actividades realizadas, como la curiosidad y la motivación que le llevan a pasar a la acción, tomando decisiones independientemente del proyecto:

En combinación con las respuestas emocionantes, la entrevista que hice me dio el deseo de viajar a un país hispanohablante lo más rápido posible y practicar de nuevo mi español en la vida cotidiana.

Bibliografía

- Barkley, E. F., Cross, K. P., Major, C. H. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Austral.
- Bologna Process, Benelux 2009: *The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education*, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28- 29 April 2009.
Disponible en <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/2/21/8.pdf>
- Branda, L. (2001). *Aprendizaje basado en problemas, centrado en el estudiante, orientado a la comunidad. Aportes para un cambio curricular en Argentina*, 79-101.
- Brockbank, A., McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior* Madrid: Morata.
- Bruffee, K. A. (1999). *Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. Johns Hopkins University Press: Baltimore.
- Bräuer, G. (2014). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. Verlag Barbara Budrich.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung *Zum Vorhaben ProfiL² - Projekte für inspirierendes Lehren und Lernen, Förderkennzeichen 01PL11081* (s.f.).
Disponible en <http://www.qualitaetspakt-lehre.de/de/1582.php>
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
Disponible en http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf
- Dewey, J. (1910). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: DC Heath and Company.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. (ed.) Rio de Janeiro, Paz e Terra
- Gessler, M., Uhlig-Schoenian, J. (2013): *Projektmanagement macht Schule - Ein handlungsorientierter Leitfaden für den Unterricht in der Sekundarstufe II*, 5. Auflage.
- Hedge, T. (1993). *Project work*. English Language Teaching Journal, 47(3), 276-277
- Hernández Reinoso, F. L. (2000). «Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje». *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas* 11, pp. 141-153.
- Sánchez Pérez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua*

extranjera. Madrid: SGEL. Disponible en <http://www.um.es/lacell/miembros/asp/masterELE/histoele.pdf>

Stoller, F. (2006). *Establishing a theoretical foundation for project-based learning in second and foreign language contexts*. Project-based second and foreign language education: Past, present, and future, pp. 19-40.

UNESCO, P. (2005). *Towards knowledge societies*. Paris: UNESCO. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843e.pdf>.