

Ministerio
de Educación, Cultura
y Deporte

SEMINARIO

DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

La integración de las TIC en la enseñanza de ELE en Brasil

XXII/2014





ACTAS DEL XXII SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES

LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN LA ENSEÑANZA DE
ELE EN BRASIL

São Paulo, 26 de abril de 2014

Coordinación editorial
Begoña Sáez Martínez
José Suárez-Inclán García de la Peña



CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN BRASIL
EMBAJADA DE ESPAÑA

Catálogo de publicaciones del Ministerio: mecd.gob.es/

Catálogo general de publicaciones oficiales: publicacionesoficiales.boe.es

Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes (26 -4- 2014 : São Paulo, SP).

Actas del XXII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: La integración de las TIC en la enseñanza de ELE en Brasil, São Paulo, 26 de abril de 2014– Brasilia: Embajada de España en Brasil – Consejería de Educación, Ministerio de Educación de España, 2014-.

212 p.: il.

I. Embajada de España en Brasil – Consejería de Educación II. Ministerio de Educación de España II. Título

CDU 806.0: 371.3 : 061.3

CDD 461.07



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Edición: Agosto de 2014

Fotografía de cubierta: Infocux Technologies. Creative Commons

NIPO: 030-14-201-2

ISSN: 2318-1648

DOI: 10.4438/030-14-201-2

ACTAS DEL XXI SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES

LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN LA ENSEÑANZA DE
ELE EN BRASIL

São Paulo, 26 de abril de 2014

ORGANIZACIÓN

Consejería de Educación
Embajada de España en Brasilia

Colegio Miguel de Cervantes
São Paulo – Brasil

COORDINACIÓN

Begoña Sáez Martínez
María Cibele González Pellizzari Alonso

EDICIÓN

Begoña Sáez Martínez
José Suárez-Inclán García de la Peña
Marcial Izquierdo Blanco

ÍNDICE

CONFERENCIA INAUGURAL

- (Re) significando la tecnología: desafíos en la enseñanza de idiomas11**
Jorgelina Tallei. UNILA

COMUNICACIONES

- Intercambio virtual en español entre Estados Unidos y Brasil.....23**
Alexandra Sin Maciel. Colegio Miguel de Cervantes, São Paulo, Brasil
Summer Michelle Baggett. Killian Middle School, Texas, EE.UU.

- La entrevista de trabajo en webex.....37**
Claudia Bruno Galván . Colegio Miguel de Cervantes
Patricia Varela González . Colegio Miguel de Cervantes

- Las TIC como herramienta de enseñanza y (r)evolución en el aprendizaje de español como lengua extranjera49**
Cláudia Cristina Ferreira . UEL
Caio Vitor Marques Miranda. Mestrando-UEL
Natália Araújo da Fonseca. Mestrando-UEL

- El uso de la *Charge* con animación como Tecnología de la Información y Comunicación en el Proceso de Enseñanza-aprendizaje de Español como Lengua Extranjera.....59**
Frederico Chaves Sampaio Júnior. Profesor del Instituto Federal de Sergipe

- Consideraciones sobre los recursos audiovisuales y la comprensión audiovisual como destreza lingüística en la enseñanza del español, lengua extranjera (E/LE)79**
Italo Oscar Riccardi León. UNIFAL/MG

- El *Teletándem* como herramienta en la enseñanza de ELE: algunas consideraciones.....89**
KátiaRodrigues Mello Miranda. Profesora UNESP/Assis
Patrícia Gabriel Vieira. Alumna UNESP/Assis
Weslyane de Souza. Alumna UNESP/Assis

- El papel de las TIC para redefinir, actualizándola, la actitud de los alumnos y del profesor sobre la cuestión de qué es aprender y cómo se aprende. El blog “Los Insistentes”101**
María Belén García Llamas. Instituto Cervantes de Río de Janeiro

- Las TIC y la Interculturalidad: una propuesta pedagógica127**
Romilda Mochiuti. Unicamp

TALLERES

- La práctica del AICLE (Aprendizaje Integrado de Lengua y Contenido) en la enseñanza del español como lengua extranjera mediante *corpora*141**
Claudia Bruno Galván.Colegio Miguel de Cervantes
M. Cibele González Pellizzari Alonso. Colegio Miguel de Cervantes/PUC/SP/FECAP

- La inclusión de las redes sociales en la enseñanza del español para lusohablantes161**
Iván Mayor Alapont. Instituto Cervantes de Sao Paulo

CONFERENCIA DE CLAUSURA

- Un panorama sobre el uso y perspectivas de la enseñanza de español mediadas por las tecnologías181**
Gonzalo Abio. Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

CONFERENCIA INAUGURAL

(Re) significando la tecnología: desafíos en la enseñanza de idiomas¹

Jorgelina Tallei²
UNILA

¹ Parte de esta investigación saldrá publicada en la Revista GEEPELE, de la Universidad Federal de Ceará, Brasil.

² Profesora Asistente de Español como Lengua Adicional de la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA) (Brasil). Magister en Letras por la Universidad de São Paulo (USP). Licenciada en Letras por la Universidad Nacional de Rosario, en Argentina. Investigadora del Grupo Recursos Didácticos para las clases de ELE, de la USP. E investigadora del grupo "Análisis y Elaboración de Materiales Didácticos en E/LE" (GEMADELE), de la Universidad Federal de Sergipe. Investiga y analiza temas relacionados a la cultura digital y la enseñanza de idiomas. Correo: jtallei@gmail.com

Las promesas de la tecnología

En esta conferencia nos proponemos presentar algunos desafíos que se presuponen en la utilización de las TIC³ en la enseñanza de idiomas. También nos gustaría desmitificar algunos conceptos que se han trazado alrededor de las mismas, durante ya algunos años.

Estamos en un mundo virtual afirmaba hace poco tiempo un periódico en su medio digital. Las noticias que se generan alrededor de la tecnología siempre parecen proyectar a un futuro. Para ello no hace falta ir muy lejos, una simple búsqueda en cualquier buscador nos arroja imágenes como estas:



¿Es posible afirmar entonces que no podemos pensar la formación de profesores sin pensar en una formación “tecnológica”? La relación entre tecnología, profesores y formación no es un tema actual, se discute desde ya algunos años, sin embargo debemos reflexionar de manera constante sobre ¿cómo incorporar la tecnología a nuestra actividad docente?

Comencemos por pensar cómo vemos el aula de clase. Ha cambiado la disposición de los objetos y las formas de agrupación en las aulas, en algunas de ellas cambiarán la forma de disponer los objetos en las aulas. Veamos esta foto por ejemplo:



En parte, ello se debe a que ha cambiado la metodología hacia una enseñanza más participativa donde los alumnos trabajan a partir de tareas lingüísticas que deben resolver

³ Tecnologías de la Información y la Comunicación.

⁴ Imagen: http://www.elconfidencial.com/fotos/noticias_2011/20130206100educacion_futuro_escuela_int.jpg [Consulta 11 de junio de 2014]

⁵ Fuente: http://www.elconfidencial.com/fotos/noticias_2011/2012102292aula_int.jpg [Fecha de consulta 11 de junio de 2014]

entre todos, practicando la lengua adicional⁶ en contextos sociales, en uso significativo de la lengua.

Es a partir de este punto donde comenzamos nuestra reflexión analizando alguno de los documentos que proponen la incorporación de las TIC en las clases de idiomas. Así, los Parámetros Curriculares (1998) ya destacan la importancia de la tecnología en la formación de los profesores y en las Orientaciones Curriculares (2006) ya se habla de “multiletramentos” término ya analizado en varios artículos y libros de Roxane Rojo⁷, entre otros autores. Estas reflexiones son muy importantes en la sala de aula “somos seres do discurso que se constroem e se re-constroem pela palavra, que é a matéria principal das aulas de línguas. É por meio da linguagem que nós fazemos à luz dos olhos da alteridade” (Moita Lopes, 2010: 10).

En las Orientaciones Curriculares (2006) la propuesta de las didácticas de lenguas se construye alrededor de este concepto visto como puente para construir otros conceptos, tales como *capacidad crítica y ciudadanía*. Cuando pensamos entonces en “alfabetización”, “literacidad” (Rojo, 2009:10), la concebimos como “un conjunto muy diverso de prácticas sociales situadas que de una u otra forma envuelven sistemas de signos tales como la escritura u otras modalidades del lenguaje para generar sentidos”⁸. Considero entonces la alfabetización como un proceso continuo que representa diferentes tipos de habilidades y de conocimientos que representan prácticas sociales.

Pensemos en el perfil de nuestros alumnos que son los sujetos que llevarán a cabo una práctica social efectiva de la lengua y analicemos a partir de la metáfora utilizada por Prensky (2001): *nativos e inmigrantes digitales*, uno de los temas enunciados por Roxane Rojo en la cita mencionada anteriormente.

Las diferencias que presentan uno y otro pueden observarse de manera general en el siguiente cuadro:

Nativos digitales	Inmigrantes digitales
• Procesamiento paralelo: multitareas.	• Procesamiento secuencial, monotarea.
• Procesamiento e interacción rápidos.	• Procesamiento e interacción lentos.
• Acceso abierto: hipertexto.	• Itinerario único: paso a paso (lineal).
• Multimodalidad.	• Prioridad de la lengua escrita.
• Conexión en línea con la comunidad.	• Trabajo individual, aislamiento.
• Paquetes breves de información.	• Textos extensos.
• Aprendizaje con juego y diversión.	• Aprendizaje con trabajo serio y pesado.
• Autoaprendizaje mediante tutoriales interactivos.	Actualización mediante consulta física (libros, revistas, cursos).

De acuerdo con esto es necesario concebir al estudiante no como apenas el aprendiz que va a la clase a aprender un idioma sino también como el aprendiz que acude a la clase a realizar un uso efectivo de la lengua. O sea, no apenas como un aprendiz que recibe

⁶Utilizamos en este artículo el término “lengua adicional”. Lengua adicional es la traducción literal del término *addition al languages*, del inglés y se entiende a todas las lenguas oficiales o no oficiales de un Estado, en eso se incluyen las lenguas minoritarias o regionales. Al utilizar el término de lenguas adicionales y no el de lenguas segundas o extranjeras, intentamos englobar a todas las lenguas y no marcar la condición de lo “extranjero”.

⁷Em palabras de La profesora Roxane Rojo (2013) “Vivemos na era das linguagens líquidas, a era do networking, ou relacionamento. Nesta era, competências variadas são exigidas para realizar o que Santaella (2007:78) chama de “criações conjugadas”. Falamos em mover o letramento para os multiletramentos. Em deixar de lado o olhar inocente e enxergar o aluno em sala de aula como o nativo digital que é: um construtor colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas.” (2013:8)

⁸Traducción propia. Cita original: “um conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas que, de uma u outra maneira, “envolvem sistemas de signos, como a escrita ou outras modalidades de linguagem, para gerar sentidos”.

⁹Imagen: <http://luissanchezfenollar.blogspot.com.br/2012/11/nativos-e-inmigrantes-digitales-vs.html> [Fecha de consulta: 04 de febrero de 2014]

conocimiento sino también como un aprendiz que produce conocimiento. Entre las ideas más destacables del cuadro se encuentra la importancia de realizar multitareas cuando trabajamos con nativos digitales mediante la presentación de tareas comunicativas que presenten un desafío cognitivo al estudiante

No tenemos dudas de la que división propuesta por Prensky marcan un antes y un después en los estudios sobre la tecnología. De todos modos, nos gustaría aclarar que no nos mostramos del todo de acuerdo con tal división y preferimos considerar la distinción que formula David White (2011) cuando nos habla de *visitantes o residentes*. Creemos que la misma se ajusta más a la realidad de nuestro contexto de enseñanza y aprendizaje. Los visitantes son aquellos que seleccionan lo mejor de internet, que tienen cajas de herramientas definidas porque saben dónde encontrar la información, no permanecen ni opinan demasiado en la vida virtual, en otras palabras, que no construyen una identidad virtual. Además, desconfían de todo lo que pueda generarse en internet y no pierden tiempo usando las redes sociales. Sin embargo, para el residente las redes sociales son un lugar en el que habitar, expresar opiniones, crear lazos, interactuar y crear. El cambio de visión reside en que en la última clasificación no se tiene en cuenta la edad para definir a un grupo u otro, sino que se tienen en cuenta los hábitos que se crean en la red. Preferimos entonces esta clasificación porque no tiene que ver desde nuestra perspectiva con la edad, sino con el uso que hacemos de las tecnologías.

A continuación nos detenemos a reflexionar sobre el uso que hacemos de las tecnologías en las clases de lenguas.

La tecnología y sus desafíos

Para discutir esta cuestión queremos mencionar algunas cuestiones de la teoría sociocultural también conocida como *teoría de la mediación* de Vygotsky¹⁰. Esta teoría propone que el ser humano es un ser social que interactúa con otros individuos “mediado” por la cultura o mejor, por los padrones establecidos de la cultura vigente. Partimos entonces del principio de considerar la clase de lengua adicional como una práctica social, de acuerdo con Vera Menezes Paiva, en “*Conversas com Língüistas*”¹¹, los alumnos participan mediados por el lenguaje inmerso en la cultura digital, interactuando unos con los otros. En palabras de la profesora:

ensinar LE é propiciar oportunidades para o aprendiz obter *input*, usar a língua com um propósito social, refletir sobre o próprio processo de aprendizagem e sobre sua relação com essa nova língua e tudo que ela traz junto em termos de valores e preconceitos.

Estas nuevas formas de aprender traen consigo nuevas formas de enseñar, cambios centrados en los papeles del alumno y del profesor y en la metodología constructivista o de carácter sociocultural, tal como observamos en el cuadro presentado anteriormente.

La Red funciona así como un entorno donde el alumno puede interactuar socialmente colaborando con sus pares en entornos digitales. En otras palabras, puede escribir en un blog, participar en una red social, entrar en un sitio web y buscar información, puede aprender una lengua con personas que se encuentran en otros lugares y que tienen el mismo objetivo, etc. Asimismo es importante destacar *la teoría de la cognición situada*, dicha teoría propuesta por John S. Brown, Allan Collins y Paul Duguid (1989) reconoce que todo aprendizaje se realiza mediante prácticas culturales y sociales. Su propuesta central se basa en otro aspecto que consideramos fundamental: la interacción. Así, estos teóricos piensan que esta práctica es muy importante dentro y fuera de la sala de clase, el aprendizaje colaborativo es fundamental. Se asumen nuevas concepciones del sujeto en interacción social y en comunidad. Se concibe la interacción como un hecho

¹⁰ Ver: Vygotsky, 1979 y 1981.

¹¹ Disponible: <http://www.veramenezes.com/conversa.doc>. [Fecha de consulta: 18 de abril de 2014]

fundamental en la teoría constructivista del aprendizaje porque trabajando de manera cooperativa el estudiante desarrolla nuevas estrategias de aprendizaje.

Centrándose en la relación entre la interacción y el aprendizaje, Ellis (1999) investigó el papel de la interacción en el proceso de aprendizaje de una LA¹², partiendo de la hipótesis interaccionista, de la teoría sociocultural y de la teoría de modelos tradicionales de procesamiento de la información. Esta hipótesis da cuenta de la denominada: *negociación de significado*¹³. La interacción se puede dar de diferentes maneras: *feedback*, conversaciones, *feedforward*, etc., entendemos de esta manera, el aprendizaje como un proceso social que permite la construcción de nuevos conocimientos.

Esta interacción también se realiza gracias también al material de enseñanza. De este modo, el aprendiz parte del material didáctico disponible y de orientaciones pedagógicas, aprendiendo a construir su propio conocimiento, lo que se vincula también al constructivismo social.

Ante todo esto nos preguntamos: ¿Cuál es el desafío de trabajar con la tecnología? Pregunta pertinente si consideramos que durante algún tiempo varios autores pensaron que la tecnología salvaría a la educación o que se proyectaba como la salvación del futuro.

Sabemos ya que la tecnología no es la panacea, es apenas una herramienta que tenemos los profesores y que tenemos que aprender a trabajar con ella, que aquí está lo queramos o no y que debemos convivir con ella a diario, ya sea por intercambios de correos, ya sea porque usamos el proyector, ya sea porque hacemos uso de una red social. La tecnología ha estado presente siempre, desde la utilización del tocadiscos, pasando por la radio, la televisión, el grabador, etc.

¿Qué nos presenta de nuevo, entonces, la tecnología para las clases de idiomas?

Veamos algunos puntos que podemos trabajar en la clase:

- a) Trabajar con diferentes y gran variedad de textos: realizar hipertextos en las clases¹⁴, ejemplo de una propuesta: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_03/2005_redELE_3_10LaRocca.pdf?documentId=0901e72b80e06612
- b) Trabajar con recursos colaborativos para fomentar la escritura en colaboración, ejemplo *Google Doc*: una muestra en las clases de inglés http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Estrategia8_ppt_google_docs_trabajo_colaborativo.pdf
- c) Trabajar con diccionarios en línea: un ejemplo de una propuesta: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2016054.pdf
- d) Podemos encontrar repositorios de objeto de aprendizaje y adaptar varias actividades que nos puedan resultar útiles: <http://escoladigital.org.br/>¹⁵
- e) Trabajar y producir audios: <https://www.youtube.com/watch?v=u147JSFM1Jo>; ejemplos de producción de alumnos: <http://projetopodcastcefetmg.wordpress.com>
- f) Crear nuestro blog: <http://gonzaloabio-ele.blogspot.com/> o crear blog de alumnos donde ellos mismos sean los productores de conocimiento en la lengua adicional: <http://portfoliodespanol.wordpress.com/>
- g) Trabajar con infografías: <http://ideasparalaclassa.com/category/infografias/>
- h) Trabajar con *webquest* en las clases puede ser una excelente herramienta para organizar las tareas que se realizan en grupo. Página con ejemplos: <http://www.isabelperez.com/webquest/ejemplos.htm>

¹²Lengua Adicional

¹³Negociar significado es un concepto del análisis del discurso y hace referencia al trabajo que los estudiantes realizan en una interacción lingüística para conseguir determinada tarea.

¹⁴Trabajar con hipertexto supone crear estrategias de lectura y escritura que permitan además escoger los caminos que queremos seguir cuando leemos el texto. Recomendamos en este sentido la lectura del artículo: <http://www.fhuce.edu.uy/jornadas/IIJornadasInvestigacion/PONENCIAS/CRUZ.PDF> [Fecha de consulta 16 de mayo de 2014]

¹⁵Excelente iniciativa para compartir material de acceso libre y gratuito.

- i) Crear una wiki y trabajar la escritura colaborativa: <http://www.wikispaces.com/>. Ejemplo para trabajar en las clases de ELA¹⁶: <https://www.youtube.com/watch?v=KM-0sUEIBQQ>
- j) Página con varias herramientas y ejemplos para las clases de ELA: <https://www.mecd.gob.es/redele/Jornadas-Internacionales.html>¹⁷
- k) Trabajar con videos, hay diversos portales educativos que pueden auxiliarnos a la hora de buscar un video para nuestras clases. Los propios alumnos pueden crear también sus propios videos. En este enlace hay buenos consejos para crear videos: <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=70391>. Como ejemplos: <http://www.encuentro.gov.ar/>, <http://tal.tv/>
- l) Compartimos con el profesor Gonzalo Abio (UFAL) una wiki donde colaboran muchos profesores en la búsqueda de buenas prácticas con el uso de tecnología, incluso colaborando con recursos y propuestas: <http://idiomastic2013.wikispaces.com/>

Cuando trabajamos con tecnología también nos enfrentamos a sus desventajas. Algunas de ellas:

- Ⓜ No disponer de una buena conexión en las instituciones de trabajo. Este punto es uno de los que más se destaca cuando vemos cierta resistencia del profesor a usar la tecnología.
- Ⓜ No todos los alumnos tienen acceso a internet (inclusión/exclusión)¹⁸. Un buen mapeo TIC nos permite visualizar mejor algunos aspectos, como por ejemplo en este enlace: <http://mapeotic.org/>
- Ⓜ No todos muestran interés en usar la computadora en la clase o en sus casas, esto varía mucho de acuerdo con el perfil de alumnos. También tenemos que pensar cada vez más propuestas con dispositivos móviles, mucho más usados por los alumnos que una computadora, por ejemplo.
- Ⓜ Falta de infraestructura, carencia de equipos adecuados tanto en la clase como en los hogares de los alumnos o de los profesores, relacionado a los puntos antes mencionados.

Cabe destacar que además se pueden consultar diversos portales. El *Instituto Claro*¹⁹, Educación Telefónica, etc., vienen creando diversos materiales para explicar de forma simple posibles usos de la tecnología en las clases, estos son apenas algunas muestras de buenas prácticas. Es importante además considerar la obligatoriedad de evaluar los resultados de su uso, proceso que ha de darse por parte de estudiosos, profesores y alumnos. Esto significa que todo uso de una herramienta tecnológica en la clase debe ocurrir con un estudio. No es apenas su uso como medio para “motivar” o para “innovar”, sino que las tecnologías siempre deben ser un medio para un fin.

Roxana Cabello (2011) comenta que otros factores también llevan a muchos profesores a no utilizar las TIC en las escuelas, entre ellos se destacan las representaciones que las tecnologías ejercen sobre la comunidad educativa, la actualización permanente, puesto que siempre requieren que estemos informados sobre lo “nuevo” de las TIC, y luego enumera una serie de resistencias que casi siempre se asocian a factores internos de la cultura de la comunidad escolar, así como de la redefinición del rol docente. Recordemos en este punto la importancia de la competencia digital. La autora apunta como uno de los mecanismos

¹⁶Español Lengua Adicional.

¹⁷Aunque la publicación ya lleva algunos años, muchos de esos ejemplos se pueden adaptar a determinados contextos.

¹⁸Recomendamos leer la tesis doctoral del Profesor Marcelo Buzato, UNICAMP, podemos encontrarla en el propio sitio de la UNICAMP, o en otros, por ejemplo <http://www.moodle.ufba.br/mod/resource/view.php?id=23633> [Fecha de consulta 15 de mayo de 2014]

¹⁹Cartilla del Instituto Claro: https://www.institutoclaro.org.br/banco_arquivos/Cartilha.pdf [Fecha de consulta: 19 de abril de 2014]

para superarlos la importancia de la colaboración en proyectos colectivos, con lo cual coincidimos como principio de un uso de las tecnologías con mayor participación social.

Como plantea Jenkins (2008), la escuela del futuro es imposible sin un desarrollo sistemático de las competencias digitales; tanto en estudiantes como en docentes. Si buscamos contribuir a disminuir las distancias, la fragmentación social y cultural que cada vez crece más, es necesario ampliar las estrategias de alfabetización digital.

Entonces volvamos ahora a la pregunta inicial referente a los desafíos para poder entender mejor a lo que nos referimos. En primer lugar consideramos que nuestro mayor reto consiste en trabajar con una infraestructura adecuada y en consecuencia disminuir las consecuencias de las llamadas brechas digitales²⁰. Para tal es necesario que toda la comunidad académica se involucre en el proceso de incorporación de las tecnologías. Laboratorios adecuados, *softwares* específicos, una política determinada y unos objetivos claros, deben siempre acompañar el proceso de implantación de las tecnologías en las clases.

En segundo lugar el trabajo en colaboración: una de las prácticas más importantes en el uso de las tecnologías y la más difícil de llevar a cabo. En tercer lugar la efectiva incorporación de las mismas a la educación y al currículo docente.

Otro aspecto que supone un gran desafío es capacitar a los docentes en el uso de las tecnologías. Ofrecer más cursos en todas las modalidades de enseñanza: presencial, semipresencial y a distancia. En la modalidad a distancia principalmente. Fomentar políticas de acceso equitativo y libre a la red, de tal modo que los profesores y alumnos dispongan en la escuela y en sus casas de un acceso de buena calidad a internet.

Y por último, se debe procurar la integración efectiva de propuestas y actividades en los materiales escolares, en concreto, en los manuales de enseñanza de lenguas. Esto significa crear bancos de contenidos, redes de colaboración, etc., que permitan el almacenamiento de actividades y proyectos que propongan una perspectiva crítica del buen uso de las TIC en la clase. Asimismo defendemos la creación y el uso de *softwares* libres que posibiliten una educación abierta y participativa. Los *softwares* libres aún se conocen poco en los ámbitos educativos, a excepción de los centros públicos que los adoptan y pocos son quienes saben cómo compartir luego el material. Defendemos una educación cada vez más abierta donde los profesores aprendan a crear y compartir sus actividades.

Para llevar a cabo muchas de estas propuestas es importante desmitificar algunas ideas en relación al uso de la tecnología en la enseñanza de idiomas. Algunas de ellas las podemos clasificar del siguiente modo:

- I. Las TIC por sí solas no conseguirán –o por lo menos con poca probabilidad- que los alumnos aprendan la lengua. Este es ya un viejo mito relacionado con el hecho de que las TIC vayan a sustituir al profesor. El alumno tendrá que ser autónomo en el aprendizaje de la lengua y el profesor un guía en ese aprendizaje.
- II. Las TIC no nos ofrecen ninguna solución si la metodología de enseñanza continúa siendo la misma. La metodología es la clave para un buen uso de la tecnología.
- III. Las TIC no motivan por el simple hecho de usarlas, las TIC motivan si planteo objetivos claros y precisos y las utilizo con criterio.
- IV. Las TIC permitirán que el alumno preste más atención en las clases. No es cierto: las TIC apenas son una herramienta que me ayudarán a preparar la clase, por si solas no logran que el alumno preste más atención o que se interese más por el contenido.
- V. Las TIC proporcionan una práctica contextualizada y efectiva de la lengua. Lo harán siempre que los alumnos sepan de manera correcta dónde buscar la información para realizar una práctica social y significativa.

²⁰En 2012 la tabla reflejaba los siguientes datos:

http://www.siteal.iipeoei.org/sites/default/files/siteal_datodestacado25_20121205.pdf

En reciente publicación de 2014 vemos algunos puntos ya superados:

<http://www.mercado.com.ar/notas/tecnologia/8015484/latam-acorta-la-brecha-digital-con-las-potencias> [Fecha de consulta 16 de mayo de 2014]

Por último, es importante tomar en cuenta que las TIC se encuentran a disposición pero no estamos obligados a usarlas todo el tiempo.

Respecto a la enseñanza de la lengua muchos otros factores que no se tratan en este artículo deberán tomarse en consideración. Uno de ellos atañe a las creencias de los directores, profesores y el resto de la comunidad educativa, ya que no es nada sencillo llevar a cabo un proyecto con las TIC que posibilite la implicación sincera en el proceso y que crean realmente en el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de las mismas. Otro de los puntos hace referencia a un análisis de las necesidades del contexto educativo y de los alumnos, también tienen que confiar en que pueden aprender otra lengua usando las TIC. Incidimos de nuevo en la pertinencia de implantar políticas públicas adecuadas para poder plasmar en la realidad de un modo eficiente las propuestas presentadas en este trabajo.

Breve conclusión

El contexto actual de enseñanza y aprendizaje de lenguas se “resignifica” todos los días y es en este contexto el papel del profesor también debe cambiar y seguir los cambios que se vienen dando en el proceso de la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Y es aquí también donde las tecnologías desempeñan un rol fundamental en la conformación de nuevos espacios y nuevos medios de colaboración e integración. El proceso educativo tiene en cuenta las nuevas formas de aprender e interactuar de la sociedad informacional que afecta tanto a los profesores, a través del dominio de la didáctica específica de su formación y desarrollo profesional, como a los aprendices que se ven en la obligación de desarrollar nuevas habilidades, a partir de las cuales, puedan codificar y decodificar mensajes, formar un pensamiento crítico y potenciar su desarrollo personal y cultural, pudiendo de este convertirse en usuarios preparados para el uso de las nuevas tecnológicas que demanda la sociedad.

Así, no podemos dejar de mencionar la importancia del compromiso institucional con relación a la formación del profesorado y a la gestión y organización de recursos y herramientas necesarias para que se cumplan tales retos educativos en respuesta a los desafíos actuales de las escuelas. Sabemos desde hace tiempo ya que las TIC no salvarán a la educación mucho menos a la enseñanza de idiomas. Ahora bien, no podemos negar que muchas herramientas tecnológicas nos permiten la creación de nuevos espacios de aprendizaje y la inclusión de nuevas propuestas en las clases. Lo importante es estar siempre preparado porque no será la tecnología la que cambie la manera de relacionarnos con los alumnos, no será la tecnología la que otorgue mayores posibilidades de motivación, lo será siempre el profesor. En esta conferencia intentamos dar énfasis a la metodología como forma de mudar nuestra visión de relacionarnos con la tecnología. Por ello, opino que es la integración de las tecnologías de la comunicación en la metodología el mayor desafío al que se enfrentan los estudiosos y los profesores en la didáctica de las lenguas adicionales.

Creo mucho más en el profesor que en la tecnología.

Bibliografía

- BROWN, J.S; COLLIN, A.; DUGUID, P. 1989, *Situated Cognition and the Culture of Learning*, Disponible en http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/ED%20261%20Papers/Situated%20Cognition.pdf [Fecha de consulta 04 de mayo de 2014]
- CABELLO, R; 2011, "Palos en la rueda. Cinco factores de resistencia a la integración de internet en la escuela", en: GOLDIN, D; KRISCAUTZKY, M; PERELMAN, F. (org.). *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*, Barcelona, Editorial Océano SL.
- ELLIS, R. 1999, *Learning a second language through interaction*, Amsterdam: Benjamins
- MARTINEZ DUBOC, A. P. 2012, Tesis Doctoral. *Atitude Curricular: Letramentos Críticos nas Brechas da Formação de Professores de Inglês*. Disponible en <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-07122012-102615/es.php>, [Fecha de consulta 15 de mayo de 2014]
- MINISTERIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, BRASIL, 2006, *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*, Brasília, MEC. Disponible en http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf [Fecha de consulta 11 de abril de 2014]
- MINISTERIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, BRASIL, 1998, *Parâmetros Curriculares*, Brasília, MEC. Disponible en <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf> [Fecha de consulta 15 de mayo de 2014]
- MOITA LOPES, L. P. de, 2010, *Linguagem e escola na construção de quem somos*. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus. (Org.) *Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as*. Campinas: Pontes.
- PAIVA, V. L. M. O., 2005, *Conversas com Linguistas*. Disponible en <http://www.veramenezes.com/conversa.doc>: [Fecha de consulta: 18 de abril de 2014]
- PAPERT, S., 1996, *The connected family: bridging the digital generation gap*.; Atlanta, Georgia, Longstreet Press. Foreword by Nicholas Negroponte.
- PRENSKY, M; 2001, "Inmigrantes digitales", en *The Horizon*, MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October. Disponible en <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> [Fecha de consulta 14 de mayo de 2014]
- ROJO, R; 2009, *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*, São Paulo, Parábola. Editorial.
- SOARES, M., 2000, *Letramento: um tema em três gêneros*, 2ª edição, Belo Horizonte, Autêntica.
- VYGOTSKY, L. S., 1981, *Pensamiento y Lenguaje*, Buenos Aires, La Pléyade.
- VYGOTSKY, L. S., 1979, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Buenos Aires: Grijalbo.
- WHITE, D., 2011, *Visitantes y Residentes: una nueva tipología para la participación en línea*, *First Monday*, Volumen 16, Número 9 hasta 5 septiembre, en <http://journals.uic.edu/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/3171/3049>. Texto traducido al español, disponible en <http://recursosticparaelaula.files.wordpress.com/2013/02/residentes-y-visitantes-digitales.pdf> [Fecha de consulta 17 de mayo de 2014]

COMUNICACIONES

Intercambio virtual en español entre Estados Unidos y Brasil

Alexandra Sin Maciel
Colegio Miguel de Cervantes, São Paulo, Brasil.

Summer Michelle Baggett
Killian Middle School, Texas, EE.UU.

El uso de medios digitales, instrumentos colaborativos de producción de saber, debe favorecer el desenvolvimiento de aprendices creativos, dedicados y participativos, más propensos a aceptar los nuevos desafíos que una sociedad cada vez más compleja nos proporciona.

Antonio Abello Rovai

Introducción

La experiencia de *Intercambio virtual en español*²¹ se realizó entre Estados Unidos (EE.UU.) y Brasil (BR), en 2013. Los objetivos fueron conocer la variedad lingüística y las costumbres entre los dos países, utilizar la lengua española en las habilidades de comprensión lectora y auditiva y expresión escrita y oral, además de usar los recursos tecnológicos, como el mensaje electrónico (*e-mail*) y la videoconferencia y se propuso una reflexión sobre el uso consciente de los aparatos electrónicos.

Los intercambios educativos favorecen el aprendizaje del idioma porque se comparten la lengua y la cultura extranjera, se perciben algunas diferencias en la forma de vida y de costumbres, entre otros temas de interés. Esos fueron los asuntos que surgieron desde un comentario sobre una experiencia de éxito realizada por medio de la tecnología en la escuela, en especial videoconferencia, divulgada a través de una foto²² en la red social, en Internet.

Surgió la idea del proyecto *Intercambio virtual* que presentamos, que se motivó desde la publicación mencionada y tuvo como eje la percepción de la rutina y hábitos de los aprendices de español en el contexto educativo, en otro país. Además de eso, les propusimos una reflexión sobre el uso consciente de la tecnología a nuestros alumnos, nativos digitales y usuarios de inúmeros instrumentos de interacción entre ellos. El proyecto se desarrolló de modo virtual, o sea, por medio de *e-mails* y videoconferencia, con la imposibilidad de un encuentro presencial. Al aprender a escribir el correo electrónico y al hablar en la videoconferencia los alumnos utilizaron la lengua española integrando las habilidades interpretativas y expresivas escrita y oral, de modo significativo, incorporadas al uso de las tecnologías. Fue una realización significativa para todos los participantes.

La tecnología es una de las herramientas para el aprendizaje y fuente de motivación en todos los tipos de materias y áreas. Ya no es suficiente utilizar aparatos de sonido y audiovisual, sino que muchas escuelas cuentan con pizarra digital y los alumnos tienen sus ordenadores o dispositivos portátiles. Además de eso, son prácticas usuales videoconferencias, *blogs*, *wikis*, *podcasts*, entre otros, pues el uso de esos recursos en la educación colaboran para el aprendizaje de idiomas, según afirman Ortega Martín, Macrory y Chretien (2010: 1- 2):

Las nuevas tecnologías se entienden hoy en día como una herramienta más con la que cuenta el profesor en el aula para desarrollar el currículo, sea cual sea la materia impartida. Así, nos alejamos cada vez más del profesor que se limita a la pizarra y el libro de texto y nos encontramos al docente que usa Internet como instrumento no sólo de aprendizaje sino como fuente de motivación para su alumnado.

Nuestro objetivo es compartir una experiencia incentivadora para el aprendizaje de español como lengua extranjera, de modo que los alumnos sientan la utilidad de la competencia lingüística y comunicativa que aprenden en clase. O sea, por un lado, conocen las reglas y el vocabulario de la LE (la forma) que estudian en clase y por otro lado, ponen en práctica la lengua con el foco en el mensaje, también en el aula, con el foco en la utilización de lo que estudian.

²¹ Disponible en: <<http://www.cmc.com.br/default.asp?PaginaId=8576>>. Accedido en: 20 mar. 2014.

²² La foto ilustra, en el Apéndice 1, la videoconferencia entre el profesor en España, la maestra y sus alumnos en EE.UU.

Así, nos preocupamos, primero, que nuestros alumnos probaran la tecnología a través del uso de los correos electrónicos, por eso preparamos el proyecto por medio del sitio *ePals.com*²³ que propone intercambios entre alumnos de diversas escuelas en el mundo, en un ambiente seguro, además de ofrecer una variedad de proyectos de áreas distintas, preparados por profesores en todo el mundo para utilizar varios idiomas. En segundo lugar, los estudiantes reflexionaron sobre conceptos preestablecidos acerca de las costumbres de los participantes, y sobre el uso de la tecnología en clase o en la rutina diaria, para que sea una herramienta positiva y educativa.

El uso de TIC en el contexto educativo

La tecnología en clase comprende mucho más que apropiarse de dispositivos o aparatos innovadores. Se trata de traer al contexto educativo no sólo un nuevo camino frente a los materiales, sino una actuación transformadora y adecuada a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), tanto por parte del profesor como del aprendiz.

Como afirma Moran (2012), los desafíos que se nos presentan las TIC se relacionan con la posibilidad de aprendizaje en diversificados entornos y momentos, en colaboración presencial, virtual o incluso individualmente. Las TIC promocionan maneras de aprendizaje por investigaciones y desarrollo de proyectos, en que el profesor es el coordinador de la organización de las actitudes significativas para la enseñanza y el aprendizaje.

El mismo autor declara que las TIC favorecen la enseñanza a través de la participación, la interacción y la motivación del aprendiz y del profesor. Uno de los elementos pertinentes es que la enseñanza le ofrece al docente un nuevo perfil o sea, él cambia su actuación del centro de la sala para moverse entre los grupos dispuestos a colaborar y compartir el conocimiento adquirido, además de que el docente proporciona sensibilización constante sobre los límites de los aparatos tecnológicos. Estamos de acuerdo con esa visión para fundamentar los propósitos de nuestro proyecto, y además de Moran, mencionamos algunos estudios que reflexionan sobre el uso de las TIC, en cuanto a ventajas y percances.

Pedró (2011) coincide con ese punto de vista educativo de las TIC al destacar el aspecto crucial de mover la perspectiva pedagógica estructural a un significativo rol, es decir, que sea más colaborativo en cuanto a los métodos utilizados. Según afirma el autor, "si el sistema escolar actual sigue reflejando todavía la lógica industrial del pasado, mediante la tecnología podría reformarse para atender mejor así a las necesidades educativas del siglo XXI" (Pedró, 2011: 14), o sea, que haya más dinamismo en la educación del mismo modo que hay en la economía (con productos y servicios dinámicos y flexibles). Así, afirma el autor, por medio de las TIC puede haber una renovación de los contenidos y de la evaluación frente a un currículo tradicional en el que la adquisición de conocimientos por medio de la acumulación enciclopédica sigue siendo preponderante, que además es poco flexible y donde el conocimiento continúa organizado en asignaturas y por grados o cursos, la tecnología se presenta como un medio eficaz para avanzar hacia una redefinición curricular. Esta redefinición busca, fundamentalmente, proveer a los alumnos de aquellas competencias que les ayudarán a desempeñarse apropiadamente como ciudadanos responsables en una sociedad del aprendizaje y como trabajadores competentes en una economía del conocimiento; por esta razón se las ha dado en llamar las competencias del siglo XXI²⁴. (Pedró, 2011: 14)

Con esa perspectiva de renovación que las TIC promueven al contexto escolar, es apreciable el impacto en ámbito individual de los estudiantes, pues esos se sienten, aún según el autor (Pedró, 2011:16):

²³ Disponible en: <www.epals.com>. Accedido en: 15 feb. 2014.

²⁴ Según afirma Pedró (2011: 14-15), las competencias del siglo XXI incluyen la manera de pensar con creatividad, crítica y toma de decisiones, la manera de trabajar, con las TIC y alfabetización digital y las capacidades para vivir en sociedad, o sea, responsabilidad ante la vida profesional, personal y social. Esas características se relacionan entre sí en la medida que proponen una perspectiva de concienciación en la actuación en cada uno de los ámbitos mencionados.

más motivados por un entorno escolar donde la tecnología desempeña un papel relevante. Los entornos de aprendizaje ricos en tecnología tienen el potencial de hacer que los alumnos cambien sus actitudes, porque les exigen que asuman mayor responsabilidad en su aprendizaje, que utilicen la investigación y también sus capacidades de colaboración, de dominio de la tecnología y de solución de problemas.

Además de eso, el autor declara que las TIC amplían y enriquecen el aprendizaje de los aprendices y mejoran la autoestima de ellos, en lo que se refiere a tener confianza para alcanzar el éxito académico. Esos aspectos contribuyen para promocionar la calidad de aprendizaje y los resultados escolares.

Sin embargo, hay el otro lado de la medalla, para el que las posibilidades de innovación no suenan de modo totalmente satisfactorio. Según afirma Pedró (2011: 50), las razones de resistencia al uso de las TIC están vinculados al esfuerzo que incide en las innovaciones en el aula, o sea, a cada propuesta novedosa en clase, hay quien (alumnos y/o profesores) no la acepte por romper con la comodidad de la rutina, lo que implica nuevas estrategias para resolución de problemas. Otra razón es que, según el autor, las expectativas sobre la calidad en la enseñanza se mantienen arraigadas en aspectos más conservadores a lo que conocen, aunque los alumnos crezcan. Por último, “se da también en este rechazo un importante elemento de defensa” (Pedró, 2011: 51) contra lo que representa la edad adulta.

El similar sentido de rechazo se percibe en la actuación docente, conforme el mismo autor, pues de un lado, los profesores que no aceptan las TIC, defienden que ellas no aportan soluciones relevantes para mejorar los resultados de aprendizaje, en función de eso, no se espera de ningún profesor, con esa característica, un esfuerzo de uso de las TIC relacionado con enseñanza y aprendizaje que sobrepase el uso de la pizarra digital, o sea, el docente no se arriesga más allá de lo que sea eso.

Esas consideraciones sobre resistencias a las herramientas tecnológicas se presentaron para que se lleve en cuenta que al usar las TIC, como otros recursos y métodos, hay que presuponer percances y problemas, algunos recién mencionados. Entre los contratiempos, puede haber distracciones en cuanto al estudio de la estructura lingüística, como afirman Ortega Martín, Macrory y Chretien (2010: 2): “un sobreesfuerzo en lo comunicativo, en los aspectos socioculturales, interculturales, puede acarrear una pérdida de interés en la forma”. Desde ese punto de vista, en el proyecto que desarrollamos, supusimos la autonomía en la construcción del mensaje, al mismo tiempo que involucramos a los participantes a la correcta utilización de las construcciones estudiadas, sean escritas u orales, integradas al uso social de la lengua.

Aún sobre los imprevistos resultantes del uso de TIC, esos autores indican que la dificultad técnica puede ocasionar una “influencia negativa que éstos [fallos técnicos] pueden llegar a tener” (Ortega Martín, Macrory y Chretien, 2010: 3), desmotivándolos a los participantes y al docente (son, por ejemplo, defectos en el funcionamiento de los aparatos o falta de sincronía o de energía eléctrica en la transmisión, son ejemplos comunes, que necesitan una planificación con posibilidades extras en el calendario).

No obstante, las TIC ya forman parte de la enseñanza en diferentes áreas y en la clase de LE también resultan motivadoras tanto para alumnos como para profesores. Con relación a los estudiantes, hay interés y participación en la clase, ellos se disponen a realizar la tarea, incluso los que tienen alguna dificultad de aprendizaje se superan y logran los objetivos relacionados a las destrezas interpretativas y comprensivas oral, escrita y la aplicación en una situación real de comunicación interactiva.

A los profesores también es un incentivo para desarrollar en los alumnos la integración de la oralidad y de la escritura con los aspectos formales de la lengua y la aplicación de las TIC, no solo como un recurso más, sino como una consecuencia lógica, autónoma y consciente para la argumentación y uso del idioma. Igualmente valoradas son las actividades significativas relacionadas a las TIC y la interculturalidad, como se declara en: [los] intercambios con otros alumnos de diferentes partes del país o del mundo, sesiones de preguntas y respuestas con expertos, 'visitas' a distancia a los museos y galerías, así como la

visualización de artefactos raros fueron reportados por los profesores y alumnos igualmente como siendo experiencias altamente motivadoras²⁵. (BECTA/DfES, 2004: 15).

Así que la experiencia más alentadora está relacionada al acceso que los estudiantes desde las aulas hacia el mundo externo, en el que pueden participar y compartir con personas y lugares que no pensarían (o no pudieran) acceder, es decir, un aporte al aprendizaje auténtico en el que muchas veces no se conseguiría de otro modo. En ese entorno, como dijimos, sobresale el contacto directo con alguien con quien se puede comunicar significativamente. Esa es la intención que al inicio de cada proyecto hay que relevar, o sea, la estructura formal que se desarrolla de modo distinto a la expectativa tradicional, en un proceso, pasa por equívocos que deben ser trabajados paulatinamente. O sea, el uso de las TIC despierta en el estudiante la necesidad de comunicarse eficazmente, pues cada uno espera que su interlocutor entienda, lo mejor posible, su mensaje. Así que se construye el desarrollo de las destrezas interpretativas y expresivas.

El uso de las TIC y las destrezas

Al proponer el uso de las TIC en el contexto educativo no se aleja del desarrollo didáctico de las habilidades interpretativas y expresivas. Cuando decidimos proponer el Intercambio virtual, tuvimos en consideración que los alumnos se utilizarían del conocimiento formal adquirido en clase y podrían interpretarse y expresarse de modo auténtico con la LE.

Sobre la interpretación, tuvieron que entender lo que se les propuso por las profesoras (contar la rutina escolar, hábitos alimentarios, características generales del lugar donde viven, etc.). También necesitaron aprender como rellenar las informaciones de remitente y destinatario y como enviar el mensaje. Al recibirlos, necesitaron comprender el mensaje para producir una respuesta adecuada. En ese sentido, la preocupación inicial no era la corrección demasiada, sino que los alumnos se expresaron con autonomía.

Alonso (1999: 130) afirma que la expresión escrita tiene un significado más que solamente “anotar frases que han sido escritas en la pizarra, escribir algo que está siendo dictado palabra por palabra o responder de forma mecánica a una serie de ejercicios por escrito”. Expresarse en la escritura es poder expresar su mensaje de modo claro y de acuerdo con el nivel de conocimiento del alumno.

Del mismo modo, la autora expone que la expresión oral sobrepasa el “expresar algo en voz alta, cuidar el estilo y la forma de hablar (de lo que se encarga la retórica o dialéctica), o responder oralmente a una serie de ejercicios mecánicos”, al contrario, en esta propuesta se defiende la fluidez como comunicación, sin pausas excesivas y correctamente. En cuanto a las correcciones pudimos proponer como un trabajo complementario, en el que los propios alumnos pudieron evaluarse, tener consciencia de sus equívocos y buscar las maneras de alterarlos, incorporando la forma correcta a su aprendizaje.

Además de sensibilizar para la corrección adecuada al nivel de conocimiento del alumno, al usar la tecnología en clase, los profesores tuvieron en cuenta la necesidad de enseñar el currículo requerido a los alumnos. En el caso de los alumnos de los Estados Unidos (y de Brasil), deben de aprender la diferencia entre una carta formal, una carta informal y un correo electrónico. Así, aunque acabábamos de empezar las lecciones de cartas y mientras nos conectábamos por *ePals.com*, los alumnos podían poner en práctica lo que habían adquirido. Normalmente, una clase típica requiere que los alumnos escriban un correo electrónico pero con lápiz y papel, y al profesor. Así por *ePals.com*, los alumnos tuvieron una audiencia verdadera y se notaba su motivación e interés.

Esos elementos expuestos sintéticamente se relacionan con la propuesta y el desarrollo del *Intercambio virtual* en la medida en que se confirman como un recurso que trabaja las

²⁵ Exchanges with other pupils in different parts of the country or the world, question and answer sessions with experts, remote ‘visits’ to museums and galleries, and the viewing of rare artefacts were all reported by teachers and learners alike to be highly motivating experiences.

habilidades de modo interactivo, rompiendo con la rutina. La interactividad, a su vez, contribuye para la motivación del alumno a la búsqueda de informaciones, para el respeto por la expresión de los demás y a la reflexión sobre las diversas maneras de enfrentarse a su propia estrategia de aprendizaje.

Desarrollo del proyecto

Conforme expusimos anteriormente, desarrollamos el proyecto por medio de lo que ofrece el sitio *ePals.com* que propone intercambios entre alumnos de diversas escuelas en el mundo. Para formular el proyecto, el procedimiento es que cada profesor elabore su clase, para eso nos registramos gratuitamente²⁶ en el portal y preparamos el plan de lo que queríamos desarrollar, cada una desde el instituto donde trabajaba. Seguimos las orientaciones de la página *Web* indicada y añadimos los nombres de los alumnos participantes. Un programa interno del sitio elaboró los *e-mails* personales de los alumnos y nosotras incluimos la contraseña de uso común a todos.

Para acceder al perfil, cada participante informó la dirección y la contraseña previamente elaborados por el programa del sitio mencionado y a continuación cada alumno pudo rellenar los datos del destinatario, el asunto y el mensaje escrito deseado. Aunque utilicen aparatos tecnológicos, algunos alumnos, en los dos países, no conocían suficientemente un correo electrónico. El sitio *ePals.com* permite que todos los mensajes escritos o recibidos sean monitorizados por los profesores participantes que autorizan el envío y pueden configurar el filtro, lo cual reconoce palabras o expresiones impropias para la edad y las indican en el cuerpo del e-mail.

La página mencionada ofrece muchos recursos para el profesor que quiere desarrollar la consciencia intercultural sobre enseñanza y aprendizaje de lengua extranjera. Sin embargo, hay un inconveniente: es que todavía el sitio no ofrece la versión en español²⁷. Así, aunque intuitivamente, hay que entender un mínimo de alemán, inglés o japonés para acceder a cada uno de los recursos que proporciona la página y no son pocos (clases, proyectos, recursos para profesores, calendario y blogs, juegos en línea, artículos y reflexiones en que se comparten las experiencias, entre otros). Aún así es un espacio en el que se monitoriza la actuación del estudiante por correo electrónico, además de aumentar el número de profesores que buscan un intercambio en variadas lenguas.

Al preparar los mensajes escritos, en el *e-mail*, se utilizaron los ordenadores del laboratorio móvil disponibles y tres sesiones para enviar y recibir *e-mails*. Una videoconferencia también se hizo necesaria para el logro de los resultados. En la sesión los alumnos hablaron sobre las informaciones que querían conocer, tanto desde la escuela en EE.UU. como desde nuestro colegio, para aprender más sobre algunos de los recursos tecnológicos y sobre las costumbres brasileñas y norteamericanas.

Hicimos una puesta en común sobre los elementos que se usan en un e-mail, además de los temas que les sugerimos para el mensaje

- 1) Saludo.
- 2) Datos sobre mí: nombre, edad, etc.
- 3) Rutina en casa y escuela: horarios y alimentos en el desayuno, comida, cena. Las clases en la escuela: horario de entrada y salida, materias.
- 4) Rutina de entretenimiento: actividades de ocio, aparatos y aplicaciones que me gustan.
- 5) Mostrar interés por el colega que vas a conocer: hacer preguntas simpáticas: ¿qué te gustaría saber de él?

²⁶ Ejemplos ilustrados en los Apéndices 2 e 3 sobre como acceder a *ePals.com* y a las clases y proyectos.

²⁷ Hasta la fecha (mar. 2014), el sitio *ePals.com* no ha dispuesto el idioma español para la utilización de los recursos que presenta, o sea, solo es posible formular la clase o el proyecto en español, pero el sitio se visualiza en alemán, inglés y japonés.

- 6) Despedida.
- 7) Firma (nombre).

Algunos de los mensajes, que presentamos a continuación, demostraron un nivel de corrección alto y nuestra preocupación fue alcanzar el objetivo comunicativo, en los primeros contactos. Luego, se planificó un estudio sobre los equívocos, incentivándolos a los alumnos que pudieran corregirse para desarrollar su autonomía en la escritura. No es nuestro objetivo analizar los mensajes en detalles, sino proporcionar una pequeña muestra del trabajo que se realizó. Además se preservan los nombres reales de los alumnos, utilizándose una letra del alfabeto, repetidamente.

El mensaje 1 se escribió desde Brasil, el autor alcanzó el objetivo propuesto al inicio del proyecto, como se lee a continuación:

¡Hola! ¿Qué tal?

Mi nombre es XXX y tengo 12 años. Nací en Chile pero vivo en Brasil, São Paulo. Tengo un hermano.

Soy alto y delgado. Tengo el pelo y los ojos marrones. Soy inteligente y al mismo tiempo travieso. Vivo en un condominio. El condominio se llama "ZZZ" compuesto por 15 edificios. Vivo en el piso 19 de uno de los edificios.

Me levanto a las 6:30 de la mañana, tomo una ducha y desayuno bacon y huevos y jugo de naranja. El colegio empieza a las 8. Los lunes, martes y jueves las clases acaban a las 16:30. Los miércoles y viernes el colegio acaba a las 12:30.

Tengo un celular y lo uso mucho. También tengo otros aparatos tecnológicos. ¿Tú tienes?

Juego al tenis, basketball, handball, natación y levanto pesas. Me gusta caminar y hacer cosas al aire libre.

¿Qué haces a final de año? ¡Porque yo voy para allá! Cuéntame sobre ti.

Besos,

XXX (así puedes llamarme). (Alumno de C. Miguel de Cervantes).

El mensaje 2, se envió desde EE.UU. Y, aunque menos extenso, también consiguió el reto establecido y pudieron compararse los aspectos solicitados en la planificación.

Hola, XXX

Me llamo Nnnnn. Yo nací aquí en los Estados Unidos. Yo solo sé hablar 2 lenguajes: el inglés y español ¿y tú?

Yo vivo en TX. A mí me gusta hacer gimnasia nada más práctico, pero no estoy en un equipo nada.

¡Oye! ¿Cuéntame qué deporte haces tú?

Mi escuela se llama K.. ¿y la tuya? Tengo 11 años pero ya me cumpla los 12. Tengo pelo café oscuro, mis ojos son de color café oscuro también.

Bueno ya te dejo hasta luego!

Sinceramente,

NNN (Alumno de Killian Middle Scholl).

En los mensajes seleccionados se observa que los alumnos atendieron lo que se

había pedido, utilizaron las estructuras y vocabulario correctamente. Se puede tener en cuenta que al escribirlo en un soporte auténtico, se sintieron más motivados. Durante la realización del texto, en clase, e incluso en algún momento de dificultad colaboraban entre los compañeros para solucionar sus problemas o nos consultaban para aclarar las dudas.

Otro momento de colaboración fue el que se desarrolló la videoconferencia, en que los alumnos prepararon con antelación las preguntas de la conversación. Ellos siguieron las orientaciones sobre los temas –lugar de vivienda, rutina en casa y escuela, tecnología– y añadieron sus curiosidades. Realizamos una puesta en común para seleccionar las que eran pertinentes al objetivo de la experiencia y las transcribimos aquí:

Preguntas desde EE.UU. para el *videochat*:

- 1) ¿Qué hacen después de escuela?
- 2) ¿Usan uniformes en la escuela?
- 3) ¿Usan mucho la tecnología en clase?
- 4) ¿Cómo son las escuelas?
- 5) ¿Cuántas materias tienen en escuela?
- 6) ¿Los dejan usar teléfonos en escuela?
- 7) ¿Qué tipo de clases extracurriculares tienen para escuela?
- 8) ¿Cuáles son unas comidas típicas de Brasil?
- 9) ¿Cuál es o cuáles son los deportes más populares en Brasil?
- j) ¿Cuáles son y cómo son los días festivos en Brasil?

Preguntas desde Brasil:

- a) ¿Qué asignaturas/materias son las preferidas por la mayoría de los alumnos de tu grupo?
- b) ¿En qué medio de transporte vais a escuela?
- c) Aquí, cada año escolar se suele ir a un campamento por 2 días, más o menos ¿y vosotros vais también?
- d) ¿Qué edad tienen los alumnos de la escuela?
- e) Cuando cambian el año escolar, es el mismo grupo de alumnos o hay una mezcla?
- f) ¿Os gusta la escuela?
- g) ¿Se enseña religión en la escuela?
- h) ¿Cuántos parques/intervalo entre clases tenéis?
- i) ¿Qué hacéis en el tiempo libre?
- j) ¿Hay entrenamiento para situaciones como incendio?
- k) ¿Es divertido vivir en Texas?

Durante la charla, cada alumno se presentaba y les hacía la pregunta a los nuevos colegas y el mismo procedimiento se realizaba desde EE.UU. En todos los momentos, los alumnos demostraron cuán emocionados y felices estaban. Fue una manera enriquecedora de que ellos percibieran el sentido de lo que aprenden en la comunicación auténtica.

Consideraciones sobre la experiencia

Entre los resultados se alcanzó lo que se propuso, o sea, los alumnos pusieron en práctica la lengua española, por medio de las habilidades de lectura y escrita en los *e-mails*, de las habilidades de comprensión auditiva y expresión oral en la videoconferencia, además de la interacción social y de la diversidad cultural, incluidas las competencias básicas para el uso de las tecnologías.

Pudieron tener contacto con el mensaje electrónico, por primera vez en algunos casos, de esa forma experimentaron el aprendizaje por medio de un recurso real y auténtico, pensando la mejor manera de hacerse entender con preguntas y respuestas objetivas,

además de experimentar emociones positivas²⁸. Del mismo modo emotivo, en el día estipulado para la videoconferencia, avisado con antelación a los alumnos, los alumnos estaban muy animados y, según nos informó la profesora en EE.UU., sus alumnos llegaron más temprano a la clase porque el huso horario era de cuatro horas menos, para tener la oportunidad de conocer a los nuevos colegas. Esos datos demostraron el interés de los alumnos en participar de una clase que expresaba el uso de la lengua con un enfoque práctico: comunicarse con otras personas que también estudian el idioma, en otro país que no tiene el español como lengua materna.

Desde nuestro punto de vista fue una experiencia muy positiva en la que los alumnos pudieron manifestar de forma práctica sus conocimientos en la lengua española por medio de situaciones que les suenan próximas, o sea, utilizando la tecnología, con la que están habituados. Al mismo tiempo sintieron la utilidad de lo que estudian y en muchos momentos relataron la necesidad de conocer más, pensando la mejor manera de hacerse entender con preguntas y respuestas objetivas.

Una reflexión que hicimos sobre la experiencia fue que hubiéramos preferido tener más tiempo comunicándonos por *ePals.com* – mensajes escritos – para poder ayudarles a los alumnos a mejorar y a desarrollar más su escritura. Pero, al ver las caras y la emoción de los estudiantes cuando abrieron sus correos electrónicos con mensajes desde otro país, no cambiaría la idea de conectarnos nunca.

Como es normal al principio, según declara Ortega Martín, Macrory y Chretien (2010), los primeros encuentros por videoconferencia son muy guiados por las profesoras. Pero, en la medida que los grupos aumentan su conocimiento sobre el uso de tecnologías, incrementan su autonomía en la comprensión y expresión oral y escrita.

Por eso, es esencial mantener la predisposición para el intercambio cultural, sea oral o por escrito. Como las dos escuelas (en EE.UU. y en Brasil) tienen la posibilidad de ampliar el contacto, nos encantará hacer conexión con grupos pequeños en el futuro y dejar que los alumnos hablen con más libertad y ayudarles unos a otros, dejando que la profesora sea una facilitadora más que una guía o participante activa.

Y por último, pero igual de importante, empezaron a reflexionar sobre el autocontrol que se debe tener al usar la tecnología y a seguir las reglas sobre su uso, tanto en la clase como en Internet y por medio del sitio mencionado. Pudimos, así, concluir y reflexionar que los alumnos empezaron a desarrollar habilidades como autonomía, que poco a poco se amplía para tener cada vez más responsabilidad para ejecutar el proyecto propuesto. Pudieron percibir las diferencias culturales, aunque el tiempo no fue extenso para reflexiones detalladas y se desarrolló el conocimiento del uso del correo electrónico, del sitio mencionado, de las destrezas interpretativas y expresivas.

Fue una experiencia en que los alumnos realizaron una parte de su aprendizaje en español más significativo, además de sentirse motivados para encontrar otras razones para seguir estudiándolo.

El *Intercambio virtual* tuvo varias metas que incluyeron la relevancia de la comunicación auténtica entre personas de otros países, el uso de la tecnología en el aula para ampliar el nivel de motivación de los alumnos sobre la lengua extranjera que desean estudiar y para crear aprendices del siglo XXI. Además, es esencial ampliar la ‘visión mundial’ de desarrollarse por medio de culturas diferentes, con sus opiniones, modo de vivir y pensamientos únicos.

Por otro lado, no basta con incluir la tecnología en clase mientras se enseña el plan de estudio requerido, pero el objetivo de usar las TIC hoy en día no consiste solamente en usar el portátil como un cuaderno electrónico. Al empezar a incluir las TIC en el aula, es fácil crear tareas y proyectos, en *Prezi*²⁹ y *Wordle*³⁰, que anteriormente se hacía en papel o

²⁸ Desde el 28 de octubre hasta el 19 de noviembre se intercambiaron 48 mensajes entre los dos grupos, pero, si lo hubieran empezado al inicio del semestre, podrían llegar a muchos más. Sin embargo, el primer contacto fue a fines de septiembre, es decir, poco tiempo para el final del calendario escolar, con lo cual se hizo necesaria una adaptación a la planificación.

²⁹ *Prezi* es una pizarra virtual que transforma presentaciones en conversaciones. Disponible en: <www.prezi.com>. [Accedido en: 20 ene. 2014].

carteles. Sin embargo, los alumnos piden más de la educación y el mundo pide más de ellos. Como profesores, tenemos que crear oportunidades para los alumnos en las cuales ellos puedan buscar las respuestas a sus propias preguntas, despertar conciencia, colaborar con los demás y cambiar opiniones y situaciones. Hay que fomentar el pensamiento y la reflexión sobre la utilidad de los instrumentos más que el uso mecánico de una herramienta de enseñanza y aprendizaje, para que sea significativo.

Esperamos que el Intercambio que compartimos sirva como una fuente para nuestros alumnos que, desde aquellos momentos, les interesa comunicarse con gente de otros países, e incluso, que cuando puedan, irán a estudiar o a viajar al extranjero y saber como aprender de una cultura diferente. Además, que busquen nuevas maneras de usar las TIC para cumplir metas que antes no eran posibles o requerían demandas de importes altos y de tiempo.

Que se realicen la empatía, la solidaridad, el respeto y muchos otros valores por las diferencias de cada persona alrededor del mundo.

Agradecimientos

Nuestros sinceros agradecimientos al directivo, a los coordinadores, y al sector de tecnología de las escuelas; a las colegas Lissette Moreira, Heloisa Godoi y Ana Fuentes-Hernández, que fueron un apoyo constante durante la realización del proyecto, y a cada alumno que se sintió motivado por la experiencia de aprendizaje significativo e intercultural.

³⁰ *Wordle* es una aplicación que transforma las palabras en nubes, para resaltar palabras e ideas de lo que se quiere presentar. Disponible en: <www.wordle.net>. [Accedido en: 20 ene. 2014].

Bibliografía

- ABELLO ROVAI, Antonio, “Tecnología educativa en el Colegio Miguel de Cervantes”. 2013. Disponible en: <<http://www.cmc.com.br/default.asp?PaginaId=7968>>. [Accedido el 29 ene. 2014].
- ALONSO, Encina, 1999, ¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?, Madrid, Edelsa.
- BECTA/DfES, 2004, Video conferencing in the classroom: final report. Disponible en:<http://www.learnquebec.ca/export/sites/learn/en/content/clc/documents/video_conferencing_final_report_may04.pdf> [Accedido el 03 mar. 2014].
- MORAN, José Manuel, 2012, Tablets e notebooks na educação. Disponible en: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/tablets.pdf>. [Accedido en: 30 ene 2014].
- ORTEGA MARTÍN, José Luis; MACRORY, Gee; CHRETIEN, Lucette, “Efecto de las nuevas tecnologías en el aprendizaje del inglés en primaria: un currículo compartido por colegios de Francia, Inglaterra y España”, en II Congr s Internacional de Did ctiques, CiDd. 2010. Disponible en: <<http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/3002/493.pdf?sequence=1>>. [Accedido el 03 mar. 2014]
- PEDRÓ, F., 2011, Tecnología y escuela: lo que funciona y por qué in: XXVI Semana Monográfica de la Educación La Educación En La Sociedad Digital. Madrid: Fundación Santillana, 2011.
- ePals.com* <www.epals.com>. Es un proveedor de tecnología segura, protegida y colaborativa que busca la conexión entre escuelas y estudiantes de todo el mundo. Está patrocinado por National Geographic, Smithsonian Institute y Cobblestone & Cricket Magazine.
- Skype* <www.skype.com>. Es un programa que permite comunicación de texto, voz y vídeo en Internet.
- Intercambio virtual* en español. <<http://www.cmc.com.br/default.asp?PaginaId=8576>>. [Accedido en: 20 mar. 2014].

Apéndice 1: Intercambio inicial y motivador



Fuente: Archivo personal de Summer Baggett, usada con permiso.

Apéndice 2: Acceder al sitio *ePals.com*

Fuente: <www.epals.com>. Accedido el 15 mar. 2014.

Apéndice 3: Buscar una clase o un proyecto en *ePals.com*

Welcome to the ePals Global Community

Home > Global Community



Connect a class with students around the world.



Become an inventor. Join the Global Invent-It Challenge.



Experience new cultures without leaving the classroom.

Classroom

- Language
- English
- Spanish
- French
- Chinese
- Japanese
- German
- Italian
- Other

Student Ages

132,493

Classrooms connecting daily on ePals

Already part of the Global Community?

Sign In > Sign Up >

↑ ePals Products Partners Community Newsletter

Fuente: <

<http://www.epals.com/#!/global-community/>>. Accedido el 15 mar. 2014.

La entrevista de trabajo en webex

Claudia Bruno Galván
Colegio Miguel de Cervantes

Patricia Varela González
Colegio Miguel de Cervantes

Introducción

Actualmente el trabajo compartido en la Web comienza a ser parte de nuestra rutina como profesores y se está convirtiendo cada vez más en parte de nuestra realidad, de forma que las herramientas tradicionales acaban dejando espacio a las virtuales o tecnológicas. La utilización de recursos de este tipo es una constante en nuestra vida académica y profesional y nos incumbe a nosotros como docentes encontrar la mejor utilización dentro de nuestras clases. No debemos olvidar nunca que se trata de herramientas, de elementos que utilizamos para que nuestro trabajo se haga de la mejor forma posible y para que podamos alcanzar nuestro objetivo principal: el aprendizaje del alumno. Aprendizaje éste que deberá ser colaborativo, autónomo e interactivo. Hoy en día los docentes contamos con diversas opciones dentro del mundo de las tecnologías: wikis, webs, chats, etc. La elección del mejor recurso dependerá siempre de nuestros objetivos y de las características de nuestros alumnos, puesto que se adaptarán siempre a sus necesidades. Las clases virtuales son una importante forma de complementar las clases presenciales y fomentar el aprendizaje autónomo, de forma que el estudiante sea cada vez más responsable por su conocimiento.

En el presente trabajo se analizarán los usos de una herramienta específica en las clases de idiomas, exponiendo un caso práctico y sus correspondientes conclusiones. Se trata de la plataforma conocida por el nombre de Webex. Por medio de esta herramienta tenemos la posibilidad de organizar reuniones en línea, que se pueden aplicar a nuestras clases. En un principio esta plataforma fue creada para facilitar la vida corporativa y empresarial de los ejecutivos de grandes empresas que, encontraban aquí una forma mucho más rápida y eficaz de llevar a cabo sus reuniones. Cuando hablamos de clase, el espacio utilizado y el proceso llevado a cabo es exactamente el mismo, con la ventaja que ponemos a la disposición del alumno la posibilidad de grabar sus clases o actividades y poder verlas cuando le parezca o cuando crea necesario. El docente solo tiene que organizar la sesión virtual e invitar a sus alumnos, de forma que se le avise vía correo electrónico de cualquier paso dado.

Fundamentación teórica

Un aspecto fundamental, que debemos considerar al planificar una tarea, unidad didáctica o curso, es conocer las necesidades comunicativas de nuestros alumnos. En muchas ocasiones deben realizar tareas específicas o interactuar en determinados contextos y situaciones comunicativas en lengua extranjera de forma competente. El profesor debe conocer estos objetivos y pensar en un abordaje instrumental de la enseñanza de la LE.

Se debe propiciar al alumno la oportunidad de aprender una lengua extranjera, en nuestro caso el español, de forma que el eje conductor del curso sean los propósitos y necesidades comunicativas específicas de su día a día laboral. De esta forma desarrolla su competencia comunicativa y se prepara mejor para actuar en el mercado de trabajo pues la LE es un instrumento de mediación de aprendizaje.

Creemos que realizar tareas reales y significativas, que forman parte de la práctica laboral, potencian el aprendizaje, promueven la motivación y permite que el alumno se apropie de los géneros discursivos que circulan en la comunidad a la que pertenece o desea pertenecer, constituyéndose como un miembro efectivo.

El abordaje instrumental

En el abordaje instrumental las situaciones comunicativas en las que el alumno debe interactuar, las tareas que debe realizar en LE y sus necesidades, orientan todas las decisiones que el profesor toma con relación al curso, al enfoque, al material y a las actividades propuestas. De esta forma, al realizar tareas reales de su contexto laboral, el

alumno desarrolla su competencia comunicativa y se prepara mejor para un mercado de trabajo cada vez más globalizado y exigente.

El abordaje instrumental es “un abordaje para la enseñanza de lenguas donde todas las decisiones relacionadas con el contenido o con el método se fundamentan *en la razón que el aprendiz tiene para aprender*” (Hutchinson & Waters, 1987). El propósito del aprendizaje y las situaciones específicas en las que se utiliza la lengua meta, caracterizan la enseñanza instrumental.

Hutchinson & Waters (1987) definen el abordaje instrumental por lo que él “no es”: no es enseñar palabras específicas de una determinada área, no es enseñar una gramática específica, no es una forma diferente de enseñar una lengua, no existe una metodología específica de enseñanza instrumental. Para ellos es un abordaje en el que para enseñar una lengua extranjera todas las decisiones se toman basadas en “la razón que el aprendiz tiene para aprender”. En otras palabras, lo que caracteriza la enseñanza instrumental es el propósito del aprendizaje y el detallar las situaciones en las que es necesario utilizar la LE. Para que se pueda establecer lo que es necesario aprender, es necesario definir las situaciones comunicativas en las que utilizará la lengua extranjera.

Stevens (1988) presenta cuatro características absolutas y dos variables que, según el autor, caracterizan el abordaje instrumental. Las características absolutas son: atiende a las necesidades específicas del alumno; relaciona el contenido (temas y tópicos) a las asignaturas, ocupaciones y actividades profesionales a la que se destina; se centra en la lengua apropiada para realizar esas actividades; está en contraste con la lengua general. Las dos características variables son que este abordaje puede, pero no necesariamente debe, restringirse a algunas habilidades, como por ejemplo solamente la lectura; puede enseñarse de acuerdo con cualquier metodología preordenada.

Dudley-Evans & St. John (1998) presentan dos características absolutas y dos variables. Las absolutas, como lo indica Stevens, son: que el curso debe ser diseñado para satisfacer las necesidades de los aprendientes, y que en el curso debe utilizarse la metodología y las actividades que subyacen a las asignaturas a las que la lengua extranjera instrumental sirve. En un curso de secretariado, por ejemplo, se deben trabajar los conceptos y procedimientos necesarios para que el alumno pueda actuar profesionalmente de forma competente en las situaciones comunicativas específicas de su profesión. De esta forma, pueden prepararse operacional y lingüísticamente, al realizar actividades de la vida real, de forma que el aprendizaje sea significativo.

Los autores señalan también, cuatro características variables: la lengua extranjera instrumental puede estar relacionada o destinarse a asignaturas específicas; puede utilizar metodología diferente de la de enseñanza de lengua extranjera en general; puede ser diseñada para aprendientes adultos, para cursos de graduación o para situaciones de trabajo profesional; puede usarse con alumnos principiantes, intermediarios o avanzados.

Como podemos observar el abordaje instrumental potencia el aprendizaje de una LE, pues el foco está en el uso específico de la lengua, en el propósito del aprendizaje, en las necesidades de la situación meta, en el contexto profesional, esto es lo que orienta la propuesta. El alumno estará expuesto a situaciones reales de uso de la lengua extranjera meta de forma que desarrolla su competencia comunicativa y se prepara para un mercado de trabajo a través de tareas significativas.

Hutchinson & Waters (1987) distinguen dos tipos de necesidades, las necesidades específicas de la situación meta y las necesidades de aprendizaje. Con relación a las necesidades de la situación meta (*needs*), las consideran en forma de necesidades (*necessities*), lagunas (*lacks*) y deseos (*wants*). Los alumnos tienen necesidades que se refieren a lo que necesitan saber para poder actuar en la situación meta de forma competente; tienen *deseos*, lo que desean o creen que necesitan aprender; tienen *lagunas*, la diferencia entre lo que saben y lo que deberían saber.

Las necesidades de aprendizaje pueden ser objetivas o subjetivas. Para conocer las necesidades objetivas, debemos preguntar sobre quiénes son los alumnos, por qué hacen el curso, cuál es su conocimiento previo de la lengua, cómo, dónde y cuándo aprenden y

cuáles son los recursos disponibles. Para conocer las subjetivas debemos abordar aspectos afectivos y cognitivos, expectativas, intereses y motivación con relación a la lengua.

Actualmente podemos encontrar cursos de español instrumental, de forma general, en el área académica con el objetivo de desarrollar la comprensión lectora, en cursos preparatorios para la selectividad y en cursos preparatorios para entrar en cursos de máster y doctorado.

Tarea

El concepto de tarea tiene varias interpretaciones, algunos autores proponen diferentes definiciones y estructuras pues consideran distintos componentes. En este enfoque el foco es el significado, esto hace con que los alumnos se involucren de forma que comprendan, produzcan e interactúen en la lengua meta. Las tareas se analizan de acuerdo con las metas, datos del input, actividades, contexto y roles de los participantes.

Para Nunan (1989), la tarea tiene que ser significativa y alcanzar el objetivo establecido, resultado y propósito deseados. Para él, una tarea comunicativa “es una actividad comunicativa que lleva a los alumnos a la comprensión, manipulación, producción y/o interacción, en la lengua meta, mientras su atención se dirige al significado y no a la forma”. Tiene por función, que el alumno participe de actividades que realiza diariamente en situaciones comunicativas en las que el foco es el significado y no la forma (gramática, sintaxis, pronunciación) de la lengua meta. Nunan (1989) entiende la tarea comunicativa como significativa, según el alcance que ella tenga para el alumno, representando algo que existe en el mundo real, el lenguaje media la situación comunicativa.

El autor propone una estructura de tarea comunicativa que considera esenciales los objetivos, el *input* (de naturaleza lingüística o no-lingüística) y las actividades. Destaca el papel del profesor, el papel del alumno y las ambientaciones. Una tarea compleja, que abarque una serie de actividades, puede llevar a la consecución de varios objetivos.

Nunan (1989), clasifica las actividades en tres categorías: ensayo para el mundo real; uso de habilidades; desarrollo de la fluidez/precisión. Cuando el alumno realiza una actividad como ensayo para el mundo real, recrea situaciones profesionales, interactúa en situaciones comunicativas y construye significados en un contexto en usos específicos, a partir de las necesidades de la situación meta. Esto hace con que se potencie el aprendizaje y el alumno se capacite comunicativamente.

El punto de partida de la tarea es el *input*, este puede ser lingüístico o no, el profesor puede utilizar fotos, cuadros, músicas, etc. El autor presenta tres categorías de tareas: tareas de ensayo para el mundo real; tareas de uso de habilidades; tareas de fluidez y precisión.

Las tareas de ensayo permiten que el alumno recree situaciones profesionales reales en las que la construcción del significado potencia el aprendizaje pues se realiza en un contexto de uso y necesidades comunicativas específicas. Las tareas de uso de habilidades se refieren a actividades de práctica controlada y actividades de transferencia. Las de fluidez y precisión se relacionan con el grado de control del profesor y del alumno, el profesor suele tener el control en las actividades centradas en la forma, en las centradas en el significado, el alumno ejerce un mayor control.

Un aspecto fundamental es el papel que alumno y el profesor desempeñan, se refiere tanto a las funciones en el desarrollo de la tarea, como a la relación social e interpersonal entre ellos.

Ellis (2003) coincide con Nunan (1989), lo que caracteriza la tarea es el propósito comunicativo, el foco es en el significado, se puede trabajar cualquiera de las habilidades (o las cuatro), se trabaja con procesos cognitivos (como seleccionar, ordenar, clasificar, etc.) y dependen de un *input*. Al contrario de Nunan (1989), considera que la tarea no debe ser necesariamente de la vida real, si no lo es pero permite que la interacción lo sea al fomentar el uso de la lengua en procesos del mundo real, es auténtica. En otras palabras, si la tarea consiste en realizar algo que el alumno no hace frecuentemente pero para realizarla debe interactuar y utilizar la lengua como en la vida real, por ejemplo, preguntar, responder, aclarar, etc., considera que la tarea es auténtica.

Para Willis (2001), la tarea es “una actividad comunicativa orientada por un objetivo, con un resultado específico y con énfasis en el significado”. Propone tres fases: una pretarea, que presenta y define los objetivos y el tópico (se trabajan las palabras relacionadas a él); el ciclo de la tarea, subdividido en 3 partes, realización, planificación y relato (le proporciona al alumno usar la LE para alcanzar los objetivos); foco en el lenguaje (se formalizan las formas lingüísticas específicas utilizadas en la realización de la tarea).

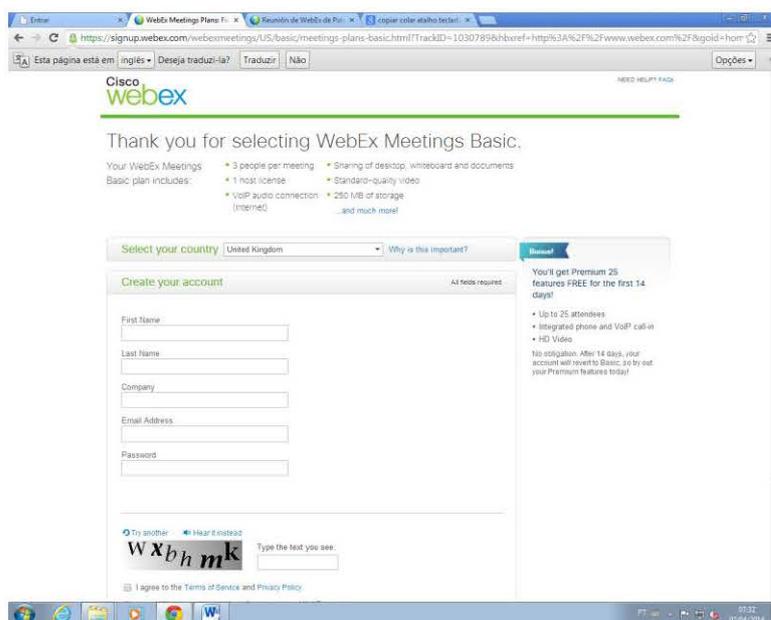
Según la autora, seguir las tres fases permite alcanzar, además de estudiar los aspectos formales de la lengua, tres condiciones fundamentales para promover el aprendizaje de una LE: estar expuesto a la LE; crear significados pues se usa la LE para realizar las tareas; al realizar tareas relacionadas con tópicos del área de interés de los alumnos se promueve la motivación.

Entendemos la tarea como una actividad comunicativa realizada en la lengua meta, con foco en el significado y en la acción. Consideramos fundamental que el alumno realice tareas de su contexto laboral en la vida real pues le permite desarrollar su competencia comunicativa y su competencia profesional. El alumno tiene un papel activo y autónomo en la construcción de su conocimiento pues usa significativamente la LE, reflexiona sobre el lenguaje en uso y su función social, desarrolla fluidez y precisión.

Webex, una herramienta de vídeo para el trabajo colaborativo.

A continuación procederemos a la presentación de la plataforma y la exposición de los pasos que se deben dar para su uso: www.webex.com

Paso 1. Darse de alta.

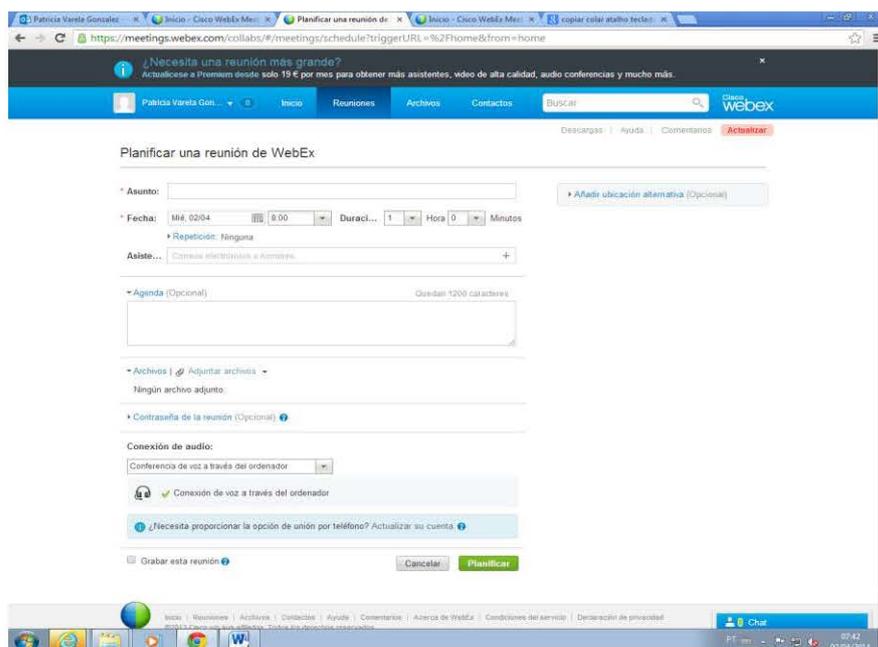


Paso 2. Mi cuenta. <https://support.webex.com/MyAccountWeb/landingpage.do>

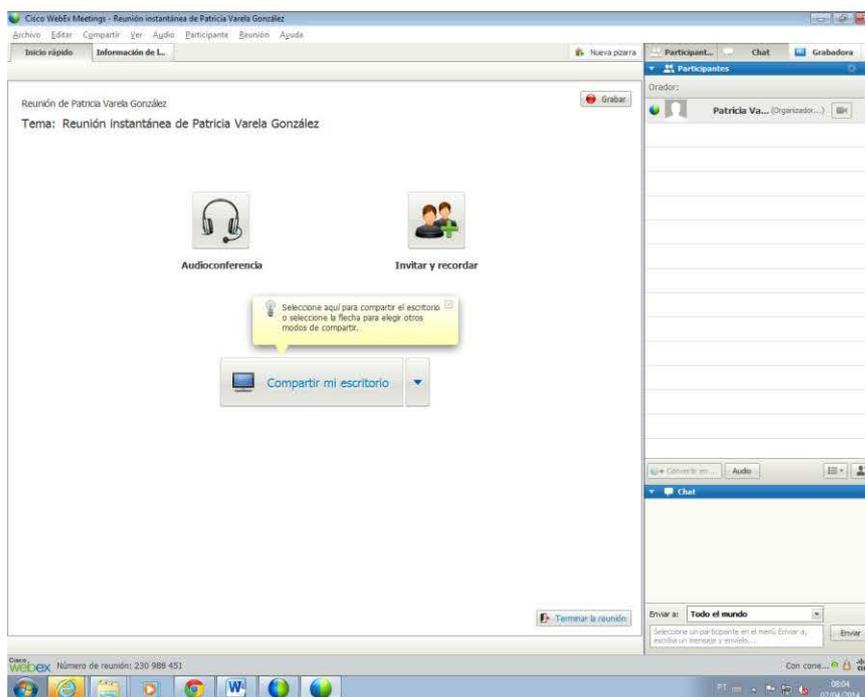


Paso 3: Organizar una reunión. Planificar.

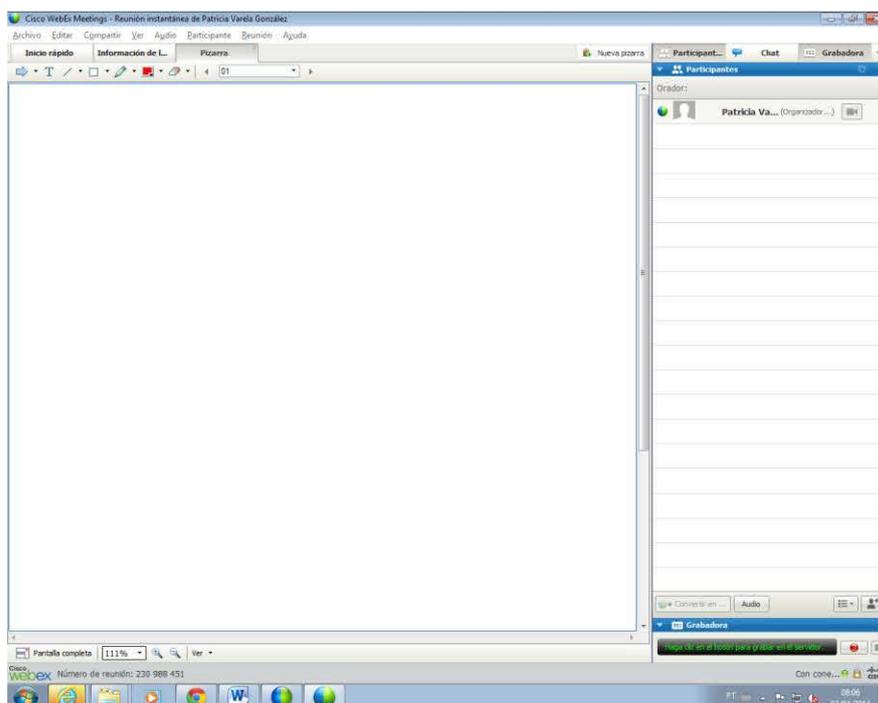
- Asunto
- Fecha
- Horario
- Archivos (en el caso que el alumno deba leer algo previamente o realizar algún tipo de actividad). También es posible disponibilizar material de lectura o de introducción al tema tratado.
- Conexión de audio. Al ser una reunión en línea es fundamental que los parámetros estén definidos, como la necesidad de una cámara y de la importancia del audio.
- Iniciar reunión. Aquí tenemos la opción de grabar nuestra clase, de forma que tanto el alumno como el profesor tengan acceso a la totalidad de lo que allí se haga. Esto puede realizarse como audio o vídeo conferencia, según nuestras necesidades o preferencias.



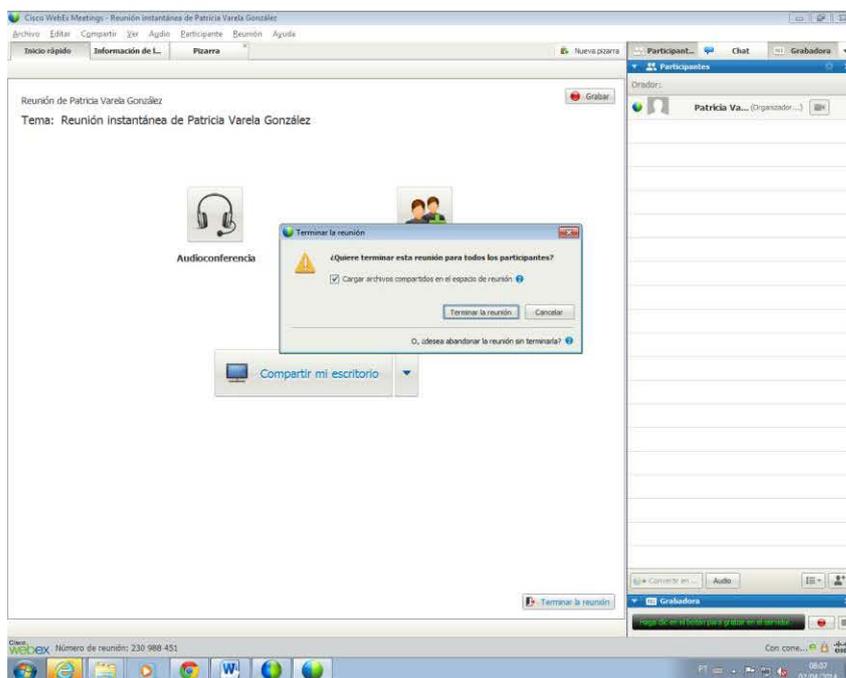
- Opción “compartir escritorio”. Esta opción se utiliza en el caso de que queramos que nuestros alumnos vean cada uno de los pasos que damos en nuestro ordenador. Todo lo que hagamos será compartido y ellos tendrán acceso a ello mientras lo compartamos.



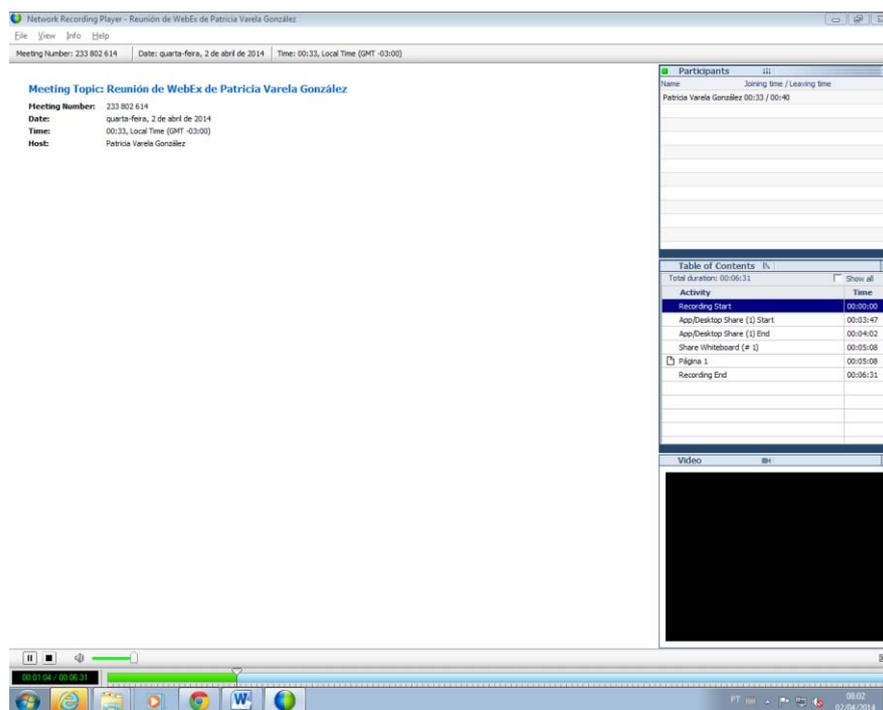
- Nueva pizarra: Al mismo tiempo que nuestros alumnos nos escuchan y ven también pueden tener acceso a una pizarra, acompañando todo lo que escribamos o lo que él escriba, de forma que se acerca aún más a una clase presencial.



- Paso 4: Terminar la reunión. Por último cuando hemos terminado nuestra clase, terminamos reunión, de forma que se suspende la conexión entre las partes interesadas, pero contamos con todo lo que se llevó a cabo mediante una grabación.



Paso 5: Reproducir una reunión.



La tarea propuesta: una entrevista virtual de trabajo

La finalidad general de la tarea que proponemos es capacitar discursivamente al alumno, en nuestro caso alumnas de secretariado, para que puedan actuar de forma competente al realizar una entrevista de trabajo y desarrollar su competencia comunicativa. Para esto trabajamos dentro de un enfoque por tareas, en un abordaje instrumental de enseñanza de LE, la lengua es un medio de capacitación profesional y los propósitos comunicativos son el eje conductor de la tarea.

A continuación presentamos, de forma esquemática, la estructura y el desarrollo de la tarea, como producto final los alumnos deberán realizar una entrevista de trabajo virtual a través de la plataforma webex.

Input	<p>La entrevista de empleo: antes de la entrevista, postura y formas, cómo expresarse, actitud e interés.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Discusión en grupos, lluvia de ideas. 2. Breve presentación oral. 	<p>Partir del conocimiento previo de los alumnos, resultado de su experiencia en el mercado de trabajo, conocimientos académicos, experiencias personales, investigaciones, etc.</p>
Cómo actuar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Completar un texto con consejos de cómo se debe actuar en una entrevista de trabajo. 2. En grupos, definir los errores más comunes en una entrevista. 3. Breve presentación oral. 4. Visionado: Los 10 errores más comunes en una entrevista de 	<p>Trabajar aspectos lingüísticos y culturales. Reflexionar acerca de las actitudes, comportamiento y discurso adecuado al contexto.</p>

	<p>trabajo.</p> <p>http://www.youtube.com/watch?v=Gab_4Dd9Z-U</p> <p>5. A partir del visionado en que se presentan los 10 errores, preparar 10 consejos para evitarlos.</p>	
Preguntas difíciles	<p>1. Visionado: 5 preguntas difíciles en una entrevista de trabajo.</p> <p>http://www.youtube.com/watch?v=ETI1Hl5Rgoo</p> <p>2. A partir del visionado y de lo que se debe y no se debe decir, responder a las 5 preguntas.</p>	Trabajar los aspectos lingüísticos, discursivos y culturales del género, necesarios para realizar la tarea final.
Las preguntas más frecuentes	<p>1. En grupos redactan las 10 preguntas que consideran más frecuentes relacionadas con: personalidad, educación, experiencia laboral, el trabajo y la empresa.</p> <p>2. Visionado: 10 preguntas y respuestas (muy buenas) en una entrevista de trabajo.</p> <p>http://www.youtube.com/watch?v=OcKF2V4yZyE</p> <p>3. Apuntan las preguntas del video y las comparan con las que redactaron.</p> <p>4. A partir de las instrucciones del video las responden.</p> <p>5. Lista: Posibles preguntas de una entrevista (el profesor entrega). Se leen y se comentan en plenaria.</p>	
Ensayo	<p>1. En parejas, eligen, de todas las preguntas que se trabajaron, las que utilizarán en la entrevista virtual. Cada pareja se debe turnar para ser entrevistador y entrevistado. Las preguntas no pueden repetirse.</p> <p>2. Los alumnos responden las preguntas por escrito, el profesor señala los errores y ellos las corrigen.</p> <p>3. Graban una vez para practicar, deben observar, además de los aspectos lingüísticos y discursivos, el maquillaje, la ropa, la iluminación, el volumen, la postura, la dicción, etc.</p>	
La entrevista	Cada pareja debe realizar la entrevista en la plataforma y grabarla.	

Conclusiones

Esta propuesta didáctica tiene como objetivo desarrollar la competencia comunicativa de alumnas del curso de secretariado, aunado con el desarrollo de competencias profesionales.

La tarea se realiza en la LE con foco en el significado y en la acción, de forma que las competencias comunicativas se articulan con las profesionales. Esta tarea pertenece al mundo real del alumno que se prepara para ingresar en un mercado de trabajo cada vez más exigente, globalizado y usuario de las nuevas tecnologías.

En este contexto educativo, creemos que el abordaje instrumental compagina con lo que se propone en un enfoque por tareas pues el alumno las realiza como ensayo para el mundo real, en las situaciones comunicativas en las que debe interactuar de forma competente en un contexto laboral. El uso de la LE es real y significativo, permite que el alumno construya significados, reflexione sobre la lengua en uso y desarrolle fluidez y precisión.

El profesor de un curso instrumental es el especialista en la lengua extranjera y el alumno es el que tiene los conocimientos del área. Ambos contribuyen y reciben, intercambian experiencias y conocimientos, se enriquecen personalmente y profesionalmente.

Bibliografía

- BATHIA, B. K., 1993, *Analysing genre: language use in Professional settings*, London, Longman.
- DUDLEY-EVANS, Tony & ST JOHN, Maggie Jo., 1998, *Developments in English for Specific Purposes: a multi-disciplinary approach*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ELLIS, R. *The methodology of task-based teaching*, 2003, Oxford, Oxford University Press.
- HUTCHINSON, T. y WATERS, A., 1987, *English for specific purposes: a learning-centered approach*, Cambridge, Cambridge University Press.
- NUNAN, David, *Designing task for the communicative classroom*, 1989, Cambridge University Press.
- STREVEENS, P., 1988, *ESP after twenty years: a re-appraisal*, en M. L. Tickoo (ed.), *ESP: state of the art. Anthology Series 21*, SEAMEO Regional Language center.
- WILLIS, D. y WILLIS, J., 2001, *Task based language learning*, The Cambridge Guide for Teaching English to Speakers of Other Languages. Ronald Carter and David Nunan editors, Cambridge University Press.

Las TIC como herramienta de enseñanza y (r)evolución en el aprendizaje de español como lengua extranjera

Cláudia Cristina Ferreira
UEL

Caio Vitor Marques Miranda
Mestrando-UEL

Natália Araújo da Fonseca
Mestrando-UEL

Introducción

Desde el surgimiento y la ascensión de la Industria Cultural, vivimos en un mundo multisemiótico que, de acuerdo con Moita Lopes (2004) es un mundo lleno de colores, sonidos, imágenes y todos los elementos que construyen significados, ya sea en los textos orales, escritos o también en los hipertextos.

Hoy día, los recursos tecnológicos forman parte constante de nuestro espacio cotidiano y muchas de nuestras relaciones sociales, afectivas e interactivas ocurren por medio de estas herramientas. En este sentido, teniendo en cuenta la actual realidad, nosotros, como docentes, también necesitamos acompañar este mismo ritmo, incorporando los nuevos instrumentos a las prácticas pedagógicas, con el objeto de que nuestras clases sean más atractivas a los alumnos que nacieron en la cuna de la tecnología.

De este modo, considerando que muchos de esos estudiantes están a todo el momento conectados al universo virtual por medio de ordenadores, móviles y ahora también las tabletas, *iphones*, *ipads*, creemos que esos materiales son excelentes recursos auxiliares a la labor docente, que pueden auspiciar el desarrollo de las destrezas escritas y orales de los aprendices de una manera lúdica y significativa.

Así, considerando esa nueva necesidad en el ámbito educacional, la búsqueda por un nuevo método para la enseñanza de una lengua extranjera es cada vez mayor y, proponer al alumno algo que le motive, llame su atención y que, además, sea placentero no es una tarea muy fácil, pero si optamos por las *TIC*, quizá no sea tan difícil.

Mucho ha sido el avance de la tecnología si pensamos en los últimos diez años, por ejemplo, en el cual las computadoras son cada vez más leves y estrechas, la gran variedad de móviles que se encuentra en el mercado, el fácil acceso a las informaciones locales e internacionales, el cambio de las relaciones interpersonales a causa de la redes sociales y también en la educación, donde escuelas están buscando métodos/materiales digitales y otras ofreciendo cursos/formación virtuales.

Para tanto, con el despegue de la tecnología, surge en la sociedad la necesidad de perfeccionamiento de las habilidades en la utilización de equipos para todas las personas, desde los niños hasta los ancianos.

El desarrollo de las competencias y habilidades relacionadas con la tecnología, es un factor de suma importancia en la globalización de ideas, de experiencias acumuladas a lo largo de los siglos, ya que se producen equipos con alta capacidad productiva y con bajo costo operacional, necesitando, así, de personas calificadas que sepan usarlos. El profesor es una de esas personas y le toca a él adaptarse a este nuevo mundo, una vez que los alumnos ya están inseridos en este universo tecnológico.

Pero, ¿qué son las TIC?

Antes de seguir con el tema, tenemos que aclarar bien la definición de las *TIC*. Según Mercado (1999), las *TIC* (Tecnologías de La Información y Comunicación) son medios tecnológicos que abarcan el uso de computadoras y redes telemáticas (Internet), es decir, son todos los medios que utilizan la computadora y la internet, sean herramientas de informaciones, canales de comunicación, productos y/o procesos originados de la informática.

Se consideran las *TIC* como medios didácticos que pueden viabilizar nuevos cambios, posibilidades de interacción alumno-profesor, alumno-alumno y con la realidad social por medio de sus principales herramientas con la internet, puesto que ellas presentan o poseen un impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para que sea adherida esta modalidad, es esencial que los aprendices perciban o se sientan como estudiantes activos de este proceso y no al revés, simplemente como receptores pasivos de la información.

Por lo tanto, como afirma Cortelazzo (2002), para que haya éxito en el resultado, es importante que, primeramente, los profesores planeen la integración de la tecnología en la cultura de la escuela y que luego, no sólo utilicen esas tecnologías, sino también reformulen

sus clases y sean el estimulador, animando/atrayendo a sus alumnos a participar de modo activo de nuevas experiencias.

Las TIC y el proceso de enseñanza y aprendizaje

La enseñanza de lenguas extranjeras, a lo largo de los años, está siendo auspiciada por los instrumentos derivados de las nuevas Tecnologías de La Información y Comunicación (*TIC*) y, en los últimos años, la utilización de esos recursos didácticos es un asunto demasiado discutido en las ponencias que tratan sobre cuestiones relacionadas al proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas.

De acuerdo con esa nueva realidad que se nos es planteada, no podemos rechazar, por lo tanto, la relación inexorable que hay entre la tecnología y la educación. Es imposible ignorar el vínculo que las personas, principalmente, los jóvenes, mantienen con los aparatos electrónicos; conectados a la internet, leen libros, ven videos, juegan, charlan con amigos, haciendo que este universo cibernético se convierta en su mundo de relaciones socioafectivas.

En lo que se refiere a la inclusión de la *TIC* en el ambiente escolar, su utilización se evidencia aún más importante, puesto que, según nos aclara Franco (1997:14), “el dominio de las nuevas interfaces tecnológicas se convierte cada día más esencial para la supervivencia del individuo en la sociedad³¹. En este sentido, el empleo de esas herramientas se muestra fundamental tanto para colaborar con la enseñanza de lenguas, como también para dar el soporte necesario al alumno sobre el correcto uso de las *TIC*, puesto que, con el paso de los años, nuestras vidas estarán cada vez más entrecruzadas con las nuevas tecnologías.

De esta manera, en lo que concierne a la enseñanza de lenguas, las *TIC* ganan aún más espacio en este contexto educacional, pues, esas herramientas permiten que los alumnos hablen con personas de otros países, vean películas y lean periódicos en lengua extranjera, posibilitando, así, la integración de las cuatro habilidades: oír/hablar, leer/escribir y todo eso por intermedio de la computadora (Leffa, 2006).

Sin embargo, aunque las *TIC* sean materiales muy valiosos, eso no quiere decir que la computadora, por ejemplo, sustituya al profesor y promueva, sola, los avances en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es necesario aclarar que la computadora tiene que ser vista como un material facilitador, que auxilia el docente y el alumno en este proceso, contribuyendo a la construcción del conocimiento.

No obstante, si pensamos en el modelo actual de enseñanza, el profesor aún ocupa el papel central, determinando, en la mayoría de las veces, el ritmo del aprendizaje. Por otro lado, si nos servimos de las nuevas tecnologías en las escuelas, la función del estudiante será más relevante, siendo posible un aprendizaje más cercano a él, más dinámico y más significativo.

En este sentido, las *TIC* despiertan un gran interés en los aprendices, pues motiva, haciendo que el libro didáctico no sea la única herramienta usada por el profesor, al romper con lo tradicional y abrir puertas para nuevos abordajes de enseñanza.

Además, hay que poner de relieve que, el uso de esos recursos tecnológicos en las clases de ELE tiene que estar amparado en una planificación de calidad para que el aprendizaje sea realmente efectivo pues, de lo contrario, la utilización de esta herramienta sería solamente entretenimiento, no cumpliendo, por lo tanto, con su función de recurso didáctico-pedagógico.

Con relación a los beneficios que las *TIC* pueden ofrecer al proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas hay que subrayar: (a) el rompimiento de la barrera geográfica entre los aprendices de una lengua extranjera con los hablantes naturales de dicha lengua; (b) el mayor desarrollo de la competencia comunicativa (oral y escrita); (c) la creación de nuevos

³¹ En el original: “o domínio das novas interfaces tecnológicas torna-se a cada dia mais essencial para a sobrevivência do indivíduo na sociedade” (Franco, 1997: 14).

espacios que posibilitan al individuo/alumno expresarse en una gran variedad de diferentes contextos comunicativos (Chun, 1994, *apud* Souza, 2004).

Aún en lo que se refiere a las ventajas que conlleva el consciente uso de las nuevas tecnologías, subrayamos que, al igual que los elementos antedichos, uno de los factores imprescindibles para el éxito de las *TIC* en las aulas se debe al tipo de las actividades planteadas a los estudiantes, es decir, la computadora tiene que ser un instrumento que permita que el aprendiz experimente situaciones que lo involucren en las actividades para que él pueda construir su conocimiento de manera autónoma, responsable, dejando que su parte afectiva y humanística también formen parte de su aprendizaje (Valente, 1993).

De igual manera, las nuevas tecnologías contribuyen a la interacción entre el alumno y la información, o sea, fomenta un espacio en el que se desarrolla el *alfabetismo digital* del estudiante, quien busca estrategias y tiene la oportunidad de explotar el universo cibernético para que, al navegar en los mares digitales, vaya construyendo su propio crecimiento educativo (Dias, 2009).

Así, en este contexto en el que las *TIC* están vinculadas a la enseñanza de lenguas, el docente tiene que tener la actitud de un investigador permanente, que impulsa el intercambio de conocimiento y direcciona el trayecto del alumno hacia un aprendizaje significativo y constante (Lévy, 1999).

Por lo tanto, teniendo en cuenta la influencia que las *TIC* ejercen en todos los ámbitos de nuestra vida, no podemos complacernos con una simple lectura de signos verbales, dado que hoy día coexisten diferentes tipos de lenguajes, sean verbales o no verbales. Así, conscientes de esta realidad, nosotros, profesores de lenguas, tenemos que ampliar nuestra visión y estar abiertos y atentos a los nuevos lenguajes que surgieron en el ciberespacio (Camara, 2010).

Desde nuestro punto de vista, saber interactuar con las nuevas tecnologías ya no es una opción sino una orden, una de las exigencias de la modernidad y, si muchas personas ya están inseridas en el mundo cibernético, los contextos educacionales también tienen que caminar en consonancia con esos progresos tecnológicos. Por consiguiente, es cada día más notable que los docentes de lenguas extranjeras tenemos que ser lectores, autores e investigadores plurales en medio a este variopinto universo virtual.

Propuestas de actividades

Señalamos que las propuestas que sugerimos a continuación consisten en la utilización de *ipads* como herramienta de enseñanza y aprendizaje de ELE. El motivo que nos llevó a escogerlos es porque en Brasil este recurso es aún demasiado nuevo en las escuelas y, mediante estas propuestas, pretendemos ofrecer algunas ideas para que los profesores que trabajan o van a trabajar con esos materiales puedan explotarlos con sus alumnos, teniendo aquí una fuente de consulta para complementar sus clases de lenguas. Subrayamos que la sugerencia de las actividades didácticas será presentada de manera secuencial y metódica.

El público, cuyas actividades proponemos, son alumnos de la enseñanza media (o secundaria) que ya saben usar los aparatos tecnológicos, y son un poco más maduros en relación a otros segmentos.

Sugerencia de actividad 1: Aplicativos digitales en uso

En esta primera actividad, la propuesta es que el profesor trabaje con la enseñanza media utilizando *ipads*, desarrollando, en esta ocasión, la Comprensión Escrita (C.E), bien complementando contenidos pragmáticos y socioculturales. El objetivo es que los alumnos tengan mejor conocimiento sobre los países hispanohablantes poco estudiados/explorados en los materiales didácticos. Se espera que la actividad sea hecha en dos clases de 70 minutos, pues se trata de seminarios y de un simulado de *quiz*, hecho por medio de un aplicativo titulado *Nearpod*.

Nearpod es un aplicativo que en el momento que las clases se volvían más tecnológicas y el aprendiz más vinculado a las nuevas herramientas y con eso, surge en *APP Store* este aplicativo que promete auxiliar a los profesores a desarrollar clases interactivas por medio de *ipads* y/o *iphone*. La herramienta es gratuita. Para accederla en las clases, los alumnos necesitan poseer dispositivos *iOS* para que vean y sometan al contenido en tiempo real, bajarlo y crear una cuenta, un registro simple y gratis. No obstante, el aplicativo es inglés y los alumnos tienen que descargar la versión *Nearpod Student*.

Primeramente, el profesor trabajará con seminarios, proponiéndoles a los alumnos que presenten, en 15 minutos, acerca de uno de esos países hispanohablantes: Puerto Rico, Cuba, Ecuador y República Dominicana. En cada presentación, ellos tendrán que abarcar tópicos culturales, regionales, políticos, económicos y curiosidades del país. El desarrollo de la investigación se dará como tarea a los alumnos, haciéndola en el programa *Powerpoint* y sería marcado un día para que todos las presentasen al grupo, debatiendo sobre lo que fue presentado.

Después de las presentaciones, en la segunda clase, el profesor les entregará un *ipad* a cada alumno, les pedirá que accedan al aplicativo *Nearpod Student*, hagan el registro y busquen la red del profesor para conectarse. Tras eso, el docente tendrá acceso a todos los *ipads* del grupo, es decir, podrá manejar lo que aparece o no en las pantallas de los alumnos.

Enseguida, les propondrá un *quiz* de 30 preguntas sobre los seminarios presentados en la clase anterior como una evaluación general de lo que fue presentado. La idea es que el profesor dé poco tiempo a los alumnos, por ejemplo, a cada cuestión del *quiz*, 30 segundos para contestarla.

Dado el *quiz*, el profesor recibe en su aplicativo un informe con los datos de desempeño de cada alumno, cuántas cuestiones erraron y acertaron, las que dejaron en blanco, el total de aciertos y errores y, además, un gráfico con el desempeño general del grupo. El profesor tiene la posibilidad de enviar a su correo electrónico este informe y analizarlo mejor en su casa.

Después de finalizarlo, el profesor puede enviarles vía aplicativo *Nearpod* el *quiz* con las respuestas, pidiéndoles que las verifiquen con el grupo que presentó sobre el país propuesto, promoviendo de este modo una clase más interactiva.

Sugerencia de actividad 2: ¡Imagen y acción!

En esta actividad, el profesor va a trabajar con los alumnos por medio de la *ipad* el género referente a la campaña publicitaria, abordando desde las características inherentes al género hasta las temáticas que él trata.

De acuerdo con las etapas que subdividen esta actividad, creemos que el maestro podrá desarrollarla en cuatro o cinco clases de cincuenta minutos para que haya una buena explotación. Si por si acaso el docente dispone de menos tiempo, las actividades podrán ser aplicadas en más de cinco clases, adecuándolas al tiempo disponible.

Primeramente, el profesor va a pedirles que todos los estudiantes se conecten a su *Ipad*, pues van a ver un video en *youtube*³² que tiene como título: *Si yo puedo, tú también*, una campaña publicitaria en contra de la anorexia, llamando la atención sobre problema de la bulimia.

Sin embargo, antes que los aprendices vean el contenido de la publicidad, el docente les va a preguntar de qué piensan que la campaña va a tratar, teniendo en cuenta que, en este momento, solo tienen como información el título y la figura de la actriz mexicana Anahí Giovanna Puente Portilla.

En esta parte, se espera que los alumnos utilicen su conocimiento de mundo, ya que esa actriz ya vivió la triste realidad de pasar por la anorexia y varios medios de comunicación transmitieron a todo el mundo esa información.

³² Link del vídeo en *youtube*: Disponible en: http://www.youtube.com/watch?v=I0Hz8ffFc_c

Enseguida, tras las posibles respuestas de los estudiantes, el profesor les va a pedir que todos juntos con sus *ipads* vean el video y, después de verlo, digan si las respuestas coincidieron o no con el contenido de la campaña.

Luego, el maestro va a pedirles a los aprendices que formen un círculo para que argumenten sobre la temática planteada en la publicidad: anorexia y bulimia. Esta propuesta de discusión es importante para que el docente discuta con los alumnos sobre los temas transversales que, según Brasil (1998), es papel fundamental de los profesores de LE llevar a sus clases temáticas que forman parte de la vida de los estudiantes, para que el aprendizaje adquiriera sentido y les ayude a reflexionar más sobre sus comportamientos, los valores y la ciudadanía.

Después de que los aprendices hayan expuesto su punto de vista y hayan compartido sus opiniones y/o experiencias sobre el tema, el maestro va a pedirles que vuelvan a sus lugares y, con sus *ipads* en manos, van a conocer un poquito sobre la estructura de una campaña publicitaria.

Con relación a los géneros, sabemos que, de acuerdo con Bakhtin (1994) su estructura se subdivide en tres: contenido temático, estilo y forma composicional. Así, teniendo en cuenta las partes que lo constituyen, el profesor va a explotar con los estudiantes sus características. De este modo, aclarará a los alumnos que una publicidad siempre presenta un contenido temático y, esta, por ejemplo, aborda la cuestión de la bulimia y la anorexia, temáticas que ellos ya discutieron anteriormente.

Posteriormente, el docente les va a preguntar si la actriz utiliza en la campaña el estilo formal o informal en su discurso y, así, se espera que los estudiantes contesten que es informal, a causa de las conjugaciones en la segunda persona del singular: “eres, sabías, viste, conseguirás”, etc. Aquí, el maestro puede preguntarles por qué creen que ella utiliza este estilo de tratamiento, incitando a que los aprendices piensen que, si la publicidad está dirigida a un público joven y, en específico, a chicas entre 10, 15 y 20 años, se utiliza el tratamiento informal para acercarse a ellas, para que ellas sientan que es un consejo de una amiga, de alguien que también ya vivió eso y que no quiere que ellas, “sus amigas”, también sufran. Así, el profesor es quien va a conducir las preguntas para que los alumnos reflexionen sobre todas las cuestiones y lleguen, por sí solos, a las respuestas.

Tras estas preguntas, el docente les preguntará a los estudiantes cuáles son las partes que constituyen una campaña publicitaria. En este momento, el maestro puede preguntárseles qué elementos suelen utilizar las campañas para llamar la atención de las personas; así, el profesor puede pedirles que vean nuevamente la campaña en sus *ipads*, para que puedan observar y contestar a las preguntas. De esta manera, se espera que los aprendices mencionen algo como: colores, imágenes, sonidos (cuando se encuentran en videos), personas conocidas como actores y/o cantantes, el uso del imperativo, frases cortas y contundentes y todos los elementos más que el docente quiera añadir, puesto que el objetivo es hacer que el alumno reflexione sobre los rasgos de este género.

Después de que los estudiantes hayan visualizado el video, hayan comentado sobre la temática y hayan explotado algunos elementos constituyentes de la campaña publicitaria, el profesor los llevará al laboratorio de informática para que ellos, posteriormente, puedan producir su propia campaña. En el laboratorio, el maestro les explicará cómo utilizar el programa *movie maker*, puesto que lo usarán para hacer sus videos. Tras las explicaciones, el docente les solicitará que, en parejas, produzcan una campaña publicitaria sobre algunas temáticas como, por ejemplo: agresión contra la mujer, drogas, discapacidad física/mental, homosexualismo, explotación infantil, acoso sexual y todos los temas que el profesor juzgue pertinente trabajar, de acuerdo con la edad de los alumnos.

El maestro distribuirá temáticas diferentes a cada una de las parejas para que estas produzcan sus campañas publicitarias relacionándolas con la temática que les tocó. La publicidad contará con la participación de los propios alumnos, es decir, ellos van a producir y también van a ser los personajes; además, van a utilizar sus tabletas para filmar y producir todo el video utilizando el programa *movie maker*. Como toda campaña publicitaria audiovisual, el profesor les va a aclarar que el video tendrá como máximo 1:30 para que no sea muy exhaustivo.

Después de que los aprendices hayan producido su campaña y esté completa, todos los estudiantes van a visualizar las producciones de sus compañeros por medio de sus *ipads* y, si el docente quiere, puede elegir las publicidades más creativas y regalarles un premio a ellos.

Descamos, con esta actividad, explotar las habilidades orales de los alumnos, desde la Comprensión Oral (CO) por medio de la audición del video, hasta la Producción Oral (PO) en el momento en que ellos vayan a producir sus campañas.

Así, mediante esta propuesta, esperamos que el profesor logre llamar la atención de los aprendices utilizando como recurso didáctico el *ipad* que, hoy día, forma parte de la realidad de muchos jóvenes y que también podemos incorporarlo a nuestras clases, puesto que la motivación extrínseca, según Callegari y Fernández (2010), es un factor determinante en el aprendizaje de una lengua.

Además, elucidamos que es fundamental que los docentes expliciten a los estudiantes que los géneros son instrumentos de comunicación social, histórica y culturalmente contruidos por personas que forman parte de una sociedad que está en rápida transformación y, por eso, los géneros presentan un carácter flexible y maleable, ya que están imbricados y estrechamente relacionados con las acciones sociales que constantemente se modifican (Bakhtin, 1994).

Pretendemos, por lo tanto que, por medio de esta actividad, el profesor explote con los alumnos las temáticas planteadas utilizando los *ipads*, con la intención de propiciar un espacio de discusiones para que los discentes puedan ejercer la criticidad y la ciudadanía y, a la vez, sentirse motivados a participar, ya que podrán usar sus propios aparatos electrónicos durante las clases. De este modo, esperamos que el proceso de enseñanza/aprendizaje sea mucho más significativo, eficaz y auténtico para los aprendices con el auxilio de las nuevas tecnologías.

Sugerencia de actividad 3: De la lectura a la dramatización

Así como en las actividades anteriores, ésta también requiere más de una clase para que los profesores y alumnos logren explotar todos los elementos que la propuesta sugiere.

Primeramente, el docente va a entregarles a los estudiantes el libro *El monstruo peludo*, escrito por la escritora francesa Henriette Bichonier y traducido al español por Miguel Azaola.

El libro cuenta la historia de un monstruo peludo que vivía solo en la oscuridad de una caverna y que, de tan cansado de comer solamente ratones, decide comer a las personas. Un día, delante de su caverna, pasó un rey y, al verlo, el monstruo lo capturó pero no se lo comió, ya que la majestad le convenció de que si él no lo comía iba a traerle el primer niño que encontrara. Sin embargo, el primer niño que el rey avistó fue su hija y, aunque intentó encontrar maneras de librarla no lo consiguió y así ella tuvo que ir a la caverna de la criatura. Ya en la caverna la niña no demostró tener miedo del monstruo y, después de mucho enfadarle, le ocurrió algo mágico y el monstruo se convirtió en príncipe, siendo libertado del hechizo que lo aprisionara durante años por detrás de una extraña apariencia.

Después de que los aprendices individualmente lean la historia, el maestro va a preguntarles si entendieron cuál es la moraleja de la historia y, aquí, se supone que ellos digan que no podemos guiarnos por las apariencias, ya que la apreciación externa que hacemos sobre una persona, no siempre es de todo correcta.

Posteriormente, es interesante que el profesor proponga una discusión a los alumnos para que ellos argumenten sobre las siguientes frases: *las apariencias engañan y el hábito no hace al monje*. Así, el maestro pedirá a los estudiantes que expresen sus opiniones con relación a las frases planteadas, preguntándoles si ya les ocurrió alguna situación parecida. Además, este es un excelente momento para que el docente aborde la cuestión de las redes sociales, ya que existen muchas personas en internet que simulan ser algo que no son,

llamándoles la atención sobre la cuestión sobre los secuestros, los estupros y diversas situaciones horribles provenientes de simulaciones de falsas apariencias.

Enseguida, es muy importante que el docente explote la Comprensión Escrita (CE) del aprendiz, haciendo que él accione todos sus conocimientos previos como, por ejemplo, el bagaje lingüístico y sociocultural que posee y los relacione con los elementos inherentes al texto con la intención de que el estudiante consiga obtener una plena y efectiva comprensión textual (Fuenmayor, 2008).

Sin embargo, una buena comprensión textual no se resume solamente en la utilización del conocimiento lingüístico y sociocultural que el alumno posee y sus relaciones con los elementos textuales, sino que el profesor también necesita incitarles a los cuestionamientos frente al texto, para que los ellos reflexionen acerca de lo que leyeron y asuman una posición crítica delante de las informaciones que les son planteadas, para que haya una interacción entre el texto y el aprendiz, al hacerle activo en el proceso de la lectura (Cassany, 2006)

Posteriormente, tras la parte de la lectura, el maestro va a decirles que ahora que ya conocen la historia van a dramatizarla, pero que, antes de interpretarla, van a producir sus propios guiones. En este momento, el profesor, juntamente con los estudiantes, va a definir el papel de cada uno en la historia y, después que hayan decidido los personajes que van a representar, los aprendices van a redactar su propio guión de acuerdo con su papel en la historia.

Así, nos parece importante aclarar que, durante el proceso de la producción de los guiones el docente siga las etapas referentes a la destreza de la Producción Escrita (PE) sugeridas por el Marco Común Europeo de Referencia de las lenguas (MCER) que son las siguientes: la planificación, la ejecución, la evaluación y la reparación (Quadro, 2001).

De este modo, *a priori*, los alumnos van a reunirse en grupos para que ellos intercambien ideas de cómo serán sus hablas, cómo se darán los turnos, cuándo aparecerán o no en las escenas y todos esos detalles más técnicos concernientes a la dramatización.

Así, la producción de los guiones en grupo es para que los estudiantes hagan una *planificación* de lo que efectivamente van a describir después de que las ideas estén ordenadas. En esta parte, el objetivo es que los aprendices escriban sus ideas, hagan apuntes, añadan y/o retiren informaciones, como si fuera una especie de borrador de lo que pretenden posteriormente hacer.

A posteriori, los alumnos harán la parte de *ejecución*, es decir, tras ordenar las ideas apuntadas en la primera etapa el estudiante pondrá en el papel el resultado de los esbozos anteriores de manera secuencial y bien articulada.

Enseguida, después de que los aprendices terminen la parte de ejecución, el docente va a recoger las producciones para que pueda corregirlas y, posteriormente, dar la retroalimentación a los alumnos acerca de su producción escrita, siendo esta la parte de *evaluación*.

Por último, después de que el maestro entregue las producciones corregidas, los estudiantes van a hacer la *reparación*, es decir, van a rehacerlas nuevamente corrigiendo los equívocos cometidos, para que tomen consciencia de sus fallas, reflexionen acerca de ellas y crezcan con sus propios errores, una vez que creemos que estos no pueden ser entendidos como algo negativo, sino como oportunidades que posibilitan al aprendiz su crecimiento y la madurez de sus habilidades escritas.

Sugerimos que los profesores sigan las cuatro etapas planteadas por el MCER, pues pensamos que la PE no puede ser considerada como un producto acabado (Hedge, 2000), sino como un proceso (Grabe y Kaplan, 1996), que se constituye de diversas partes, desde el momento en que el alumno esboza sus ideas hasta llegar a su última versión, o sea, el enfoque aquí no es la planificación, la reparación o la organización, el enfoque está en cómo planifican, cómo reparan y cómo organizan su escritura, siendo más importante todo su trayecto que efectivamente la llegada a su destino.

Después de haber hecho todas las etapas anteriores, los estudiantes podrán ensayar la pieza, realizando parte de los ensayos en sus casas y parte de ellos en clase, para que el docente pueda acompañar el desarrollo de los aprendices a lo largo de este período.

Por último, tras todos los ensayos, los alumnos van a dramatizar la historia y el profesor va a filmarles por medio del *ipad* para que después ellos puedan verse en la pantalla. Además, otra opción que sugerimos a los docentes es que, en lugar de pedir a los estudiantes que dramaticen el libro que leyeron, produzcan una pieza en la que solamente se basen en la historia, haciendo una relectura, al tomar como ejemplo nuestros días actuales, incluyendo elementos del mundo moderno en las escenas.

Pretendemos, con esta actividad, desarrollar la habilidad escrita en los aprendices de una manera agradable, en la que ellos vean la lectura y la producción de textos como algo placentero e interactivo. La propuesta de la dramatización y su grabación es para que ellos puedan expresar sus emociones, interactuar con los compañeros y, la vez, practicar el idioma en una situación más dinámica, en la que juego de roles se convierte en diversión y resulta en el aprendizaje.

Por fin, la función de las *TIC* en esta actividad desempeña un importante papel pues, avisados de que van a ser filmados durante la dramatización los alumnos harán lo máximo que puedan para que todo salga perfecto y eso se refiere tanto a los procesos de lectura y escritura como a los procesos de oralidad por medio de los ensayos. Por lo tanto, aquí el recurso tecnológico va a ser el registro, la memoria, el producto final de todo el proceso que ellos pasaron para lograr obtener un buen resultado.

A modo de cierre

Verificamos, como el resultado de esta investigación, que las actividades descritas anteriormente que fueron trabajadas con los alumnos de la enseñanza media, sólo comprobó lo que fue observado a lo largo del texto, que son muchas las posibilidades encontradas en las *TIC* que pueden ser aplicadas en el proceso educativo, con el intento de experimentar avances notables y variadas posibilidades de intercambio e interacción, como: motivar a los aprendices, diversificar e innovar en las clases, fomentar el proceso individual de aprendizaje (autonomía), proporcionarle al alumno retroalimentación inmediata, compartir conocimientos, fomentar el interés, crear y expandir el hábito de lectura, desarrollar la aptitud artística y hasta promover e incitar a la reflexión y criticidad de los alumnos.

Desde nuestro punto de vista, con las actividades propuestas y haciendo la transposición de la teoría a la práctica, consideramos que utilizar las *TIC* en este proceso de enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera sólo amplía el abanico de posibilidades del profesor al exponer y desarrollar los contenidos lingüísticos, pragmáticos y socioculturales con los aprendices, auxiliándoles no sólo en el proceso de aprendizaje del español, sino preparándoles para la realidad con la que van a encontrarse o en la que ya se encuentran sumergidos.

Bibliografia

- BRASIL, Ministério da Educação, 1998, *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*, Brasília, MEC.
- BAKHTIN, M. M., 1994, “Os gêneros do discurso” em BAKHTIN, M.M., *Estética da criação verbal*, São Paulo, Martins Fontes.
- CALLEGARI, M.; FERNÁNDEZ, G., 2010, *Estratégias motivacionais para aulas de língua estrangeira*, São Paulo, Companhia Editora Nacional.
- CAMARA, T. M. N. L. M. A., 2010, “A possível articulação entre o clássico e a tecnologia”, em AGUIAR, V. T.; CECCANTINI, J. L. (orgs.), *Teclas e dígitos: leitura, literatura & mercado*, São Paulo, Cultura Acadêmica.
- CASSANY, D., 2006, *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, Barcelona, Anagrama, S.A.
- CONSEJO DE EUROPA, 2001, *Quadro europeu comum de referência para as línguas*, Porto, ASA Editores.
- CORTELAZZO, I. B. C., “Pedagogia e as tecnologias”, em *Pedagogia em debate on line*, 2002, Disponible en <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:v606ufMhQpEJ:www.boaaula.com.br/iolanda/producao/me/pubonline/artigos.dot+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> [Fecha de consulta 25 de febrero de 2014]
- DIAS, R., 2008, “Integração das tic ao ensino e aprendizagem de língua”, *Moara*, n.30, pp. 93-117.
- FRANCO, M. A., 1997, “Internet: reflexões filosóficas de um informata”, *Transinformação*, n.2, pp. 37-48.
- FUENMAYOR, G., 2008, *Metodología lingüística para el logro de los niveles de comprensión lectora de los textos expositivos de estudiantes universitarios. Tesis doctoral*. Doctorado en Ciencias de la Educación. División de Estudios para Graduados. Universidad Rafael Belloso Chacín.
- GRABE, W.; KAPLAN, R., 1996, *Theory and Practice of Writing*, Harlow, Longman.
- HEDGE, T., 2000, *Teaching and learning in the language classroom*, Oxford, Oxford University Press.
- LEFFA, V. J., 2006, “A aprendizagem de línguas mediada por computador”, em V. J. LEFFA (Org.), *Pesquisa em lingüística Aplicada: temas e métodos*, Pelotas, Educat.
- LÉVY, P., 1999, *Cibercultura*, São Paulo, Ed. 34.
- LOPES, L. P. M.; ROJO, R. H. R., 2004, “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, em Brasil /DPEM, *Orientações curriculares do ensino médio*, Brasília, MEC.
- MERCADO, L. P. L., 1999, *Formação Continuada de professores e novas Tecnologias*, Maceió, EDUFAL.
- SOUZA, R. A., 2005, “Um olhar panorâmico sobre a aprendizagem de línguas mediada pelo computador: dos drills ao sociointeracionismo”, *Fragmentos*, n.26, PP. 73-86.
- VALENTE, J. A., 1993, “Por que o computador na educação?”, em *Computadores e conhecimento: repensando a educação*, Campinas, Gráfica Central da UNICAMP.

El uso de la *Charge* con animación como Tecnología de la Información y Comunicación en el Proceso de Enseñanza-aprendizaje de Español como Lengua Extranjera.

Frederico Chaves Sampaio Júnior
Profesor del Instituto Federal de Sergipe

Introducción

Entre las Tecnologías de la Información y Comunicación que pueden ser utilizadas en el proceso de Enseñanza-aprendizaje de Español como Lengua Extranjera, Ruipérez (2005 : 1046), con relación al uso del ordenador, distingue los *Softwares* de Programación y los *Softwares* de Usuario. Este último se subdivide en dos: los *Softwares* Específicos para el Aprendizaje de Español como Lengua Extranjera; y los *Softwares* que no son desarrollados originariamente para el Proceso de Enseñanza-aprendizaje de Español como Lengua Extranjera, pero que pueden ser adaptados. Las características generales de los *Softwares* Específicos para el aprendizaje de Español como Lengua Extranjera son: características multimedia, donde converge la información textual y la audiovisual; incorporación de sistemas de reconocimiento de voz; predominio de *Software* de autoaprendizaje; integración del *software* en los métodos conversacionales de Español como Lengua Extranjera e integración de internet.

Acerca de esos *softwares* Específicos para el aprendizaje de Español como Lengua Extranjera, les presento algunos disponibles en el mercado brasileño:

- Curso Espanhol para atendimento em bares e restaurantes – vídeoaula – cd- ROM e DVD;
- Espanhol para secretariado executivo – vídeoaula IESDE – cd – ROM e DVD;
- Eurotalk – fale e aprenda com filmes – espanhol – com cd – ROM em vídeo interativo;
- Eurotalk – fale mais com desenvoltura – espanhol – com cd – ROM de vídeo interativo;
- Eurotalk – fale mais com facilidade – espanhol – cd – ROM de vídeo interativo;
- Eurotalk – fale mais com o mundo – espanhol – com cd – ROM interativo;
- Eurotalk – fale mais com vocabulário – espanhol – com cd – ROM de vídeo interativo;
- Eurotalk – fale mais no dia a dia – espanhol – com cd – ROM interativo;
- Eurotalk – fale mais nos negócios – espanhol – com cd – ROM interativo;
- Dicionario bilingüe para Estudantes brasileiros – português – espanhol / espanhol – português – com cd – ROM;
- Dicionario Santillana para estudantes com cd – ROM espanhol / português – 2ª Edição;
- ¡SÍ! – Dicionário Larousse Espanhol – Português / Português – Espanhol – mini com cd – ROM (novo acordo).

Con relación a los *Softwares* que no son diseñados originariamente para el aprendizaje de Español como Lengua Extranjera, pero que pueden ser adaptados, se destacan programas de tratamiento de texto, juegos de simulación, entre otros que dependerán de la creatividad y imaginación del autor.

La charge

Para este trabajo, elegí una *charge* con animación que posee audio y subtítulo. La “Charge” es un estilo de ilustración que tiene por finalidad satirizar, por medio de una caricatura, algún acontecimiento actual con uno o más personajes envueltos. La palabra *charge* es de origen francesa y significa carga, o sea, exagera rasgos del carácter de alguien o de algo para convertirlo burlesco. Mucho utilizada en críticas políticas en Brasil. A pesar de ser confundida con caricatura que, al contrario de la *charge*, que siempre es una crítica contundente ligada a la actualidad, la caricatura es solamente un retrato distorsionado y bien humorado o un poco grotesco del personaje escogido, sin cualquier referencia al tiempo (Salles, 2010).

Más que un sencillo dibujo, la *charge* es una crítica político-social, donde el artista expresa gráficamente su visión sobre determinadas situaciones cotidianas por medio del humor y de la sátira. Para entender una *charge*, no es preciso ser necesariamente una persona culta, basta con estar informado de lo que sucede a su alrededor. La *charge* tiene

un alcance mayor que un editorial, por ejemplo, por eso la *charge*, como dibujo crítico, es temida por los poderosos. Generalmente cuando se establece la censura en un país, la *charge* es la primera a sufrir.

Las *charges* fueron creadas a principios del siglo XIX (diecinueve), por personas opuestas a gobiernos o críticos políticos que querían expresarse de forma jamás presentada. Fueron reprimidos por gobiernos, principalmente imperios, sin embargo, ganaron gran popularidad, hecho que acarreó su existencia hasta los tiempos de hoy.

El discurso de la *charge*

Las *charges* adoptan varias estrategias de discurso para producir los efectos cómicos y reflexivos a que se proponen. En la mayoría de los casos, solamente algunas técnicas son empleadas en una misma producción, pero ciertos elementos se muestran frecuentes o mismo esenciales y, a veces, aparecen juntos. Las estrategias de discurso utilizadas son: lenguaje visual, la exageración, el ridículo, ruptura discursiva, polifonía y la relación entre textos. A continuación, veremos cada una de las estrategias detalladamente.

1. Lenguaje Visual

El elemento visual es característica presente en toda y cualquier *charge*. Las codificaciones visuales proporcionan mayor comprensión de la crítica que el *chargista* pretende pasar. Por supuesto, en la mayoría de los casos, las imágenes se alían al lenguaje verbal para enriquecer el discurso elaborado.

2. La exageración

Gran parte de las *charges* trabajan con la cuestión de la exageración. Exagerando, el *chargista* consigue dar énfasis mayor al que está intentando decir al evidenciar aspectos marcantes del que la obra se propone a retratar. Son distorsiones que distancian el dibujo de la realidad, pero lo acercan de la verdad. A la vez, las exageraciones son responsables por enaltecer el carácter cómico de las *charges* y provocar la risas de los lectores.

3. El ridículo

El hombre ríe de lo ridículo humano, de aquello que huye de la normalidad de las acciones de los hombres, al cotidiano. Las *charges* buscan exponer figuras públicas a situaciones ridículas o a mostrar de forma no convencional temas normalmente tratados con mayor seriedad, despertando de esa manera la risa.

4. Ruptura Discursiva

Un final inesperado es un factor muy usado en *charges* para provocar el efecto de comicidad. Se trata de una ruptura del discurso construido. La risa está asociada a ese súbito rompimiento de lógica que sorprende el lector. La sorpresa es un factor imprescindible en ese caso, y una virtud del buen *chargista* es saber esconderla sutilmente del lector para revelarla solamente en el momento correcto.

5. Polifonía

Vemos en varias *charges* enunciadores diferentes, cuyos discursos dialogan para producir el sentido que el autor pretende pasar a los lectores. Esa polifonía puede ser aplicada de variadas maneras: dos personajes; un personaje y un texto explicativo que contextualice la situación, etc.

6. Relación entre textos

Una *charge* nunca será auto-explicativa. El discurso *chargístico* – como todos los discursos – está asociado a otros discursos, una red de acontecimientos que lo

contextualizan con determinada situación de la sociedad. Muchas *charges* dialogan con noticias y editoras del propio periódico en que fueron publicadas. Esa relación entre discursos es utilizada por el *chargista* generalmente de forma implícita, lo que exige del lector un conocimiento previo de los discursos corrientes para que pueda entender la *charge*.

La elección de la *charge*

La *charge* con animación fue sacada del sitio charges.uol.com.br que es uno de los mayores y más premiados sitios de humor de Brasil que tiene como cabeza el *chargista*, cartonista y músico brasileño Maurício Ricardo. En este mismo sitio, se puede bajar los archivos con audio y/o leyenda sin ningún tipo de restricción. Desde 2001, cuando empecé mis actividades como profesor de español, utilizo las *charges* de Maurício Ricardo en mis clases de español siempre que hay alguna que trate de algún personaje del mundo hispánico. Para este trabajo, el personaje hispánico escogido fue Diego Costa.

Este trabajo consiste en una propuesta de clase que utiliza la *charge* con animación como *software* no desarrollado originariamente para la enseñanza de español como lengua extranjera, pero que puede ser adaptado. Para concretizar este trabajo, me hice la siguiente pregunta: ¿Cómo promover *multiletramentos críticos* (Rojo : 2013) en alumnos brasileños de Español como Lengua Extranjera en sus contextos sociales y culturales por medio de softwares no desarrollados originariamente para el proceso de Enseñanza-aprendizaje de Español como Lengua extranjera, pero que pueden ser adaptados? La *charge* con animación escogida es una entrevista que trata de la elección del jugador hispano brasileño Diego Costa por jugar por España en vez de Brasil. El objetivo general de esta propuesta de clase es desarrollar *multiletramentos críticos* (Rojo: 2013) en alumnos brasileños de Español como Lengua Extranjera. Y los objetivos específicos son: desarrollar el Proceso de Enseñanza-aprendizaje de Español como Lengua Extranjera con la caricatura con animación; promover el contacto de los alumnos con distintas fuentes de información y media de culturas diferentes; abordar aspectos de la interferencia de la lengua materna (portugués) en la lengua meta (español) y despertar a criticidad y transformación en los alumnos por medio de temas como nacionalización, ética, valoración entre otros que surjan durante la clase.

DESCRIPCIÓN DE LA *CHARGE*

En esta sección seleccioné los fragmentos más importantes de la *charge* para presentar y analizar las estrategias de discurso, elementos lingüísticos de los subtítulos y concepciones expresadas por el autor. Además, cada fragmento sacado de la *charge* será denominado de figura e tendrá una leyenda de referencia.



FIGURA 1. El entrevistador Toby y el entrevistado Diego Costa

Esta sección del sitio charges.uol.com.br tiene un personaje fijo que es el entrevistador llamado Toby. Él siempre invita a sus entrevistas personas que están en destaque en la prensa. En esa oportunidad, el invitado fue el hispanobrasileño Diego Costa. Las entrevistas del personaje Toby siempre ocurren en el sofá rojo y el siempre lleva un sombrero de Mickey Mouse. El entrevistado Diego Costa lleva una camiseta con un dibujo de un toro. Estos aspectos descritos por mí forman parte del lenguaje visual que es una de las estrategias de los chargistas. Como dicho anteriormente, el lenguaje visual se alían a las imágenes para enriquecer el discurso elaborado.



FIGURA

2. Apertura del cuadro informando quien es el entrevistado del día y el uso inadecuado de la diptongación.

En esta figura, es interesante observar el nombre del entrevistado que está escrito como se hubiera sufrido una diptongación que es común ocurrir en las primera, segunda y tercera personas del singular y tercera del plural en verbos del presente de indicativo, presente de subjuntivo e imperativo afirmativo. El uso inadecuado de la diptongación ocurre en brasileños que se encuentran en etapas iniciales de estudio del idioma.



FIGURA 3. El inicio de la entrevista y algunas estrategias de discurso de la *charge*

El entrevistador empieza la entrevista diciendo que Diego Costa había renunciado jugar por la selección brasileña y se había ofrecido para jugar por España. Encontré en las palabras del entrevistador personaje, además del lenguaje visual, citado anteriormente, las estrategias de discurso para producir los efectos cómicos y reflexivos a que se propone la *charge*. Las estrategias encontradas por mí en esta figura son: la exageración, el ridículo y la relación entre textos. La exageración está en la forma de decir que Diego Costa había renunciado jugar por la selección brasileña sin antes decir que él había sido convocando solamente una vez y después fue olvidado por el entrenador de la selección brasileña Luis Filipe Scolari, incluso en la Copa de las Confederaciones ocurrida en su país de origen. El ridículo está en el hecho de afirmar que Diego Costa se había ofrecido a jugar por España. Todos sabemos que él fue invitado por España, así como otros jugadores brasileños ya fueron y jugaron por España en otras oportunidades. La relación entre textos es fundamental para entender la *charge*, visto que ninguna *charge* es auto-explicativa.



4. Los adjetivos en contra Diego Costa

FIGURA

En esta figura los adjetivos peyorativos que el entrevistador Toby utiliza en contra Diego Costa lo expone al ridículo, pues Toby critica de forma dura la opción de Diego Costa.



FIGURA

5 La falsa diptongación II

En la figura 5 el *chargista* vuelve a utilizar la falsa diptongación, pero ahora exponiendo al personaje hispanobrasileño Diego Costa a lo ridículo, haciéndole practicar la diptongación en su propio nombre.



FIGURA 6. El *portunhol* y regionalismos brasileños

En la figura 6 aparecen dos nuevos puntos explotados por el *chargista*: el *portunhol*, que sería una interferencia de la lengua portuguesa en la lengua española regionalismos del Nordeste Brasileño. La región geográfica brasileña donde nació Diego Costa. La interferencia de la lengua materna, en este caso, de la lengua portuguesa en la lengua español es algo común, pues puede suceder incluso con nosotros que somos profesores de español. Lo que no es común es la exageración de interferencia que acontece en el habla de Diego Costa.

Sin embargo, como vimos anteriormente, esa exageración de interferencia forma parte de las estrategias de discurso utilizadas por el *chargista*.

El otro punto explotado por el *chargista* es el verbo *aperrear* que significa incomodar de acuerdo con el contexto. Ese verbo es demasiado utilizado en estados brasileños localizados en el Nordeste como Pernambuco y Paraíba, pero no en Sergipe que es el estado de Diego Costa. En este caso, puedo hablar con propiedad, pues soy de Sergipe como Diego Costa. Lo interesante que el verbo *aperrear* también existe en la lengua española y, de acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española, este verbo presenta una acepción similar al del contexto del diálogo de la *charge*. El sentido sería de fatigar mucho a alguien, causarle gran molestia y trabajo.

Otra información importante acerca del contexto, es que Diego Costa ya poseía la doble nacionalidad, o sea, era brasileño y español antes de recibir la invitación de la Selección Española.

Una posible versión sin interferencias de la lengua portuguesa del trecho del fragmento de la FIGURA 6 sería:

¡Y usted no está siendo justo! ¡Yo soy ciudadano de España también! ¡Así yo me tomo rabia!



FIGURA 7.

La informalidad y el uso de diminutivo por el *chargista*

El uso de expresiones coloquiales de la lengua portuguesa muestra el carácter informal del entrevistador y de la entrevista. La utilización de diminutivo que el entrevistador personaje Tobby utiliza con relación a la ciudad de origen de Diego Costa demuestra una característica peyorativa de como Tobby se dirige a Diego Costa.



FIGURA

8 El uso del *portunhol* por Diego Costa

En el fragmento de la FIGURA 8, el personaje de Diego Costa, de forma graciosa, intenta relacionar el símbolo de su ciudad que es el lagarto con un de los símbolos que identifican España internacionalmente, el toro.

Una posible versión formal del fragmento de la FIGURA 8 puede ser:

¡No es muy diferente! Lagarto tiene rabo, toro también tiene ¡y a nosotros españoles nos gusta una corrida de toros!

Además de los aspectos del *portunhol*, hay temas gramaticales que aparecen en el habla de Diego Costa que merecen la pena comentar. Los temas son el uso de *muy* y *mucho* y el verbo *gustar* que es demasiado diferente de la construcción de la lengua portuguesa.

De forma general, la palabra muy es para ser utilizada delante de adjetivos y adverbios, y mucho, delante de sustantivos. En relación al verbo gustar, la construcción especial de este verbo que solo varía en la tercera persona del singular y / o del plural dificulta el aprendizaje de hablantes de la lengua portuguesa.

Otro vocablo que confunde a los brasileños es el término *torada*. El término *torada* en la lengua española significa manada de toros, mientras que el espectáculo se llama *corrida de toros*. Los brasileños utilizan el término en la lengua portuguesa *tourada* para referirse a las corridas de toros. Pero cuando intentan hablar en español, acaban utilizando el término *torada* que significa manada de toros, como vimos en líneas arriba.



FIGURA

9. Énfasis en el origen de Diego Costa

El énfasis que el entrevistador personaje Tobby da al origen de Diego Costa, pero de este vez, acerca de su estado, muestra la forma peyorativa que el entrevistador se dirige a él. Quizás porque Sergipe es un estado del Noreste de Brasil y es el más pequeño de la federación.



FIGURA

10. Una broma tradicional con el nombre del Estado de Sergipe

En este fragmento el *chargista* se olvidó de que Diego Costa habla por lo menos *portunhol*. El fragmento está todo en portugués, pero, como de costumbre, vamos a presentar una versión formal en lengua española:

Sergipe recuerda jeep, jeep recuerda rally, rally tiene piloto y navegador, navegador recuerda mar.

La broma tradicional sobre el Estado de Sergipe es que es un estado que quiere ser jeep, entonces, ser jeep. Ese tipo de broma es muy común entre los turistas que visitan el estado y son preguntados por el guía turístico cuál el significado del nombre del estado. En verdad el nombre es de origen indígena tupi guaraní y significa río de los cangrejos.



FIGURA

11. Conocimiento de geografía

En la FIGURA 11, el *chargista* expone que el personaje Diego Costa no conoce la geografía de su continente de origen, la América del Sur, pues Mar del Plata es una de las provincias más importante de la República de Argentina y, en la *charge*, Diego Costa dice que ella pertenece a la República de Uruguay. Él usa la estrategia del discurso de lo ridículo para que Diego Costa tenga una representación de una persona con poca información, algo común entre los jugadores de origen brasileño.

Una posible versión formal en español del habla de Diego Costa sería:

Mar recuerda Mar del Plata, que se sitúa en Uruguay y allá ellos hablan español ¿Qué de dónde viene? ¡De mi España!



FIGURA12. Énfasis en lo ridículo

En la FIGURA 12, el entrevistador personaje Toby enfatiza lo ridículo del desconocimiento de geografía de Diego Costa propuesto por el *chargista* al decirle donde se situaba Mar del Plata.



FIGURA 13. Errores de concordancia de número

El *chargista* sigue enfatizando en lo ridículo a Diego Costa, pero de esta vez, con errores de concordancia.

Una posible versión en español del *portunhol* del personaje de Diego Costa sería: ¿Y ellos hablan portugués allá?

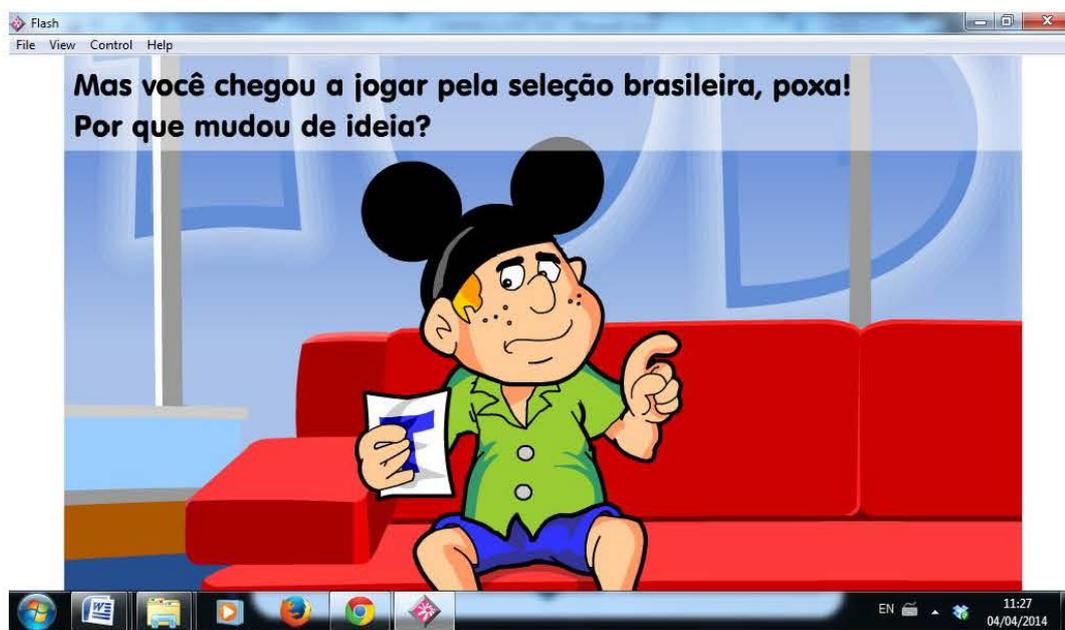


FIGURA 14. El cambio de selección

En este fragmento, el *chargista* utiliza la estrategia de discurso de la relación entre textos, o sea, él hace la relación con el acontecimiento que Diego Costa jugó por la selección brasileña contra la Selección de Italia en un amistoso. En ese partido, Diego Costa jugó la parte final de la segunda parte y después no fue más convocado por el entrenador de la Selección Brasileña Luis Felipe Scolari.



FIGURA 15. Falta de oportunidad

En la FIGURA 15, sigue la relación entre textos donde el personaje Diego Costa explica al personaje entrevistador Toby porque optó jugar por España en vez de Brasil. La valoración fue la charla que el entrenador de la Selección Española tuvo con él en particular, lo que no hizo Luis Felipe Scolari que sólo le convocó una vez y le permitió jugar solamente quince minutos.

Una posible versión formal del *portunhol* de Diego Costa en este fragmento sería: Valoración, ¿No lo es? Brasil me convocaba y me ponía mucho en el banquillo.



FIGURA 16. Énfasis en lo ridículo II

FIGURA

En la FIGURA 16, *el chargista* repite el énfasis en lo ridículo. En la FIGURA 4, el personaje entrevistador Toby empezó la entrevista llamando al personaje Diego Costa de Jugador mercenario que en Brasil tiene un sentido de jugador que no tiene sentimiento de pasión por el equipo de fútbol por lo que juega, o sea, solo juega para ganar dinero. En esta figura y en la FIGURA 4 hay una relación de textos o de discursos, donde Toby dice que Diego Costa sólo juega por España por causa del dinero.



FIGURA

17. Globalización y regionalismo brasileño

En esta figura 17, el personaje de Diego Costa se irrita con el personaje entrevistador Toby a causa de las insinuaciones de que él solo piensa en ganar dinero. Diego Costa se defiende, justificando su decisión por el profesionalismo y por la globalización. En la historia del fútbol español hubo otros jugadores brasileños que jugaron por España. Como ejemplo, Marcus Senna campeón de la Eurocopa 2008 y Thiago Alcántara, ex-azulgrana y actual Bayern de Munique. El caso de Diego Costa fue polémico porque él ya había jugado por Brasil, por el gran éxito que tiene en la actualidad y por preferir el país que le adoptó.

Otro regionalismo brasileño que apareció en la *charge* fue la palabra *abestalhado* que en portugués quiere decir hacerse bestial, vivir o proceder como las bestias. Esta palabra es muy utilizada en algunos estados brasileños de la región Nordeste. Como ejemplo, el Estado de Ceará, donde nació el cantante, pallaso y actualmente diputado del Estado de São Paulo, Tiririca. El popular payaso Tiririca llamaba a las personas de *abestadas* como forma de broma. No obstante, en Sergipe, Estado mío y de Diego Costa, el adjetivo de la lengua portuguesa *abestalhado*, no es común.

Ahora, vamos a ver una posible versión sin *portunhol* del habla de Diego Costa de la FIGURA17: ¿Estás insinuando que fue por dinero? ¡Yo soy profesional! ¡El mundo está globalizado, tonto!



FIGURA

18. Hay Atlético en Brasil y en España

Como ya hemos visto durante la explotación de este trabajo, el conocimiento de otros textos o discursos se hace necesario para entender la charge que se está interpretando. En el caso de la FIGURA 18, el personaje de Diego Costa habla sobre los equipos de fútbol que hay en Brasil y en España con el nombre de Atlético. En España, hay el Atlético de Madrid, donde juega Diego Costa y el Athletic de Bilbao. Ya en Brasil, además del Atlético Mineiro, al que se refiere en la *charge* el personaje de Diego Costa, hay el Atlético Paranaense, Atlético de Goiás, entre otros menos famosos o conocidos.

Una posible versión en español formal para el habla del personaje de Diego Costa sería: ¡Importante es que yo juego en el Atlético! ¿A mí me da igual si lo de Madrid o lo de Belo Horizonte?



FIGURA

19. La ruptura discursiva I

En la figura 19, el *chargista* utiliza la estrategia de discurso ruptura para romper con el diálogo ente el personaje entrevistador Tobby y el personaje entrevistado Diego Costa. Un final inesperado es un factor muy usado en *charges* para provocar el efecto de comicidad. Se trata de una ruptura del discurso construido. El discurso por medio de la entrevista ridiculizaba a Diego Costa y tuvo que ser roto por el personaje entrevistador Tobby porque

Diego Costa era tan tonto que creía igual jugar en Atlético de Madrid o el Atlético de Belo Horizonte.



FIGURA 20. Um término típicamente Sergipano

En la FIGURA 20, el personaje entrevistado Diego Costa en su habla llena de interferencias de la lengua portuguesa, utiliza un término típicamente sergipano, sin embargo, de esta vez, con interferencia de la lengua española. El término en la lengua portuguesa es *cabrunquento* que significa alguien que tiene mala apariencia o algo desproporcionado. Como interjección, demuestra admiración delante de alguna cosa extremadamente bonita o muy fea. Otro significado, pero ese con una acepción más formal, es que deriva del término *carbúnculo*, una enfermedad que afectaba el ganado bovino.

Una posible versión formal para el habla del personaje entrevistado Diego Costa sería: ¡Oh bajito desgraciado de los infiernos! ¡Yo amo España!



FIGURA 21. Lo ridículo otra vez

FIGURA

El *chargista* vuelve a ridiculizar a Diego Costa otra vez cuando le pone a cantar una música típicamente brasileña que los hinchas brasileños cantan para la Selección Brasileña. Esa música apareció después que Brasil ganó la Copa de 2002.

Una posible versión correcta del habla del personaje Diego Costa para la pequeña música de la FIGURA 21 sería: ¡Yo! ¡Soy español! ¡Con mucho orgullo y mucho amor!



FIGURA 22. La ruptura discursiva II

Por la segunda vez, el *chargista*, representado por el personaje entrevistador Toby utiliza la ruptura discursiva después de exponer a lo ridículo al personaje entrevistado Diego Costa. Cuando hablo yo que el personaje entrevistador Toby representa el *chargista* es porque él es un personaje fijo, nunca cambia, mientras que los entrevistados cambian de acuerdo con los acontecimientos.

Después de la presentación del significado, de los tipos de estrategias de discurso de y de esta extensa descripción y análisis de los fragmentos de la *charge*, llegó el momento principal de este trabajo, la presentación de tareas usándola como Tecnología de la Información y comunicación para una clase de Español como Lengua Extranjera.

Tareas para el uso de la *charge* con animación como tecnología de la información y comunicación en una clase de español como lengua extranjera

En esta sección presentaré dos propuestas de tareas que tienen como eje el uso de la *charge* como Tecnología de la Información y Comunicación en una clase de Español como Lengua Extranjera. Las tareas son destinadas a un público del *Ensino Médio* de acuerdo con el sistema de enseñanza de Brasil. Todas las tareas tendrá un título, una justificación y las indicación de las destrezas que serán trabajadas.

1 Investigación en los medios de comunicación sobre el sucedido

1.1. Descripción de la tarea

Esta tarea consiste en una investigación hecha por los alumnos en los medios de comunicación en Brasil y en España que ellos tengan acceso. Ella puede ser hecha en medios de comunicación impresos como revistas y periódicos deportivos; *on line* en sitios de periódicos, revistas, blogs deportivos; youtube y medios de comunicación televisivos, con el foco para el deporte. Los periódicos deportivos más famosos en España son As,

Marca, Mundo Deportivo y El Sport. Ya en Brasil, los periódicos deportivos más famosos son Revista Placar, ESPN, Globo Esporte y Sportv.

1.2. Justificación de la tarea

La Idea de que los alumnos busquen la información en distintos medios de comunicación y en culturas diferentes, en este caso en particular, las culturas brasileña y española, es para que ellos tengan la oportunidad de escuchar a diferentes voces y opiniones sobre el mismo tema. Sabemos que casi todos los medios de comunicación tienen, aunque digan que no, una intención de definir opiniones. Entonces, la tempestad de informaciones dejarán a los estudiantes más críticos y reflexivos y, consecuentemente, formarán su propia opinión, contemplando la idea de *multiletramento* crítico defendida por (Rojo:2013).

Otra fuente de información interesante sería investigar los medios de comunicación del Estado de Sergipe, donde Diego Costa nació, pues los principales periódicos deportivos del país representan la opinión de la prensa de Rio de Janeiro y São Paulo.

1.3. Las destrezas trabajadas

En la búsqueda de información sobre la decisión de Diego Costa, los alumnos van a trabajar la destreza de comprensión lectora en portugués y español al leer los diferentes tipos de información sea de forma impresa o *on line*. Si investigan por medios de comunicación como youtube o televisión, van a practicar la comprensión oral. Pero si el profesor promueve un debate después de la investigación, los alumnos podrán desarrollar la expresión escrita.

2. Dramatización de la entrevista

2.1. Descripción de la tarea

El profesor divide en parejas la clase. Los alumnos tienen que dramatizar el diálogo en dos situaciones: en la primera, los alumnos utilizan los diálogos como fueron presentados; pero en la segunda, los alumnos tienen que trasladar el *portunhol* hablado por el personaje de Diego Costa, al español formal. Para trasladar el texto escrito en *portunhol* para el español formal, los alumnos podrán utilizar diccionarios impresos y / o *on line* como el de la Real Academia e incluso traductores automáticos.

2.2. Justificación de la tarea

El hecho de que los alumnos dramaticen el diálogo en dos formas, o sea, la del *portunhol* y la del español formal, despertará en ellos algunas interferencias comunes de la lengua portuguesa en aprendices de la lengua española y, a la vez, en este caso en particular, el conocimiento de regionalismos típicos del Nordeste brasileño.

Con relación al uso de traductores automáticos, aunque el sean extremadamente criticados por los profesores, debemos enseñar a los alumnos a utilizarlos de forma crítica como defiende Braga (2013: 106).

2.3. Las destrezas trabajadas

En las dramatización de la situación número uno los alumnos practicarán las destrezas de expresión y comprensión oral. Ya en la dramatización de la situación número dos, como tendrán que cambiar el texto para el español formal, además de la comprensión y expresión oral, entrenarán también la comprensión y expresión oral.

Consideraciones finales

A partir del surgimiento de las Tecnologías de la Información y Comunicación, la escuela precisa adaptarse a las nuevas prácticas sociales y de lenguaje para que el alumno se

envuelva de forma crítica en múltiples prácticas socioculturales de *letramentos* presentes en la actividad humana contemporánea. En vista de eso, Moita-Lopes y Rojo (2004: 107) declaran que:

Os letramentos multissemióticos [são] exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semiões, que não somente a escrita. O conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessários à linguagem, tendo em vista, os avanços tecnológicos, as cores, os sons, o *design* etc., que estão disponíveis na tela do computador, em muitos materiais impressos que têm transformado o letramento tradicional (da letra/livro) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessário para agir na vida contemporânea (MOITA-LOPES; ROJO, 2004 *apud* ROJO, 2009: 107).

De esta manera, la utilización de la *charge* con animación en cuestión posibilita desarrollar los *multiletramentos* a medida en que su discusión puede promocionar la *multimodalidade* (lingüística, visual, gestual, espacial y de audio) y multiplicidad de contextos y culturas presentes en diversas prácticas sociales, estimulando el pensar crítico de los alumnos envueltos.

Bibliografia

- BRAGA, D. B., 2013, *Ambientes Digitais: reflexões teóricas e práticas*, São Paulo, Editora Cortez.
- RICARDO, M., 2013, *Ontem na Espanha Cotidiano*,... Arquivo Disponível em: <http://charges.uol.com.br/2013/11/02/tobby-entrevista-diego-cuesta/Acesso> em: 04 / 04 / 2014
- ROJO, R. & MOURA, E. (orgs.), 2012, *Multiletramentos na escola*, Parábola Editorial.
- ROJO, Roxane, 2013 *Multiletramentos em pauta*, São Paulo, Plataforma do letramento, maio 2013. Entrevista concedida no Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec).
- RUIPÉREZ, Germán, 1997, “La enseñanza de lengua asistida por ordenador (ELAO)” In: *Carabela*, Nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de E/LE, Madrid, SGEL pp. 5-25.
- RUIPÉREZ, Germán, 2005, “La enseñanza de lengua asistida por ordenador (ELAO)” In: *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español*, Nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de E/LE, Madrid, SGEL pp. 1045-1059.
- SALLES, Diogo, 2010, “A diferença entre a charge e a caricatura” Disponível em: <http://blogs.estadao.com.br/tragico-e-comico/2010/02/28/a-diferenca-entre-charge-e-caricatura/>

Consideraciones sobre los recursos audiovisuales y la comprensión audiovisual como destreza lingüística en la enseñanza del español, lengua extranjera (E/LE)

Italo Oscar Riccardi León
UNIFAL/MG

1. Introducción a los recursos audiovisuales

Según los estudiosos de la comunicación audiovisual (Ortega Carrillo, 1997; Cabero, 2001; Sancho, 2001, entre algunos autores destacados) los materiales audiovisuales han estado presentes en la vida del hombre desde sus orígenes. Los registros pictóricos prehistóricos atestiguan que no satisfecho con el uso de la palabra o comunicación verbal, el hombre primitivo desarrolló una expresión artística o arte rupestre que le permitió dejar grabado en las paredes de las cavernas una gran cantidad de imágenes, figuras o escenas representativas de su vida cotidiana tales como la caza, la pesca, la familia, la lucha por la supervivencia y muchas otras más que se pueden considerar como los registros o *documentos visuales* más importantes de la antigüedad y también los precursores del cine y de los *cómics*.

A través de toda su historia, el hombre utilizó de forma permanente materiales o recursos audiovisuales con finalidades de índole diversa, abarcando desde la escritura pictográfica, distintas prácticas religiosas, construcción de monumentos y estructuras arquitectónicas, hasta la perpetuación de sus obras y memoria como una marca registrada de su genio creativo, bien cultural y de representación de la realidad, si pensamos, por ejemplo, en la diversidad de objetos, adornos y utensilios diferentes de cerámica, pintura, escultura, documentos diversos, etc., que hoy se encuentran distribuidos por el mundo en distintos museos, registros arqueológicos, salas de exposiciones, excavaciones subterráneas y al aire libre, sólo por mencionar algunas de sus manifestaciones.

Se puede constatar desde antaño que, por otra parte, al impartirse la enseñanza en general, ésta fue acompañada en la clase por diversos materiales como mapas, globos, murales, tocadiscos, fotografías, magnetófonos, cartas sobre astronomía y muchos otros más que hacían parte, junto con el pizarrón, de aparatos o instrumentos que hasta hoy se pueden considerar como los precursores de los recursos audiovisuales, incorporando en la actualidad sofisticados medios provenientes de la utilización y la aplicación de las llamadas *nuevas tecnologías de la comunicación e información (NTIC)*.³³

Expresiones tales como *auxiliares visuales*, *materiales didácticos*, *auxiliares de la enseñanza*, *medios audiovisuales (MAV)* y otros, se han empleado indistintamente para designar un grupo de materiales y técnicas que tienen como objetivo estimular los sentidos de quien aprende. Según Kieffer (1969: 13) la expresión *recursos* o *materiales audiovisuales (MAV)* se refiere a “todas aquellas experiencias y elementos que se utilizan en la enseñanza y que hacen uso de la visión y/o el sonido”.

Sin tener la pretensión de entrar en distinciones o generalizaciones muy amplias o detalladas, es significativo destacar – como lo señala el propio Kieffer más adelante – que tales experiencias y elementos se pueden dividir, generalmente, en tres categorías: *materiales no proyectados*, *materiales proyectados* y *materiales y equipo auditivo*. Los *materiales no proyectados* agruparían todos aquellos materiales ilustrativos como las fotografías, cartas y gráficos, objetos, especímenes, modelos, mapas, globos terráqueos, tableros de exposición (pizarrones, carteleras, tableros magnéticos y demás dispositivos similares, incluyendo los electrónicos o digitales) y actividades tales como visitas documentales o especializadas, representaciones teatrales y exposiciones. Entre los *materiales proyectados* figurarían las diapositivas (*slides*), las filminas, las transparencias, las imágenes fijas en movimiento (filmes, video) y sus correspondientes equipos para proyección tales como DVD (*Digital Versatile Disc*), BD (*Blu-ray Disc*) y otros. Y entre los

³³La expresión *nuevas tecnologías (NT)* hace referencia a los últimos desarrollos tecnológicos y sus diversas aplicaciones. Está centrada en los procesos de comunicación envolviendo la informática y las telecomunicaciones. Estos nuevos medios de comunicación y de información provienen del avance de la microelectrónica, principalmente, los que integran la imagen (fija y en movimiento), voces y/o sonidos por intermedio de la capacidad y la velocidad del ordenador, lo que permite, inclusive, hablar en telemática, o sea, en comunicación informática digital a distancia. Ya con el término *nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTIC)* se tiene la intención de reunir todas las tecnologías, así como si fuese una categoría abierta en la cual se van incorporando nuevos descubrimientos y dispositivos tecnológicos como, por ejemplo, la telefonía móvil o celular, en función del desenvolvimiento de la sociedad.

materiales auditivos se pueden citar los discos convencionales, cintas, casetes, grabadores, sistemas y programas de radio, equipos digitales, discos compactos tales como CD (*Compact Disc*), CD-ROM (*Compact Disc Read Only Memory*), etc.

Es importante destacar aquí que el término *audiovisual* es una palabra compuesta de dos voces latinas familiares: *audio*, derivada de *audire*, oír, y *visual*, de *visus*, que significa vista o visión. A través de la vista y del oído el hombre percibe, asimila e integra gran parte de la realidad que le rodea. Su entorno es percibido por la acción simultánea de los sentidos de la vista y del oído, lo que posibilita una experiencia sensible de carácter *multimedia*³⁴. En relación a su incidencia o interacción con el conocimiento, se hace necesario tener presente lo que Ortega Carrillo (1997: 209) dice a continuación:

Todo conocimiento, hasta el de carácter más abstracto, tiene su comienzo en la experiencia sensorial, de lo que se infiere que toda función intelectual presupone algún ejercicio de los sentidos. Los datos que ellos proporcionan siguen un largo camino hasta transformarse en ideas aptas para ser movilizadas por el pensamiento en su ejercicio intrínseco. Percepción, atracción, comparación y generalización constituyen el proceso de formación de los conceptos, cuya primera etapa, tanto cronológica como esencial, es la intuición, es decir, la captación de la información exterior. Desde esta perspectiva, la comunicación visual, ha de ser junto a la sonora, la gran protagonista de la actividad educativa, y de manera especial de la faceta instructiva de la educación. La palabra (imagen sonora) posee un enorme poder de evocación y nos aporta noticias de la realidad sin sustituirla. Tradicionalmente, la pedagogía ha caído con relativa frecuencia en el abuso del verbalismo como fuente sustitutoria de la realidad intuitiva por el discurso oral, sin caer en la cuenta de que, mientras que las imágenes verbales suelen ser incompletas e imprecisas, las reales y virtuales poseen la capacidad de transmitir, en fracciones de segundos, los mensajes explícitos y sublimares que emiten las formas, colores, luces y símbolos.

En la comunicación audiovisual los significados se configuran a través de la integración de elementos visuales y sonoros o *interacción verboicónica* (comunicación mediante palabras e imágenes) cuyos mensajes e informaciones se procesan de forma paralela produciendo en el receptor una experiencia unificada. Se debe destacar aquí que las emociones desempeñan un papel importante en la interacción con el mensaje considerando que los elementos visuales y sonoros son portadores de ideas. Las imágenes y los sonidos poseen un estrecho vínculo con la emotividad del individuo. En general, estudios e investigaciones han mostrado que la memoria asimila y retiene con mucha más facilidad los contenidos de los materiales que apelan a los varios sentidos y que poseen un acentuado componente de carácter afectivo.

Para Ferreira y Junior (1986: 45), los sentidos representarían el enlace entre el hombre y el mundo exterior y al vincularlos a lo que llaman de *ecología del aprendizaje*, se crearía un ambiente favorable al estímulo del mayor número posible de los sentidos. Posteriormente, tomando por base y analizando una investigación de *Socony-Vacuun Oil Co. Studies* sobre la retención mnemónica, los mismos autores enfatizan que al llevarse en cuenta *cómo se aprende*, la audición ocupa un 11,0% mientras que la visión un 83,0%; ya los otros sentidos como el gusto, el tacto y el olfato, se quedan más atrás y no ultrapasan el 4,0%, aunque haya diferencias entre ellos.

Más adelante, al llevar en consideración *los datos retenidos*, establecieron que los estudiantes retienen 10% de lo que leen, 20% de lo que estudian, 30% de lo que ven, 50% de lo que ven y escuchan, 70% de lo que dicen y escuchan, y un 90% de lo que dicen y luego realizan. Por último, levantando *la retención de información* junto con *el método de enseñanza aplicado*, se llegó a la siguiente conclusión: después de tres horas *los datos retenidos* de los estudiantes llegan al 70% por intermedio de la verbalización y al 10%

³⁴ De un modo amplio, *multimedia* significa *muchos medios*, y designa el proceso de transmitir información utilizando diversos recursos combinados tales como textos, sonidos, animaciones, diagramas, voces, imágenes fijas y en movimiento, cabiéndole al ordenador la función de una especie de *administrador* central en el que se integran estos lenguajes que se pueden grabar en un sólo soporte, generalmente un disco óptico. Su formatación se puede presentar a través de CD-ROM (disco), DVD (video disco digital), hipertexto y también por la Internet.

después de tres días. Ya empleando sólo la visión, hay un 72% de retención después de tres horas y un 20% al cabo de tres días. Sin embargo, al verbalizar y utilizar la visión, simultáneamente, se llega a un 85% de retención después de tres horas y a un 65% al cabo de tres días. Si prestamos atención a los datos e informaciones sobre la retención mnemónica, se podrá observar que lo que concierne a lo audiovisual se ve extremadamente favorecido.

A propósito, se puede señalar también que el hombre puede ser percibido como un *animal visual*, abordaje apuntado por Zúniga (2009: 13) quien calcula que un 94% de la información que recibe una persona sin deficiencias en la sociedad actual procede de la visión (vista u ojos). Por lo tanto, así como otras especies de animales dan prioridad a otros sentidos para sobrevivir, por ejemplo, al olfato, el ser humano lo hace habitualmente por la vista, lo que significa que gran parte de las informaciones que recibe y procesa proviene de la visión en condiciones normales, evidentemente, pudiéndose aseverar que la visión desempeña una función importantísima en la experiencia humana y en la adquisición de conocimientos.

Según Bartolomé (1987: 5) en los medios o materiales audiovisuales se transmiten mensajes verbales, tanto sonoros como visuales, así como mensajes no verbales, tanto sonoros como visuales. La clave del lenguaje audiovisual es que el significado del mensaje viene dado por la interacción sonido-imagen, dentro de un contexto secuencial. De acuerdo con Álvarez (2011: 1) el lenguaje audiovisual:

se distingue de otras formas de comunicación por transmitirse mediante **un doble canal sensorial** que mezcla la imagen, normalmente en movimiento, con una banda sonora. Esta combinación simultánea de **imagen y sonido** es la manera más natural de percibir la realidad y de expresarnos en ella, pues a este fin rara vez utilizamos únicamente el canal auditivo sin que también entre en juego el canal visual. De hecho, son francamente muy escasas las muestras de actividades comunicativas de comprensión e interacción oral propiamente dichas. Así, escuchar la radio, avisos magnetofónicos o canciones e interactuar mediante llamadas telefónicas convencionales son actividades cotidianas que están dando paso a otras en las que se cuelan **imágenes** para complementar el mensaje transmitido por el canal auditivo. Prueba de ello son las videoconferencias a través de Internet o de la telefonía móvil de última generación, los videoclips musicales o los avisos y anuncios multimedia en pantallas gigantescas que nos encontramos cada vez más en nuestro día a día.

En el lenguaje audiovisual, tal como se entiende aquí, las músicas, los efectos sonoros, los ruidos y los silencios colaboran en la transmisión del mensaje no sólo como fondo musical o complemento sino conformando realmente el mensaje. En estas apreciaciones surge hasta el concepto de *audiovisión* (Chion, 1993: 10) para quien “las películas, la televisión y los medios audiovisuales en general no se dirigen sólo a la vista” si se considera que suscitan en el espectador o *audio-espectador* – como enfatiza el autor – una actitud perceptiva específica, y todavía esclarece diciendo que “en la combinación audiovisual, una percepción influye en la otra y la transforma: no se *ve* lo mismo cuando se oye; no se *oye* lo mismo cuando se ve”.

Gran parte de las comunicaciones actuales, así como lo resalta Sancho (2001: 131), tienen un acentuado carácter audiovisual y ocupan un lugar destacado en los procesos, contextos sociales y espacios educativos si consideramos que los recursos audiovisuales y la telemática han creado vínculos cada vez más estrechos en el procesamiento de las informaciones, soportes digitales y formas de expresión integrados que permiten afirmar que la comunicación está siendo hoy cada vez más audiovisual.

Los recursos audiovisuales son medios tecnológicos que permiten la transmisión de información y ejercen una fuerte atracción y simpatía en la enseñanza como recursos educativos o didácticos del proceso de aprendizaje, constituyendo una ramificación importante de estudio y de investigación de la *Educación Tecnológica* que significa, según Mena (2001: 83) “el proceso que liga las formas de vida de las personas en sociedad y los objetos y servicios elaborados por éstas” observando que la tecnología actúa como “proceso social, mediante el cual los objetos y servicios elaborados por las personas, se originan y entrelazan en nuestra vida”.

De la capacidad comunicativa de estos recursos, por la riqueza y diversidad de los lenguajes *verboicónicos* que emplean, se desprenden múltiples funciones y aplicaciones didácticas que se incorporaron en la educación y en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras – en nuestro caso el español –, lo que permite reflexionar al respecto de un nuevo aporte o inclusión en el área de las *destrezas lingüísticas* identificada como una subcategoría en el área de la comprensión, nos referimos a la *comprensión audiovisual*, objeto de análisis en las siguientes páginas.

2. Sobre la comprensión audiovisual como una (nueva) destreza lingüística

Los materiales audiovisuales, así como fue señalado anteriormente, han desempeñado un papel de apoyo decisivo en los procesos cognoscitivos del hombre. La utilización de los medios audiovisuales como recursos didácticos para el aprendizaje, agentes de información y de conocimiento en el área de la educación y en la enseñanza de lenguas extranjeras, particularmente del español, ha sido una de las funciones más usuales y una de las que más se ha desarrollado y potencializado, últimamente, a través de la llamada *sociedad de la información y del conocimiento* que insertó de forma definitiva al hombre contemporáneo u *homo digitalis* – término empleado por Negroponte (1995: 21) – en un nuevo paradigma cultural que se hizo presente de forma expresiva durante la última década del siglo XX y está vigente plenamente en la actualidad provocando transformaciones y nuevas maneras de reorganización de las actividades humanas.

En general, se puede afirmar que las clases de lenguas extranjeras han contado con una enorme variedad de medios o recursos audiovisuales a lo largo del tiempo. Con el surgimiento de la televisión en la década de los años 50 y el posterior advenimiento del *videocasete* en los años 80, fueron confeccionados una serie de materiales didácticos que introdujeron imágenes fijas y en movimiento para dinamizar, tornar agradable y seductor el ambiente o espacio del aprendizaje de lenguas extranjeras que no paró de evolucionar. “Lo que más ha sorprendido a quienes trabajan con niños y ordenadores – constata Millán (1998: 104) – es la terrible concentración que demuestran los pequeños cuando están frente a la pantalla, y la motivación que tienen para hacer tareas que de otra forma tal vez abordarían con menos entusiasmo. Esto, sin duda, es una ayuda para el aprendizaje”.

La enseñanza de lenguas extranjeras hoy, dispone de una infinidad de recursos y materiales de apoyo para conocer y aprender una segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE) así como libros didácticos, historietas, revistas, casetes, grabadores, diapositivas (*slides*), retroproyectores, fotografías, películas, videos, CD, programas de radio, televisión, ordenadores, CD-ROM, laboratorios de lenguas, DVD, multimedia, *Blu-ray*, Internet, ambientes virtuales de aprendizaje (AVA), *Facebook*, *Livemocha*, diferentes comunidades virtuales de aprendizaje, redes sociales, por mencionar sólo algunos medios y recursos.³⁵

En el marco de la Segunda Guerra Mundial, hubo un estímulo al uso de aparatos y recursos audiovisuales diversos con el objetivo intenso de aprender lenguas extranjeras y permitir la formación de hablantes fluentes en varias lenguas de tal modo que pudieran ser infiltrados por las fuerzas de ocupación. Las metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras absorbieron directamente los reflejos de las investigaciones de la Psicología Comportamental, del Behaviorismo y del propio Estructuralismo Lingüístico. Y fue en este contexto que surgió el *método audiovisual* – y un poco antes el *audiolingual* con el cual coexistió – que a partir de los años 60, encontró posteriormente una amplia difusión en todo el mundo. Según el *Diccionario de Términos Clave de ELE* (Centro Virtual Cervantes - CVC) “el aprendizaje de la LE se canaliza a través del oído (escuchando diálogos) y de la vista (observando la situación); ello explica el empleo combinado de grabaciones de

³⁵ Vale la pena consultar algunos relatos significativos de experiencias en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras/español utilizando las nuevas tecnologías que se encuentran disponibles en León (2013).

diálogos en soporte magnético (en la época inicial, en magnetófono; posteriormente, en casete) e imágenes en filminas (parecidas a las diapositivas)”).

Sin entrar en grandes pormenores y medición de sus resultados, por no tratarse de una finalidad específica de abordaje de este trabajo, el *método audiovisual* puso énfasis en los “aspectos orales y comunicativos” de la enseñanza/aprendizaje de LE como destacan Nussbaum e Bernaus (2001: 68), quienes al respecto del mismo discriminan todavía:

La originalidad del método audiovisual reside en el hecho de que asume la naturaleza social del uso del lenguaje. Se presenta la lengua por medio de diálogos relacionados con la vida real, en forma de escenas visuales proyectadas en una pantalla y sincronizadas con una grabación. Se escenifican los diálogos una vez memorizados, se utilizan *drills* y preguntas y respuestas para la consolidación del lenguaje oral. Los alumnos pueden crear nuevos diálogos a partir de los modelos presentados.

Sin considerar el mérito sobre la permanencia o no del *método audiovisual* y su vigencia actual, lo cierto es que su aprovechamiento en relación a las metodologías de la enseñanza de lenguas extranjeras y, específicamente, su ligación con la *comprensión audiovisual* – asunto clave aquí – radica en el hecho que gracias a las prácticas lingüísticas desarrolladas hubo una valorización de la utilización de los medios o recursos audiovisuales (uso de imágenes y audio) y también, concomitantemente, de los sentidos de la audición (oído) y visión (vista, ojos) como se pudo observar en las líneas precedentes. Según Alonso (2012: 128) la *comprensión audiovisual* va ganando paulatinamente presencia en las aulas y la “investigación sugiere que el apoyo visual facilita la comprensión, especialmente, a quienes tienen más dificultades para decodificar la lengua, ya que encuentran ayuda para entender los datos por el contexto.”

La *comprensión audiovisual* viene ocupando un espacio importante en la enseñanza de lenguas extranjeras y un poco más de atención en la actualidad por los estudiosos. Alonso –continuando sus observaciones en la misma página citada anteriormente– dice que en el pasado la *comprensión audiovisual* fue considerada *la cenicienta de las destrezas* por la poca atención que recibía en las clases y hace una constatación importante en nuestro derrotero y abordaje: “vivimos en un mundo en el que cada vez tenemos más acceso a formas de comunicación multimodales, en el que las claras líneas de separación entre géneros de transmisión escrita y oral, principalmente debido a la incursión de la tecnología, se difuminan y la disponibilidad de material audiovisual crece cada día”.

La importancia adquirida por la *destreza audiovisual* permitió que fuera incorporada definitivamente en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER). Por ocasión de la publicación del MCER (2002), don Álvaro García Santa-Cecilia, Jefe del Departamento de Ordenación Académica del Instituto Cervantes, dio una entrevista significativa (intitulada *Nuevo Marco de Referencia para la Enseñanza de Lenguas en Europa*) en la cual da a conocer con cierta exclusividad la incorporación de la *comprensión auditiva* entre las nuevas aportaciones presentadas por el documento (2002: 3):

Dentro de las aportaciones nuevas está el desarrollo y ampliación de las destrezas. En el esquema descriptivo, el tradicional enfoque de las *destrezas lingüísticas* es sustituido por las llamadas actividades comunicativas de la lengua, que son cuatro: Expresión (oral y escrita); Comprensión (oral, escrita y **audiovisual**); Interacción (oral y escrita); Mediación (oral y escrita). **El modelo introduce por tanto una nueva subcategoría de comprensión audiovisual, en la que el usuario de entrada auditiva y visual, como ocurre al ver la televisión, un vídeo o una película con subtítulos.** Por otra parte, identifica dos nuevas categorías generales, de interacción con subtítulos. Por otra parte, identifica dos nuevas categorías generales, de interacción y de mediación, que permiten ampliar la visión de la lengua desde la perspectiva de la comunicación. En la interacción, al menos dos individuos participan en un intercambio oral o escrito en el que la expresión y la comprensión se alternan y pueden de hecho solaparse en la comunicación oral. En cuanto a las actividades de mediación, escritas y orales, son las que hacen posible la comunicación entre personas que son incapaces, por cualquier motivo, de comunicarse entre sí directamente. Este nuevo esquema descriptivo es por tanto más amplio y completo que el anterior de las destrezas y refleja mejor el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades. [los subrayados son nuestros]

A pesar de alcanzar un espacio de reconocimiento, la *comprensión auditiva* no parece todavía ser comprendida en toda su extensión y posibilidades. El MCER (2002: 85) reconoce y cita las siguientes actividades haciendo parte de la *comprensión audiovisual*: comprender un texto leído en voz alta; ver televisión, un video o una película con subtítulos. Utilizar las nuevas tecnologías (multimedia, CD-ROM, etc.) y destaca nuevamente ver televisión y cine. En nuestro entendimiento, El MCER es cauteloso, preciso y limitado al respecto de las potencialidades que la *comprensión auditiva* ofrece como destreza y su capacidad de desarrollo. Sin embargo, al respecto de las actividades discriminadas por el MCER, Álvarez (2011:3), esclarece lo siguiente:

En cuanto al primer ejemplo, conviene matizar que comprender un texto leído en voz alta y comprender otros dichos de memoria o con un guión delante, en una misma situación comunicativa, suponen para el oyente, en mi opinión, la misma tarea de comprensión audiovisual, pues lo único que varía es el tipo de actividad de expresión oral sin que ello afecte a la comprensión del texto en sí. Sí estoy de acuerdo, en todo caso, con que se trata de una actividad de comprensión audiovisual pues, como ya dije anteriormente, el lenguaje no verbal de alguien que hace una lectura de un texto delante de un público añade información y ayuda a la comprensión del mismo. Por su parte, la **televisión y el cine** parecen ser los medios de comunicación más recurrentes como actividades de comprensión en el MCER. De hecho, también se citan como ejemplos de actividades de comprensión auditiva: “**escuchar** medios de comunicación (radio, **televisión**, grabaciones, **cine**...)”. Se distinguen así dos maneras de comprender la televisión y el cine pues, ciertamente, no es lo mismo “escuchar” las noticias que emite el televisor del salón mientras uno está en la cocina preparando la cena que sentarse a dos metros de él para ver la final del mundial de fútbol en la que juega España. Del mismo modo, tampoco es igual que una pareja de enamorados vaya al cine a “ver” una película sentados en las butacas de la última fila y estén más pendientes de sus asuntos amorosos sin por ello dejar de escuchar el filme, que ver la última película de Almodóvar, que tanta polémica ha suscitado, estando sentados en primera fila.”

Conocer y aprender una otra lengua, en este caso el español como lengua extranjera (E/LE), significa depararse con la necesidad de comprender la construcción del significado en esta lengua o idioma y percibir, coincidentemente, una organización diferente de las palabras en las frases, de las letras en las palabras, una manera o modo diferente de escribir diferente del hablar y también una otra entonación. Se debe tener en cuenta que los seres humanos son capaces de recoger informaciones de diferentes maneras a través de sus sentidos. Así, en nuestro caso, mediante la visión se pueden captar imágenes, colores y movimientos diversos y con la audición tener acceso a una gran cantidad de sonidos, palabras, música, ruidos. Si todas estas formas de captar y recoger información se combinan, procesan y utilizan, simultáneamente, entonces se podrá tener una auténtica *expresión multimedia* que va a estar incidiendo en ese o aquel determinado aprendizaje lingüístico y, consecuentemente, en la *comprensión auditiva* como un todo.

Se torna interesante observar y constatar aquí que la *expresión multimedia* genera un proceso de comunicación audiovisual en el cual los sentidos de la audición y de la visión, principalmente, se encuentran implícitos e interconectados, captando y seleccionando información significativa. Por definición, el concepto de *multimedia* se constituye por imágenes y sonidos que se integran, aunque sean diferentes entre sí, por intermedio de una representación audiovisual peculiar, multisensorial, interactiva, portadora de información y de sentido. Para Huertas (1994: 55) los seres humanos tienen la capacidad de recoger información de maneras diferentes al mismo tiempo a través de los sentidos sensoriales y también de propiciar información a cada sentido de manera simultánea y de muchas formas distintas.

A su vez, parece existir unanimidad en afirmar que los medios audiovisuales generan procesos sensoriales y cognitivos relevantes para el aprendiente y, al mismo tiempo, proporcionan experiencias significativas de contacto con la realidad considerando los aspectos simbólicos, de representación e interactividad en el cual operan y actúan. Según Ferrés (2001: 130) el audiovisual debería ser considerado como una forma diferenciada en el proceso de la configuración de las informaciones. Para el autor, diferentemente del lenguaje verbal –que procesa las informaciones de manera lineal– el audiovisual las procesa en

paralelo. Esto quiere decir, entonces, que en el procesamiento en paralelo, propio de la comunicación audiovisual, son captadas informaciones de forma simultánea procedentes de las fuentes visual y/o auditiva, o sea, los significados provienen de la interacción de los múltiples elementos visuales y/o sonoros envueltos, resultado de las interacciones entre las imágenes, músicas, texto verbal, efectos sonoros, seleccionados, etc., que proporcionan una auténtica comunicación audiovisual, la cual se caracteriza como un *lenguaje de síntesis*: los significados producidos deben tener origen en la adecuada interacción de los diversos elementos expresivos que entran en juego y que se manifiestan por el hecho que en el receptor –espectador o *audio-espectador*, si recordamos las palabras de Chion (1993)– se produce una *experiencia multimedia* unificada y significativa para el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

3. Consideraciones finales

Por último, cabe hacer referencia a los aspectos principales que se deben considerar al utilizar medios audiovisuales y teniendo en cuenta la *comprensión auditiva* desde la perspectiva del audiovisual como destreza que propicia una *experiencia multimedia* significativa. Entre esos aspectos³⁶, se pueden destacar los siguientes:

- a) Aumento de la motivación: El uso de recursos o medios audiovisuales resulta atractivo por su diseño, facilidad de manipulación y su utilización puede provocar un alto grado de *interactividad*, lo que va a significar en la práctica un incremento de la atención del alumno y reducción del nivel de distracción. La motivación provoca una interacción inmediata entre el aprendiz y los materiales, trayendo como consecuencia un constante y efectivo refuerzo de estímulos durante el aprendizaje lingüístico deseado o planificado.
- b) Mejoría de la comprensión: La combinación diversa de presentaciones visuales con audio o viceversa, facilitará la capacidad de comprensión de los distintos contenidos lingüísticos que aproximan al alumno a realidades desconocidas, experiencias, vivencias y situaciones de comunicación enriquecedoras y en las cuales, prácticamente, no hay grandes riesgos y se estimula la imaginación y la necesidad de aprender.
- c) Satisfacción en el aprendizaje: El uso de los audiovisuales provoca, junto con la motivación del alumno, la necesidad de explorar los contenidos, temas o asuntos de la clase y que inclusive, también, pueden ser de su propio interés y hasta de continuar adquiriendo otras informaciones después de la clase. Así, el proceso de interacción con los audiovisuales permite una mejoría en la asimilación de los contenidos propuestos y, consecuentemente, una posibilidad de una mayor de retención y alternativas de aplicación de lo aprendido o de transferencia en situaciones de comunicación vivenciadas en la clase.

De esta manera, la optimización en el aprendizaje de lenguas extranjeras y del español, estará directamente vinculada a tres elementos intrínsecos al aprendizaje de un idioma como lo señala Denis Zambrana (1998: 236): la concentración, la asimilación y la retención. El uso de los audiovisuales desencadenará la posibilidad de diseñar una clase *multimedia interactiva* que, bien planificada, podrá alcanzar el éxito esperado sabiendo dar el debido

³⁶ Las ideas presentadas a continuación, han tomado por base las Investigaciones de R. Miller, fundador de la *Interactive Multimedia Association*, EE. UU., las que fueron esbozadas por Román Huertas (1994).

valor a las potencialidades de la *comprensión audiovisual* y permitiendo que el alumno pueda conocer y aprender de forma significativa la lengua o idioma en cuestión, o sea, que haga sentido, interiorice y practique lo que está aprendiendo como si fuera un viaje o una verdadera aventura... Por eso, al finalizar, en todo caso, vale tener presente aquí, las palabras proferidas por Gabriela Mistral en la Universidad de California en un viaje realizado a los Estados Unidos cuando ella se refiere a la *Aventura de la Lengua*: "Eso que llaman búsqueda del conocimiento, y que es, por excelencia, la tarea del hombre, requiere instrumentos sutiles. El primero de ellos es el aprendizaje de idiomas (...) El aprendizaje de un idioma fue siempre una aventura fascinante, el mejor de todos los viajes y el llamado más leve y más penetrante que hacemos a las puertas ajenas en busca, no de mesa ni lecho, sino de coloquio, de diálogo entrañable."

Bibliografía

- ALONSO, Encina, 2012, *Soy profesor/a. Aprender a enseñar. Los componentes y las actividades de la lengua*, Madrid, Edelsa.
- ÁLVAREZ, Antonio Ramos, "La comprensión audiovisual: una nueva "visión", 2011, disponible en http://comprofes.es/sites/default/files/slides/ramos_alvarez_antonio_guion.pdf [Fecha de consulta 22 de noviembre de 2013].
- BAIRON, Sérgio, 1995, *Multimídia*, São Paulo, Global.
- BARTOLOMÉ, Antonio R., "Lenguaje Audiovisual – Mundo Audiovisual", 1987, disponible en <http://www.lmi.ub.es/personal/bartolome/articuloshtml/bartolome_lav_87/ [Fecha de consulta 14 de marzo de 2014].
- CABERO, Julio, 2001, *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*, Barcelona, Paidós.
- CHION, Michel, 1993, *La audiovisión. Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*, Barcelona, Paidós.
- CONSEJO DE EUROPA, "Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación", Unión Europea, 2002, disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> [Fecha de consulta 23 de febrero de 2014].
- DENIS ZAMBRANA, Jaime et al., 1998, *Tecnologías de la información en la educación*, Madrid, Anaya Multimedia.
- DICCIONARIO DE TÉRMINOS CLAVE DE ELF, "Método Audiovisual", Centro Virtual Cervantes (CVC), disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodoaudiovisual.htm [Fecha de consulta 12 de julio de 2013].
- FERREIRA, Oscar M. de Castro y SILVA JUNIOR, Plínio D. da, 1986, *Recursos audiovisuais no processo ensino-aprendizagem*, São Paulo, EPU.
- FERRÉS, Joan, 2001, "Pedagogia dos meios audiovisuais e pedagogia com os meios audiovisuais". En: SANCHO, Juana Maria (Org.), *Para uma tecnologia educacional*, Porto Alegre, Artmed., pp. 115-142.
- KIEFFER, Robert. E. de, 1969, *Enseñanza Audiovisual*, Buenos Aires, Troquel.
- HUERTAS GARCÍA, Román, 1994, "Aprender con multimedia", *Vela Mayor*, N°3, pp. 55-62.
- LEÓN, Italo Oscar Riccardi, 2013, "Novas tecnologias aplicadas à educação", en CARVALHO, Robson Santos de et al., *Ensino de línguas e formação interdisciplinar: diálogos entre docência e pesquisa*, Curitiba, Editora CRV, Parte IV, pp. 181-230.
- MFENA, Fernando M. (Editor), 2001, *Educación Tecnológica*, Santiago de Chile, LOM Ediciones.
- MILLÁN, José Antonio, 1998, *De redes y saberes. Cultura y educación en las nuevas tecnologías*, Madrid, Aula XXI, Santillana.
- MISTRAL, Gabriela, "La aventura de la lengua", disponible en

<http://www.gabrielamistral.uchile.cl/prosa/aventuralengua.html> [Fecha de consulta 17 de marzo de 2014].

NUSSBAUM, Luci y BERNAUS, Mercé (Orgs.), 2001, *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*, Barcelona, Síntesis.

NEGROPONTE, Nicholas, 1995, *A vida digital*, São Paulo, Companhia das Letras.

ORTEGA CARRILLO, José Antonio, 1997, *Comunicación visual y tecnología educativa: perspectivas curriculares y organizativas de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación*, Granada, Grupo Editorial Universitario.

PARRA, Nélio, 1977, *Metodologia dos recursos audiovisuais*, São Paulo, Saraiva.

SANCHO, Juana Maria (Org.), 2001, *Para uma tecnologia educacional*, Porto Alegre, Artmed.

SANTA-CECÍLIA, Álvaro García, “Nuevo Marco de Referencia para la Enseñanza de Lenguas en Europa”, 2002, disponible en <https://www.google.es/#q=EL+NUEVO+MARCO+ESTABLECE+BASES+COMUNES+PARA+D+ISTINTAS+TRADICIONES+EDUCATIVAS> [Fecha de consulta 10 de agosto de 2013].

ZÚÑIGA, Joseba Ródenas, 2009, *Cultura Audiovisual*, País Vasco, Escuela de Cine y Vídeo de Andoain, S.L.

El *Teletándem* como herramienta en la enseñanza de ELE: algunas consideraciones

KátiaRodrigues Mello Miranda
Profesora UNESP/Assis

Patrícia Gabriel Vieira
Alumna UNESP/Assis

Weslyane de Souza
Alumna UNESP/Assis

Palabras iniciales

En el presente trabajo se exponen algunos datos contextuales del *Proyecto Teletándem Brasil*, implementado y desarrollado por docentes investigadores de la UNESP de São José do Rio Preto y Assis, cuyo enfoque concibe la enseñanza, el aprendizaje y la investigación de forma integrada en la comunicación mediada por la computadora. A partir de este tema, también se comentarán algunas experiencias vivenciadas por discentes del curso de graduación en Letras de la UNESP –*campus* de Assis–, en el contexto de la práctica docente inicial en español como lengua extranjera (ELE), dentro del cual se pueden observar algunos resultados positivos del proyecto mencionado. El recorte propuesto abarca una reflexión acerca del estado actual del *Proyecto Teletándem Brasil* en lo que se refiere más específicamente a la lengua española.

El ámbito educacional, así como las actividades profesionales en general, ha pasado por cambios gracias a las TIC, las cuales constituyen un campo multifacetado y en constante evolución. Así, se pone de manifiesto la necesidad de adecuación del currículo desde la enseñanza básica a las demandas actuales de la sociedad, la cual presupone el uso cada vez más amplio de las TIC. Debido a lo anterior, en 2006 el Ministerio de la Educación de Brasil publicó las *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (<http://portal.mec.gov.br>), que señalan:

la proposición de nuevas orientaciones curriculares es, en mayor o menor grado, impulsada por los preceptos que las prácticas sociales de una sociedad constituida de múltiples culturas, tecnológicamente compleja, traen a sus instituciones, por consiguiente, a la educación (BRASIL, 2006, p. 43, traducción nuestra).

Una vez garantizado el acceso a la red, las TIC constituyen un valioso instrumento de auxilio en el actual contexto de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras (LEs), como constatan estudios de la Lingüística Aplicada. En este sentido, García (2013, p. 19-21, traducción nuestra) destaca que:

las nuevas herramientas y oportunidades de telecolaboración con vistas a la enseñanza y aprendizaje de LEs deben hacer participar a aprendices y profesores y colaborar a una relación hegemónica de construcción del saber, ya sea en institutos de idiomas, escuelas o universidades.

La misma autora sintetiza:

la enseñanza y el aprendizaje de lenguas no pueden más ser vistos solo como dominio de normas y formas, pero, a partir de las tecnologías y de la ruptura de las barreras geográficas por las conexiones a la internet, pueden y deben ser vistos como uso de las lenguas en situaciones reales y relevantes de comunicación, como desarrollo de habilidades y competencias para acceso a los hablantes, a los países, a las culturas extranjeras.

Uno de los mayores desafíos en la esfera educacional, entre otros aspectos, es lograr que los discentes puedan construir su autonomía. Esta, por su parte, contribuye a la búsqueda de nuevas prácticas de enseñanza y aprendizaje, entre las cuales se encuentra la utilización de recursos virtuales, que permiten que el desarrollo del conocimiento y su transmisión ocurran de forma concomitante y dinámica.

En esta línea, Tallei (2011, p. 42-43) e Higuera García (2008, p. 1070) observan que la aplicación de las TIC en la enseñanza de LEs favorece el aprendizaje constructivo y cooperativo: a través de la interacción social y la colaboración, el alumno aprende la lengua construyendo los conocimientos, y, consecuentemente, ya no es un mero observador o receptor, sino tiene la oportunidad de transformarse en un sujeto activo de su propio aprendizaje, editor y autor de contenidos; puede, por ejemplo, crear un *blog*, poseer un perfil social, conversar en un *chat* etc. Se trata de un aprendizaje centrado en el alumno, en consonancia con lo que defienden las últimas tendencias metodológicas. Todas estas

posibilidades le permiten no solo adquirir y practicar una serie de contenidos lingüísticos, sino reflexionar sobre su propio aprendizaje.

En síntesis, podemos decir que la incorporación de las TIC al contexto educacional propone cambios no solo para el papel del alumno y del profesor, sino también para los espacios de aprendizaje, que se extienden más allá de las clases, y en la forma de reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje de ELE (TALLEI, 2011, p. 43). Bajo este prisma, surge el proyecto *Teletándem Brasil*, que solo es posible a través de las TIC, sobre el cual expondremos a continuación un breve panorama. Además, presentaremos algunos relatos respecto a experiencias vivenciadas, desde los puntos de vista discente y docente, incluyendo este proyecto.

El proyecto *Teletándem Brasil*

“Tándem” es una palabra de origen latino y corresponde a una especie de bicicleta que se utiliza por dos personas simultáneamente, las cuales pedalean rumbo a un mismo destino. A partir de esta idea, en los años 60 surgió en Alemania un proyecto en que pares de hablantes nativos tenían como objetivo el aprendizaje y el desarrollo en una determinada lengua extranjera. Posteriormente, dicho proyecto se difundió en España, en los años 70, y llegó a las universidades en los años 80, cuando se empezó a sistematizarlo y estudiarlo teóricamente, hasta que en los años 90 surgió la Red Internacional de Tándem e Investigación. Hasta este momento, todo se daba presencialmente: los pares se reunían para comunicarse en sesiones bilíngües, con materiales previamente preparados.

Como destaca Telles (2009, p. 67), las TIC ejercen una metamorfosis sobre las condiciones contextuales y las oportunidades de contactos interculturales. Desde esta perspectiva, y considerando el proceso sintetizado anteriormente, se origina el *Projeto Teletándem Brasil: línguas estrangeiras para todos* (www.teletandembrasil.org). A partir de la globalización y del surgimiento de aplicativos como MSN, *Skype*, *Oovoo*, estudiantes de maestría y doctorado del *Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual Paulista – UNESP* (campus de São José do Rio Preto) iniciaron dicho proyecto.

El proyecto *Teletándem Brasil*, actualmente, se desarrolla por docentes de la UNESP de São José do Rio Preto y de Assis. El objetivo es poner en contacto a universitarios brasileños y extranjeros, para que puedan, de forma cooperativa, enseñar y aprender la lengua y la cultura unos de los otros, por medio de aplicativos de comunicación síncrona como *Skype* y sus recursos de escrita, imagen y sonido, lo que permite ejercitar las cuatro habilidades lingüísticas.

En la práctica de *Teletándem*, nativos y hablantes competentes de las lenguas de interés se reúnen a través de internet para interactuar durante una hora –treinta minutos en la lengua nativa y los otros treinta en la lengua extranjera–, proporcionando, de esta manera, un aprendizaje recíproco. Para tanto, se necesitan personas dispuestas a participar del esquema propuesto –sean ellas fluentes o no en la lengua que están aprendiendo–, computadoras con aplicativos previamente instalados y *webcam* (VASSALO; TELLES, 2009, p. 21-42).

Sobre la participación en el *Teletándem*, Vieira-Abrahão (2010, p. 229-230) declara: “como muchos alumnos de Letras participan, entendemos ser un medio de preparar el futuro profesor para actuar en el medio virtual”, a lo que añade Benedetti (2006, p. 244): “en régimen de tándem, hablantes de diferentes lenguas tienen la oportunidad de vivenciar la doble experiencia de aprender una LE y enseñar la materna”.

Las sesiones de *Teletándem* son regulares (en general, dos veces por semana), supervisionadas por profesores y se dan pares formados por un alumno brasileño y uno extranjero, nativo o con nivel avanzado en la lengua meta. Todas las interacciones son grabadas y, posteriormente, utilizadas en investigaciones de iniciación científica, maestría o doctorado. Al final de cada sesión, son propuestas discusiones –llamadas mediaciones–

conducidas por un profesor –el mediador– o por un alumno monitor. Dichas mediaciones son parte fundamental del proceso, una vez que en ellas los estudiantes tienen la oportunidad de hablar y reflexionar sobre su interacción, considerando lo aprendido y lo enseñado a su par, además de otros aspectos. Una de las principales finalidades es estimular el proceso reflexivo, de forma que promuevan la autonomía del futuro profesor.

Como resalta García (2013, p. 13-14), a partir de propuestas como el *Teletándem*, la enseñanza y el aprendizaje empiezan a ser complementados (y no sustituidos) por el aparato tecnológico. Los participantes del tándem logran alcanzar objetivos de aprendizaje significativos, bien por el clima de colaboración y amistad que se crea, bien por la utilidad del método para el desarrollo lingüístico, comunicativo y cultural en la lengua meta, bien por los beneficios para su formación como profesor de LE (BENEDETTI, 2006, p. 248).

Los alumnos de ELE de la UNESP de Assis forman sus parejas con estudiantes de la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México–<http://www.unam.mx/>) y pueden iniciar la interacción, que tiene duración de un semestre, desde el primer año de graduación. Las interacciones entre estas dos universidades empezó en 2011; los participantes brasileños son, en su mayoría, alumnos del curso de graduación en Letras, que estudian el español como lengua extranjera. Hay también alumnos de otros cursos de graduación de la UNESP de Assis (como Psicología e Historia), que ya estudiaron un poco de español en la escuela o que simplemente se interesan por el aprendizaje de la lengua. Además, el proyecto está abierto también a la participación de personas de fuera de la comunidad universitaria, aunque este tipo de público se presente en menor cantidad.

A diferencia de los estudiantes brasileños, los mexicanos estudian carreras diversas (Literatura, Lingüística, Ingeniería, Administración, Artes Escénicas, Bellas Artes, etc.); o sea, el interés de este público es aprender un idioma extranjero, pero no para trabajar profesionalmente en su enseñanza, como es el caso de los alumnos de la graduación en Letras de la UNESP.

Las interacciones son reiniciadas a cada semestre y los pares son mantenidos a lo largo de este período. Este sistema permite la creación de cierto vínculo de amistad entre los pares, lo que contribuye para los cambios de informaciones e experiencias. Si en el semestre siguiente el estudiante sigue participando de las prácticas, su par es cambiado, para que dicho proceso pueda nuevamente empezar y los cambios puedan darse entre otras personas, con diferentes experiencias a compartir.

De modo general, el *Teletándem* permite que sus interagentes compartan informaciones y, principalmente, que utilicen los recursos de *Skype* para la explotación de contenidos, o como instrumentos para la viabilización del aprendizaje de su par. El *Teletándem* presenta también como objetivos el estímulo en lo que se refiere a la investigación y la creación de oportunidades de autoevaluación del discente, como un profesor en formación.

La trayectoria del *Teletándem* se concentra en el proceso y en el desarrollo de investigaciones a partir de las entrevistas y colecta de datos por medio de las interacciones y mediaciones, las cuales, por su parte, ocurren en una sala específica y debidamente equipada del Centro de Lenguas de la UNESP de Assis.

Actualmente, las interacciones en *Teletándem* se realizan entre diez pares, aproximadamente. Como ya mencionado, las interacciones llevan cerca de una hora y permiten que los estudiantes de ambos países (Brasil e México) cambien informaciones referentes, en general, a la cultura y el léxico, de forma dinámica, interesante y accesible, y de acuerdo con los intereses particulares del par. O sea, los participantes tienen la libertad de elegir, en conjunto con su par, los temas que van a tratar, así como si van a utilizar materiales en su conversa, y, en este caso, qué material van a utilizar. Es bastante común que, además de los recursos ofrecidos por *Skype*, a partir de los cuales pueden compartir vídeos, canciones, imágenes etc., los participantes lleven libros, textos, cómics u otros materiales u objetos, para enseñar a su par y mantener la conversación con él.

En otras palabras, los participantes hacen de la interacción un momento de investigación y tienen la oportunidad de comprender cómo el contexto del *Teletándem* les permite desarrollarse en la lengua extranjera, les ayuda en el preparo de sus clases y,

principalmente, les proporciona la reflexión respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua.

Esos aspectos nos permiten la relación con el concepto de “profesor reflexivo”, que surgió originariamente en los Estados Unidos, como reacción a la concepción tecnicista de profesor, la cual lo reducía a un mero aplicador de técnicas, cuyo proceso formativo se restringía a una especie de entrenamiento de competencias técnicas que se podrían instrumentalmente aplicaren la práctica profesional docente. Isabel Alarcão (2007, p. 41, traducción nuestra) aclara que “la noción de profesor reflexivo se basa en la consciencia de la capacidad de pensamiento y reflexión que caracteriza el ser humano como creativo y no como simple reproductor de ideas y prácticas exteriores a él”. De este modo, se demuestra la visión del profesor como un profesional que, delante de situaciones de incerteza e imprevisibilidad, debe presentar flexibilidad y diligencia.

Un punto muy importante del *Teletándem* dice respecto a los aspectos interculturales y sus influencias. Sobre esto, Mendes y Lourenço (2009, p.171, traducción nuestra) afirman:

El actual estagio de desarrollo de la tecnología, principalmente en las áreas de telecomunicaciones y transporte, configura actualmente un mundo mucho más interligado, y con mayores posibilidades de contacto intercultural.

Considerando esta perspectiva, vemos que el *Teletándem* se revela una herramienta de gran importancia en el medio académico, que proporciona a sus participantes una visión panorámica ante aspectos culturales, sociales y tecnológicos, por medio de experiencias que se asumen un gran relieve, principalmente en el contexto de formación educacional y profesional. Además, como proyecto de extensión, el *Teletándem* puede repercutir de forma muy positiva en las prácticas docentes y discentes. A partir de esta constatación, expondremos a continuación algunos relatos de experiencias vivenciadas en un contexto de prácticas de docentes en formación inicial, prácticas tales que fueron enriquecidas por la participación anterior en el *Teletándem*.

Del *Teletándem* a la sala de clases

Uno de los aspectos que motivó la elaboración de este trabajo conjunto fue el hecho de que dos de sus autoras, además de participar del proyecto *Teletándem Brasil*, también están inseridas en el proyecto PELT (*Projeto de Ensino de Línguas de Tarumã*), por el cual imparten clases de español para un grupo de aproximadamente trece alumnos, que tienen entre doce y dieciséis años de edad. El proyecto PELT resulta de un acuerdo entre la UNESP de Assis y la alcaldía de la ciudad de Tarumã, que tiene el objetivo de incentivar el aprendizaje gratuito de otras lenguas y culturas. Además del español, dicho proyecto ofrece la enseñanza francés, italiano, alemán, japonés e inglés, y los discentes del curso de graduación en Letras de la UNESP que imparten estas clases reciben una beca.

A partir de la participación concomitante en esos dos proyectos que permiten, a la vez, la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, se pudo constatar que las experiencias adquiridas en el *Teletándem*, como discentes, podrían enriquecer la actuación docente en el PELT. Dos de los aspectos que nos llamaron atención en este proceso son la cultura y la pronunciación, los cuales comentamos en las próximas sesiones.

Tequila, sombrero y... aspectos culturales

La enseñanza de lenguas extranjeras se revela como una propuesta ampliamente pertinente al contexto en que estamos inseridos, en el cual el conocimiento de otro idioma proporciona al hombre del siglo XXI más madurez para tratar con las divergencias

lingüísticas, así como mayor sensibilidad para la percepción de aspectos de diversas naturalezas, principalmente los culturales.

La enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras implica la necesidad de reflexión sobre diversos aspectos y uno de los principales es la cultura, cuyo concepto es difuso, pues las culturas no son homogéneas. García Martínez et al (2007, p. 21) señalan la cultura como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarcan, además de las artes y las letras, los modos de vida, la manera de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias.

La cultura identifica a un determinado grupo de personas y las acompaña desde el momento en que nacen (GAIAS, 2006, p. 70). En una interesante ilustración, Alonso (2012, p. 86) compara la cultura a un árbol: consta de partes que se ven inmediatamente, como las ramas, las hojas y el tronco, pero también tiene otras partes más ocultas y no por eso menos importantes: las raíces, los nidos de pájaros, los insectos etc. El árbol va creciendo por el constante impacto del medio ambiente (viento, lluvia, sol), y, al mismo tiempo, va cambiando día a día, perdiendo sus hojas, floreciendo, y no por eso deja de ser el mismo árbol. Hay muchos tipos de árboles en el mundo: algunos están emparentados, otros están más aislados, hay algunos muy apreciados y otros que están abandonados.

Con todo, a pesar de toda esa amplitud, muchas veces la cultura es entendida de manera equivocada, como el conjunto de hazañas, la literatura, el folclor, o sea, la cultura estereotipada (GAIAS, 2006, p. 70); así, muchos todavía siguen pensando que todo español es torero, que los brasileños son perezosos, que los portugueses son poco inteligentes, que los argentinos son arrogantes etc.

En las clases de PELT, con relación a México, son tratados temas como: personalidades, comidas, danzas típicas, leyendas, programas de TV y radio, músicas, series, películas, documentales, literatura, fechas festivas, arquitectura y puntos turísticos y el “carácter mexicano”, lo que ayuda a romper la idea de los estereotipos. Esto porque, comunmente, lo que es difundido en Brasil a través de los medios de comunicación sobre México son las novelas, en las cuales todos tienen un determinado y buen patrón de belleza, las mujeres están siempre maquilladas y no existen personas que tengan una vida “normal” –una vez que son millonarias o extremadamente pobres, de modo que cualquier situación es motivo para drama y lágrimas. Consecuentemente, muchas veces, es por medio de dichas novelas que se da el único contacto que los brasileños tienen con México, y, en realidad, las cosas son muy diferentes de lo que se ve en las calles de allá.

La relación del *Teletándem* con PELT es que todo lo que aprendemos de nuevo e interesante en las interacciones, podemos llevar a las clases, y viceversa. Además, la participación en las interacciones, con el pasar del tiempo, permite adquirir seguridad en sí mismo, ya que el aprendizaje de la lengua extranjera es recíproco. O sea, los estudiantes – en este caso, uno mexicano y uno brasileño – que forman los pares ayudan uno al otro a aprender la lengua extranjera.

Ese proceso, además, permite que nos demos cuenta de que tenemos la capacidad de comprender y mantener una conversación en el idioma extranjero y que hasta los más tímidos se sientan más confiantes para hablar con otras personas –de ahí viene la importancia de mantener los pares, pues así se crea un vínculo “estable”, sin la necesidad de presentarse todos los días y, de esta manera, dedicar a explicaciones introductorias un tiempo que podría ser utilizado para una plática más productiva.

La práctica de *Teletándem* también ayuda, de modo considerable, a mejorar la habilidad oral, la postura como profesor, a hacer autocorrección en diversos aspectos en la lengua extranjera y a estudiar tanto la gramática como la cultura, no solo para el propio aprendizaje, sino también para platicar acerca de dichos elementos con nuestros compañeros.

Consecuentemente, todo este contenido puede ser usado en las clases y genera muy buenos resultados, como se observa en el PELT: a cada fin de semestre los alumnos hacen una presentación cultural, con canciones, recitación de poemas, teatro, etc., para la cual pedimos sugerencias a amigos mexicanos. En el año pasado, por ejemplo, conmemoramos

las Pascuas a la mexicana: los alumnos pintaron huevos rellenos de papeles colorados, los escondieron e hicieron una “guerra” con ellos. También, con la ayuda de la profesora, hicieron una piñata, que representaba Judas, y pusieron dulces adentro para romperla con un palo, en el ritmo de la canción propia para esta ocasión (“Dale, dale, dale”). Para el día de muertos, los alumnos pintaron algunas calaveras mexicanas de acuerdo con su creatividad y prepararon un altar de ofrendas, así como se hace en México.

El año pasado, cuando una de las profesoras de PELT estaba en México de intercambio, a través de la profesora de portugués de la UNAM, que hace parte del proyecto *Teletándem* con la UNESP, hubo la oportunidad de conocer una escuela mexicana de lengua y cultura brasileña, que ofrece clases para todos los públicos. En consecuencia de esta experiencia, este año los alumnos de PELT y de la mencionada escuela mexicana cambiaron cartas con personas de su misma edad (lo que facilita el interés común por determinados temas) y es muy probable que futuramente participaren juntos del *Teletándem*. Como resultado general de todo esto, podemos constatar el progreso de estos alumnos en la habilidad oral en la lengua española y el crecimiento de la voluntad de aprender aún más sobre la lengua y la cultura de sus nuevos amigos.

En síntesis, enseñar una lengua extranjera significa no solo proporcionar a los aprendices el desarrollo de habilidades lingüísticas, sino también la concienciación sobre la importancia de intentar comprender los valores de otras comunidades. Por otro lado, la cultura no puede ser transmitida como algo raro y que coloca a su pueblo en una situación de inferioridad con relación a los demás, sino de manera práctica, como un componente imprescindible en la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera (GAIAS, 2006, p. 72). Como bien dice Agustín Yagüe (2011 apud ALONSO, 2012, p. 85), entrar en contacto con una nueva cultura significa

descubrir nuevas realidades, nuevas gentes, nuevos mundos, comporta la necesidad de aventurar interpretaciones, de observar para obtener explicaciones, de tantear para errar y para finalmente no errar, de experimentar.

Creemos que uno de los factores que contribuye a la presencia de dichos aspectos en el contexto del PELT es la práctica de *Teletándem* por algunos de sus profesores.

¿Hablamos todos?: la pronunciación

La pronunciación es uno de los aspectos fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. En el caso del aprendizaje de español por lusohablantes brasileños, dicho aspecto, muchas veces, corresponde a un gran desafío, ya que el hecho de que se traten de lenguas próximas puede escamotear muchas diferencias y provocar dificultades. Considerando este contexto, la notable contribución de la práctica de *Teletándem* se puede observar también en el tratamiento del tema de la pronunciación en las clases de ELE de PELT.

Pinilla Gómez (2008, p. 985) observa que en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras la producción oral constituye, tal vez, el mayor desafío, tanto para el profesor como para el estudiante, y, entre las cuatro habilidades –hablar, leer, escribir y escuchar–, es muchas veces considerada la más difícil de lograr. Ese desafío puede proceder de la combinación de diversos factores, incluso de la propia naturaleza del texto oral, que, al contrario del escrito, es elaborado concomitantemente con su transmisión. De cualquier modo, el tratamiento que se da a la pronunciación en la enseñanza puede favorecer el dominio de la competencia comunicativa, en lo que se refiere a la expresión oral (CARVALHO, 2006, p. 77).

En los cursos de lenguas extranjeras en general es interesante que los alumnos sean orientados, primeramente, sobre la importancia de la pronunciación para la comunicación y expresión eficiente; así, muchas veces, lo que interesa al profesor de idiomas no es la

enseñanza de la descripción de los contenidos fonético-fonológicos, sino la propia pronunciación.

Muchas dudas y reflexiones surgen a lo largo de la trayectoria del individuo que elige una carrera de licenciatura, como la de Letras. Algunas de las principales son cómo ser un buen profesor y cómo llevar para el contexto de la sala de clases el dinamismo y la credibilidad. Sabemos que la autoconfianza por parte del profesional que actúa en el ambiente educacional es fundamental, para que el proceso de la enseñanza y aprendizaje realmente generen resultados positivos, y esto ocurre también en lo que se refiere a la pronunciación. A partir de esta realidad repleta de indagaciones, el proyecto *Teletándem* puede contribuir a que los discentes de la graduación perfeccionen su práctica oral en el idioma que están estudiando y empezando a enseñar.

De ese modo, la participación en el *Teletándem* se revela una oportunidad muy interesante en la trayectoria de los profesores en formación, ya que proporciona en contacto directo con hablantes nativos de la lengua que están estudiando. El estudiante, además de desarrollar y perfeccionar su práctica oral en las interacciones, puede llevar a sus clases materiales y temas compartidos en las sesiones.

A partir de este contexto de cambio de experiencias, algunos profesores de PELT pudieron constatar que su desempeño oral, como profesores, se dio de modo más seguro y dinámico después de las experiencias en *Teletándem*. O sea, los beneficios adquiridos en las interacciones, más que contribuir al perfeccionamiento de los sujetos como aprendientes de la lengua extranjera, se reflejan en la práctica docente de estos profesores en formación, que, en sus clases, pueden utilizar ejemplos prácticos vivenciados en las interacciones para trabajar con sus alumnos aspectos de la pronunciación, a fin de colaborar para el desarrollo de su expresión oral.

Poch Olivé (2008, p. 761-2) nos recuerda que, así como el léxico, el morfosintáctico etc., el fonético-fonológico es un subsistema que el estudiante debe aprender a utilizar de forma integrada y destaca:

aunque la importancia de la oralidad ha sido infravalorada durante mucho tiempo [...], hoy en día ya no se discute la necesidad de concederle enorme relevancia en el proceso de aprendizaje. La actuación pedagógica que consiste en actuar sobre la pronunciación constituye, en efecto, uno de los puntos clave de la enseñanza de la lengua.

En cuanto a la enseñanza adecuada de los aspectos fonético-fonológicos de una nueva lengua, estamos de acuerdo con Carvalho (2006, p. 89), que resalta que no se trata solo de estudiar los fonemas, pero también la entonación y demás elementos prosódicos, esenciales en la constitución de las diferentes lenguas. Además, “la pronunciación es una destreza más entre las que debe dominar quien aspire a comunicarse en una LE” (LLISTERRI 2003 apud CARVALHO, 2009, diap. 51).

Consideraciones finales

Así como Tallei y Coelho (2012, p. 8), creemos que a través del uso de las TIC el proceso educativo tendrá en cuenta las nuevas formas de aprender e interactuar de la sociedad, que se aplican tanto a los profesores como a los alumnos, de manera a construir nuevas habilidades, a partir de las cuales puedan formar un pensamiento crítico y potenciar su desarrollo personal y cultural, logrando convertirse en usuarios preparados para las nuevas demandas tecnológicas.

En otras palabras, el uso de las TIC es algo natural en nuestro cotidiano; por tanto, la escuela básica no puede ignorar este proceso y multimedios. En este sentido, estamos de acuerdo con Telles (2009, p. 67), que destaca la necesidad de promover, en nuestras universidades, la educación de los profesores de LEs teniendo en cuenta los nuevos escenarios sociales. Además, es innegable que los alumnos en contacto con las TIC se

benefician de varias maneras, ya que mejoran su contacto con la informática, aprenden a trabajar en un mundo transnacional, se desarrollan en otros idiomas y tienen acceso a miles de informaciones antes inalcanzables.

Teniendo en cuenta ese panorama, así como las reflexiones expuestas a lo largo del presente trabajo, podemos concluir que ser alumno, así como ser profesor, es algo que demanda un proceso formativo, y el *Teletándem* puede contribuir al desarrollo de dicho proceso, así como para que sus resultados sean favorables. Por fin, enfatizamos que uno de los más principales objetivos del *Teletándem* es que sus participantes aprendan a reflexionar desde las perspectivas de profesor y de alumno.

Bibliografía

- ALARCÃO, I., 2007, *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo, Cortez.
- ALONSO, E., 2012, *Soy profesor/a: aprender a enseñar 2 – Los componentes y las actividades de la lengua*. Madrid, Edelsa.
- BENEDETTI, A. M. 2006, Aprendizaje de E/LE entádem a distancia. *Hispanismo*, p. 244-249.
- BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2006. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. v. 1. Cap. 4 – Conhecimentos de Espanhol*. Brasília, p. 127-165. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Consulta: 06 ago. 2013.
- CARVALHO, K. C. H. P. de. Fonética e ensino de línguas estrangeiras: o caso específico da entonação. In: LAFACE, Antonieta et al. (Org.), 2006, *Estudos linguísticos e ensino de línguas*, São Paulo, Arte & Ciência. p. 77-92.
- CARVALHO, K. C. H. P. de, 2009, Fonética y fonología contrastiva: portugués/español (diapositivas) *Curso Interuniversitario de actualización para profesores de E/LE*. Consejería de Educación en Brasil; Universidad de Granada; UNESP. Assis. n.º de diapositivas: 51.
- GAIAS, I., 2006, La enseñanza de lenguas extranjeras y el desarrollo de la conciencia intercultural. In: SANT'ANNA, V. L. et al (Org.). *4º Congresso Brasileiro de Hispanistas*. Língua Espanhola, vol. 1., p. 70-74.
- GARCIA, D. N. de M., 2013, *O que os pares de Teletádem (não) negociam: práticas para um nono contexto online interativo para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeira no século XXI*, São Paulo, UNESP.
- GARCÍA MARTÍNEZ, A. et al (Org.), 2007, *La interculturalidad: desafío para la educación*. Madrid, Dykinson.
- HIGUERAS GARCÍA, M., 2008, Internet en la enseñanza de español. In: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. (Org.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL, p. 1061-1085.
- MEENDES; C. Medeiros; LOURENÇO, L. T. V. de L., 2009 Tetetandem: um olhar sobre os aspectos culturais. In: TELLES, J. A. (Org.). *Teletádem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*, Campinas, Pontes. p. 171-184.
- PINILLA GÓMEZ, R., 2008, La expresión oral. In: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. (Org.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid, SGEL, p. 879-897.
- TALLEI, J., 2011, Las nuevas tecnologías de información y comunicación en ELE: algunas consideraciones. *New Routers*, p. 42-44.
- TALLEI, J.; COELHO, I. M. W. S., 2012, Formación docente y la aplicación de nuevas tecnologías en la enseñanza de E/LE en las escuelas técnicas. *Texto livre, linguagem e tecnologia*. n. 2. vol. 5, p. 1-11. <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivres>. Acesso: 22 jul. 2013.
- TELLES, J. A., 2009, Teletádem: metamorfoses impostas pelas tecnologias sobre o ensino de línguas estrangeiras. In: TELLES, J. A. (Org.). *Teletádem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*, Campinas, Pontes, p. 63-74.
- TELLES, J. A. (Org.), 2009 *Teletádem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*, Campinas, Pontes.
- VASSALO, M. L.; TELLES, J. A., 2009 Ensino e aprendizagem de línguas em tandem: princípios teóricos e perspectivas de pesquisa. In: TELLES, J. A. (Org.). *Teletádem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*, Campinas, Pontes, p.21-42.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H., 2010 A formação de professores de línguas: passado, presente e futuro. In: SILVA, K. A. da. (Org.). *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linbas e entrelinhas*. Campinas, Pontes, p. 225-233.

Sítios web:

<<http://portal.mec.gov.br>>. Consulta en: 23 jul. 2013.

<<http://www.teletandembrasil.org>>. Consulta en: 20 ago. 2013.

<<http://www.unam.mx/>>. Consulta en: 20 ago. 2013.

El papel de las TIC para redefinir, actualizándola, la actitud de los alumnos y del profesor sobre la cuestión de qué es aprender y cómo se aprende. El blog “Los Insistentes”

María Belén García Llamas
Instituto Cervantes de Río de Janeiro

La tecnología ha cambiado dramáticamente cómo los estudiantes aprenden, los profesores enseñan, y cómo el conocimiento se construye, se utiliza y se revisa.

Stewart Mader,
2006.

Es un hecho indiscutible que las nuevas tecnologías tienen una importancia cada vez mayor en los contextos social, profesional y comunicativo. Los estudiantes que están progresivamente ocupando las aulas no son solo los *nativos digitales* de Prensky, sino que son *residentes digitales*, como señalan White y Le Cornu. (Nos resulta interesante la metáfora del *Visitante /Residente* porque describe con mayor precisión el espectro de experiencias de vida y de prácticas tecnológicas actuales. La demarcación de **Prensky**³⁷ *Nativo/ Emigrante* hoy ya no lo explica tan bien).

La tecnología está a nuestro alrededor y ha modificado sensiblemente nuestra manera de entender el mundo, de entendernos a nosotros y de entender el modo de relacionarnos. No podemos esperar, ni desear, que los estudiantes de hoy apaguen los aparatos que les hacen conectarse al mundo, con los que alimentan su curiosidad y con los que se relacionan en un perfil social donde son sujetos de identidad digital completa.

El objetivo de este trabajo es apuntar los desafíos y las grandes oportunidades que se presentan en el panorama de la enseñanza de ELE hoy. Necesitamos familiarizarnos, como profesores, en el uso de los recursos tecnológicos que sirven para que los aprendices accedan a la información y realicen colectiva e individualmente tareas interesantes y significativas dentro de la clase.

Las tecnologías evolucionan vertiginosamente. Hace poco hablar de la *web 2.0* (término que aparece en 2004); de *wikis* (que nacieron en 1995, se popularizaron con *Wikipedia* en 2001 y en 2003 se aplicaron al campo de la educación), significaba estar “al corriente” de la modernidad tecnológica. Hoy ya hablamos de la *web 3.0* y del poder que cobran, día a día, los *apps*. Hay estudios que dicen que ya el ordenador está perdiendo fuerza de mercado frente a la omnipresencia de los dispositivos digitales móviles. Casi todos llevamos, diariamente, un *Ipod* (de la marca APPLE), o un *Smartfone* (o teléfono inteligente); y muchos, para viajar, utilizamos un *Ipad* (o tableta). Casi nadie hace una llamada telefónica; mandamos un *whatsapp*. Las “maquinitas” y los escenarios que representan la modernidad están cambiando continuamente. Un alumno me dijo hace poco que el *facebook* era para las conversaciones “serias”, “de adulto”, mientras que el *twitter* era “rápido” y “juvenil”. Por el ritmo de aparición en el mercado de nuevos artefactos tecnológicos, la revisión que se preconiza en el concepto de cómo enseñar y de cómo aprender no se basa solo en manejar sin más la mera herramienta digital, que ya esperamos que va a quedar obsoleta pasado mañana. Disfrutamos de la fascinación de los recursos, sí; pero los entendemos en el contexto docente como vehículos que hacen viables creencias más importantes, que afectan a la sociedad, -y al hecho de qué es aprender y de cómo se hace-, de forma decisiva.³⁸

³⁷ Los residentes ven en Internet un espacio en el que se pueden hallar a sus amigos o compañeros digitales con los que intercambiar comentarios relacionados con su ocio o su trabajo, (generalmente en ambos escenarios). Los residentes digitales se sienten felices de esa relación con los otros a través de la *web*. Su relación con el mundo es tanto *on-line* como *off-line*. Por eso, para el residente digital una parte de su vida transcurre conectado a la Red.

³⁸ Otro ejemplo de la velocidad vertiginosa que vivimos en el campo de la innovación. El título de esta ponencia incluye el término Tecnologías de la Información y la Comunicación-TIC (ya asentado en la bibliografía) pero nos parece que la denominación Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación (TRIC, con esa “R” de “relación”) responde mejor la importancia de lo colaborativo y de la interacción entre personas, datos y objetos. Los expertos indican que

La tecnología se adelanta al cambio social y los cambios sociales repercuten en la aceleración de la innovación tecnológica. Este movimiento constante repercute en la forma cómo nos relacionamos con las realidades y aprendemos de ellas. Por eso las Nuevas Tecnologías se hallan en el centro de una revolución cotidiana. Esta revolución también afecta –no podría ser de otro modo- a los escenarios de enseñanza/aprendizaje tradicionales: la escuela y las diferentes instituciones de enseñanza.

Seguimos creyendo que los abordajes comunicativos y por tareas son los paradigmas didácticos dominantes en el aprendizaje de una lengua extranjera y añadimos las aportaciones del Conectivismo (Siemens, 2004) al campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. En el Conectivismo, los alumnos no son procesadores pasivos de información sino procesadores activos de la información que hallan y sus habilidades se desarrollan en función de las posibilidades cognitivas del medio. Y es aquí donde el nuevo papel del profesor adquiere su auténtica dimensión. El conocimiento construido a través de conexiones que establece el alumno incluye la idea de que el profesor es ahora un tutor que gestiona y facilita las herramientas necesarias para que, en el contexto de la enseñanza/aprendizaje, el alumno establezca el número mayor de conexiones posibles (Vidal Lorente, 2008: 5).

Necesitamos, además, actualizar procedimientos y hacer uso de las herramientas digitales que permiten que nuestra práctica docente se convierta en algo más social, que aspira a comunicarse, relacionarse, socializar, compartir y crear.

Por ello resulta imprescindible formar al profesor, al alumno, a los responsables de las instituciones académicas, a los padres y a la sociedad en general en Competencia Digital. Y como es obvio, eso va mucho más allá de saber utilizar aparatos informáticos.

Los especialistas en educación hablan de romper los muros que aíslan la escuela de la vida que se produce, a borbotones, en el exterior. La enseñanza sobrevive acorralada, presionada por la tradición, pero muchos docentes hace tiempo que demandan otro tipo de escuela, otro tipo de ejercicio de su profesión y otro diseño de clases. El profesor inquieto sabe que es capaz de, con nuevas tareas y nuevos planes de clase, fomentar un aprendizaje abierto y activo que promueva actitudes constructivas, autónomas, activas y cooperativas. ¿Y cómo trabajar en pos de este objetivo?

La tecnología nos da alas para que el aprendizaje se produzca de forma natural, real y consistente. A través de tareas motivadoras que lo conectan por Internet, el alumno aprende a tomar decisiones autónomamente y a ser consciente de su aprendizaje. El objetivo es convertir al alumno (de cualquier edad, ya el aprendizaje es un proceso que no termina nunca) en un ciudadano de derechos y obligaciones, preparado para vivir en una sociedad cambiante y capaz de formarse, a lo largo de su vida, según sus propios intereses de tipo profesional o personal.

Esta es la razón por la cual para incorporar la tecnología, es obligado redefinir, actualizándola, la actitud de los alumnos y del profesor sobre la cuestión de *qué es aprender y cómo se aprende*.

Sabemos que el aprendizaje es ubicuo, desordenado, caótico, informal, serendípico, emergente. Es preciso que revisemos nuestras creencias sobre el diseño de proyectos que acepten el acaso y la aventura en el proceso de aprender.

Huelga decir que la innovación de procedimientos y la incorporación de tecnología con toda la reflexión que hay que llevar a cabo también nos obligan a revisar nuestros criterios de evaluación. Porque las tablas numéricas, las metas fijas, la homogeneización de alumnos y las claves de respuesta cerrada no tienen ningún sentido.

Esta comunicación es el resultado de la creatividad de un equipo de alumnos que realizó el proyecto de crear una revista digital. Gracias al esfuerzo, complicidad y entusiasmo de estos aprendices he aprendido muchas cosas como profesora.

La revista electrónica “Los Insistentes”

El uso de las Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación³⁹ está más que justificado según las directrices curriculares actuales. Así, como afirma García Santa-Celicia (2002: 37-38):

En la conferencia titulada «La diversidad lingüística a favor de una ciudadanía democrática en Europa», celebrada en Innsbruck en fechas coincidentes con la conmemoración del cincuenta aniversario de la creación del Consejo de Europa, J. Sheils, Jefe de la Sección de Lenguas Vivas, recogió las siguientes conclusiones, en consonancia con las líneas de acción del Consejo de Europa en el ámbito de la enseñanza de lenguas:

- El aprendizaje de la lengua es para todos.
- El objetivo es el plurilingüismo y el pluriculturalismo y, para conseguirlo, han de ponerse en relación muchas lenguas y culturas diferentes.
- Mediante procesos de lengua de carácter democrático hay que formar a la gente joven para que sea socialmente responsable.
- El aprendizaje de la lengua es un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida.

Estos principios están reflejados para el español en el nuevo *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006),⁴⁰ y pueden llevarse mejor a la práctica gracias a los recursos multimedia incorporados a la enseñanza.

A continuación presento algunas acciones TIC que he llevado a cabo con alumnos del Instituto Cervantes de Río de Janeiro. Haré mención a un proyecto que está andando desde 2010; así puedo analizar la experiencia como algo completo, sólido.

Comenzaré, pues, a exponer cómo germinó y creció la revista digital “Los Insistentes”. Los proyectos didácticos no suelen aparecer por arte de magia. Al menos, no es así conmigo. Hay siempre un tiempo de “incubación”. Luego, la acción, con sus ritmos sorprendentes, suele superar nuestras expectativas. Eso sucedió con el proyecto de revista digital: “Los Insistentes”, revista que comenzó en mayo de 2010 y que se desarrolló, dentro de la propuesta curricular, hasta diciembre de 2012. La revista, en Internet, sigue su vida activa porque los lectores continúan leyéndonos. Por cierto que alguna vez me encuentro con alumnos que me preguntan que “cuando empezamos, que quiero entrar en “Los Insistentes””. Como nota curiosa, y fuera de nuestra pretensión, ya hemos recibido propuestas de empresas para anunciarse dentro del blog, tal es la afluencia de lectores en el mundo. Para conocer la revista, solo hay que acceder a <http://losinsistentes.blogspot.com.br>

Cuando comencé a formarme en Competencia Digital buscaba una apuesta que pusiera en práctica la formación didáctica que estaba adquiriendo en TIC. Para eso, sabía que debía afrontar un nuevo formato de clase capaz de desarrollar principios y abordajes metodológicos un poco diferentes de los convencionales. Tenía claro que mi papel como profesora debía ser el de intermediaria de contenidos, dinamizadora de actitudes positivas de aprendizaje y mediadora cultural y lingüística, y que eso derivaría también en un cambio de actitud del aprendiente. En mi apuesta me comprometí a emplear la *web 2.0* como herramienta didáctica, que iba a permitir la construcción del conocimiento entre todos, proponiendo tareas motivadoras y que sirvieran para la vida. Contaba con el uso en clase de *wikis*, *blogs*, *facebook*, redes sociales, etc.

¿Por qué elegí el blog como primera experiencia en TRIC para diseñar un curso completo? Francisco Herrera (2007) lo explica bien: “(...) los blogs son multimediales, es

³⁹ A partir de ahora TRIC. En Internet, para entender mejor lo que implica la nuestra “R”, buscar en el blog “Habitaciones de cristal” de José Antonio Gabelas, Carmen Marta Lazo y Alejandro Silva. Ellos mencionan que la “R” representa al internauta interacciona de manera multidimensional, que actúa, participa y toma conciencia de su tiempo y realidad como un ciudadano comprometido. El término TIC, según estos autores, parece abocado a la desaparición.

⁴⁰ A partir de ahora también MCER.

decir, no solo están hechos de texto, sino que también permiten la edición de imágenes, audio, vídeo.”

La revista electrónica “Los Insistentes” concluye este proceso de aprendizaje que me propuse para un primer experimento en el uso didáctico de TIC en clase de ELE. Ocurrió cuando me designaron como docente de un grupo de alumnos del nivel C2. Casi todos los alumnos que lo integraban habían comenzado a estudiar en el Instituto Cervantes de Río de Janeiro desde el nivel inicial. Había sido profesora de muchos de ellos a lo largo del currículum, y me encontraba con ellos de nuevo. Durante su recorrido escolar algunos alumnos, obviamente, habían establecido relaciones de confianza bastante fuertes, pues se habían ido encontrando y separando a lo largo de los niveles y cursos. Cuando los reencontré querían continuar estudiando en la misma institución por el afecto que sentían por el Instituto Cervantes y por los lazos de camaradería forjados.

El grupo estaba formado por un abanico amplio de profesionales. Observé y me contaron que hacía tiempo que el grupo no conseguía definir los objetivos del curso (ya no tenían manual y apenas algunos habían trabajado con el curso digital de español AVE). Los profesores que habían tenido en los últimos tiempos habían diseñado cursos más o menos "a la carta". Muchos alumnos no consideraban interesante o importante realizar tareas, y su papel se limitaba a participar durante las clases en discusiones generadas por los temas tratados en artículos de prensa o películas, un poco para entretenerse, pero sin mucho compromiso de análisis o estudio. En general, los alumnos sentían que estaban en una especie de "club social" donde se reunían algunas veces a la semana, pero que no les exigía desafíos. Los alumnos sentían que ese curso "a la carta" se construía para "hablar", "para leer", pero no había ánimo de producir nada nuevo.

Mi objetivo era proporcionar un objetivo de aprendizaje que llevara a que los alumnos utilizaran el español "en acción" y que produjesen productos/tareas que sirvieran "para la vida". Para ello, había que crear:

- Motivación (los alumnos se habían habituado a "sentarse y pasar un buen rato", pero no querían hacer actividades que les supusieran un esfuerzo);
- Un proyecto con dimensión temporal; un proyecto que se desarrollara en el tiempo;
- Un proyecto ligado a sus vidas, que tuviera sentido según sus aficiones y formación y que les permitiera apoyar mejor su cualificación en español en el mundo del trabajo;
- Un proyecto que activara actitudes colaborativas: que creara un espíritu de empatía, cohesión entre ellos, potenciando sus individualidades y generando sinergias.

Primer paso hacia la clase tecnológica, AVE

Para que aceptasen el nuevo formato de las clases, comenzamos trabajando con el Aula Virtual de Español (AVE) de forma muy intensa. Algunos alumnos ya habían estudiado español a través del Aula Virtual de Español (AVE), pero otros apenas conocían el Curso. Los que lo conocían eran muy partidarios de que dentro de la programación se introdujera, como actividad presencial y también como tareas de casa, algunas sesiones del curso C1 de AVE. Entre los que no habían entrado en contacto con el AVE estaban quienes tenían curiosidad y ganas y había quienes se sentían recelosos por su poca familiaridad con materiales digitales. En general, sentían que "se les había quitado algo" porque no habían utilizado el AVE tanto como hubieran querido. El AVE en clase se abrió desde la primera sesión. Los alumnos tuvieron que acostumbrarse, en el Aula Multimedia, a actuar de manera activa y colaborativa utilizando materiales digitales. Con estos datos, fuimos programando sesiones AVE en una temporalización constante, utilizándolo como refuerzo de contenidos gramaticales, comunicativos, culturales y nocionales. Los alumnos trabajaron sobre varios temas: el mundo del periodismo, la enseñanza, la emigración, etc.

Segundo paso: familiarización con las redes sociales, facebook

A raíz del abordaje tecnológico de AVE, los alumnos fueron habituándose a relacionarse, en clase y fuera de clase, con Internet, y haciéndolo en español. Como profesora les presenté e invité a participar en el “Grupo AVE”, que había creado en *facebook* para la comunicación entre los alumnos del Instituto Cervantes de Río, alumnos de los cursos presenciales y alumnos a distancia. Abrimos en este escenario diferentes temas para la discusión; la mayoría fueron propuestas de los alumnos (que eran también administradores del grupo). De hecho, muchos temas, la mayoría, se abrieron por iniciativa de los alumnos. Empezamos a acostumbrarnos a la comunicación virtual entre alumnos de diferentes grupos y cursos, y progresivamente fuimos conociendo las aplicaciones de *facebook*. Los alumnos se dedicaban a la búsqueda, y selección de materiales audiovisuales (fotos, vídeos, grabaciones) y escritos, y participaban en conversaciones espontáneas gracias al *chat* (comunicación síncrona) en los diferentes temas que se iban abriendo (por parte del profesor y a título personal por parte de los alumnos). Todo esto se hacía en el apartado de “Discusiones”.

Tercer paso: la idealización de la Revista Electrónica

Un día, en el aula multimedia, mostré mi propio blog: “Desde Río de Janeiro” <<http://desderiodejaneiro.blogspot.com.br/>>. Inmediatamente después, preparamos una actividad a raíz de uno de los temas del blog que consistía en buscar textos en Internet (escritos, audiovisuales, imágenes) relacionados con mujeres de la historia, mujeres excepcionales por algún motivo.

El uso de los blogs como herramienta didáctica ya es una realidad en los centros de enseñanza. Posiblemente esta sea la herramienta más conocida de la Web 2.0. Sus cualidades educativas son evidentes: Y en “Los Insistentes” se mostró una eficaz forma de acelerar los procesos de aprendizaje. Los blogs se basan en la interactividad y la participación, el alumnado se convierte en el protagonista del aprendizaje, y son muy fáciles de manejar. Se accede a ellos desde cualquier ordenador conectado a la red y organiza fácilmente los materiales, bien por la temática, gracias al etiquetado de las entradas, como porque permite el orden cronológico a partir de la fecha de su publicación de los textos. Es un soporte que permite el apoyo de medios audiovisuales y archivos de audio, archivos de imágenes, permite los enlaces a otros blogs y a otros sitios de Internet, con lo que extendemos la posibilidad de acceso de los usuarios a comunidades digitales más amplias. Proporcionan retroalimentación (hay comentarios abiertos en principio a los lectores) y también a los autores sobre las actividades de los lectores (gracias al recurso de “estadísticas”). El autor/autores tienen una herramienta magnífica para practicar la lengua en acción, experimentando estrategias que permiten el desarrollo de habilidades lingüísticas, pragmáticas, culturales.

Los alumnos crearon textos, y comentaron después lo divertido, estimulante y rico que había sido trabajar con Internet en clase. Para realizar la tarea, trabajaron en parejas y pequeños grupos y prepararon textos que se leyeron unos a otros. Los textos, simultáneamente, se proyectaban en la pizarra digital del Aula Multimedia. En ese momento, como profesora, planteé en voz alta: “¿no queréis tener vuestro propio blog, donde dejaríamos todas nuestras tareas expuestas para que otras personas y nosotros las viéramos en otro momento, fuera de clase? Algunos alumnos tenían un *blog*, otros no tenían ninguna noción sobre esta herramienta digital. Como todos decidieron crear un blog de clase, durante una semana entre los que sabían se impartieron las nociones fundamentales para crear un blog.

Así nació la revista digital “Los Insistentes”

No sabíamos bien si llegaría muy lejos o simplemente sería una experiencia puntual, interesante, diferente. Lo que pasó nos sorprendió, creo, que a todos. En esta ponencia no puedo tal vez transmitir la emoción y el orgullo que los alumnos sintieron al ser los

responsables de este proyecto. Se olvidaron de horarios, de pruebas, de si era fin de semana. En cualquier momento, cuando surgía una idea, llegaba por las redes sociales lo que habíamos creado para nosotros, una nota, un comentario, una aportación. Había citas “físicas” incluso fuera de la clase, cenas y encuentros para compartir la emoción del “juguete” que habíamos creado, y para discutir el rumbo de los temas y reportajes. Los aprendices se ocupaban, a medida que el blog crecía en espacios y ambiciones, de diferentes tareas, asumiendo la responsabilidad de imagen y formato del blog. Cada cual, como aficionado o especialista de algún área (diseño, informática, gusto por alguna sección concreta) respondía de la calidad de la revista. Se nombró una coordinadora, siempre dentro de un esquema no jerarquizado, aprovechando que era periodista y estaba enamorada del proyecto. Cada uno colaboró como quiso y aportando lo mejor que tenía. La revisión de los textos era una tarea colectiva. Los alumnos, además, deseaban difundir la experiencia y por propia iniciativa se presentaron a la comunidad; se autonombraron La Vieja Guardia. Con su primera madurez, la revista saltó a las otras clases, pues muchos alumnos querían participar publicando textos allí. La Vieja Guardia se fue presentando en todos los cursos para dar a conocer la revista e invitar a la participación colectiva⁴¹.

Los participantes del proyecto, organizados como redactores y editores de textos, se fueron haciendo cada vez más autónomos y entendieron que, efectivamente, el proyecto era suyo. Yo estaba siempre con ellos, participando como una más y regulando dinámicas; escuchando a todos. Las ideas se iban poniendo en práctica. Aprendíamos rápidamente cómo funcionan las herramientas digitales (incluso la alumna que era la coordinadora de la revista realizó un curso especial para formarse en creación de herramientas digitales), y cada día éramos sorprendidos con la iniciativa de algún compañero, con una nueva tarea, casi como un reto o una declaración de principios. Y cuando se publicaba un texto, se percibía el orgullo bien entendido del autor, que recibía elogios de los amigos, compañeros de clase y de trabajo, familia, y de los lectores a través del *facebook* y de la sección de comentarios de la revista. Lo que buscaba como docente tomó cuerpo y las tareas de español salían del aula y formaban parte de una experiencia de aprendizaje que superaba la rutina de la corrección del profesor. Era muy divertido observar que el proceso era siempre el mismo: para la primera publicación, el autor se mostraba inseguro y nervioso. Después de ver su texto firmado en la revista, nos enviaba un aluvión de nuevos reportajes. Por esa motivación, a partir de cierto momento, dispusimos de un cajón de redacción, tal era el volumen de textos para publicar que nos iban llegando. Teníamos a veces que pedir “paciencia” a los alumnos y exalumnos animados con “Los Insistentes” porque querían ver su firma en la revista casi enseguida. En clase, todo servía para discutir sobre la línea de la revista y se vivían acaloradas reuniones para consensuar las modificaciones que podían mejorar la expresión de un concepto a través de un giro lingüístico o de un recurso de estilo.

El proyecto toma velocidad y de forma autónoma y entusiasta cada miembro del equipo aporta lo que sabe por su formación profesional y aficiones; como profesora, sugería materiales, reportajes, documentales, lugares para buscar fuentes y encontrar temas que los alumnos interpretan y manipulan a su propia manera. Los alumnos, como en un espejo, empiezan a hacer lo mismo, encontrando agencias de noticias, blogs; otras fuentes.

El grupo de “Los Insistentes” se forma por individuos que entran y se matriculan cada semestre, aunque hay un núcleo tan entusiasmado con el proyecto que repite siempre. Surge incluso una sección de ficción porque hay quienes además desean experimentar la creación literaria. La Revista se puebla de ilustraciones, enlaces, textos adjuntos que añaden información, nos divierten y forman opinión. Entre todos, en las sesiones de clase, nos dedicamos a la corrección de textos. Los textos podían ser de los miembros de clase o de otros alumnos del Instituto Cervantes, que eran invitados a participar de la reunión de

⁴¹ <https://www.blogger.com/profile/12507254670002708487>

redacción porque, después de una primera fase donde exclusivamente se publicaban textos de La Vieja Guardia, llegó una segunda, como decía antes, en la que ya recibíamos textos de otros alumnos; textos que el equipo de redacción trata con el máximo respeto y cuida para que formato, ilustraciones, enlaces, sean los mejores. Se crearon diecisiete secciones fijas, y se produjeron más 90 artículos y más de 550 comentarios; además, se diseñaron los logos y las portadas de forma original gracias a que en el equipo había una diseñadora gráfica; y para nuestra sorpresa, hasta medios de comunicación españoles se hicieron eco de la revista y de nuestra iniciativa didáctica. Todo lo que nos ocurría quedaba plasmado en la revista; se abren espacios y enlaces para que cualquier lector conozca la apuesta didáctica y la aventura de aprendizaje en la que embarcamos.

Creo que se entenderá si digo que el grupo de alumnos se convirtió en un equipo proactivo. Todas las decisiones las tomaban los alumnos: temas, textos, diseño, secciones, títulos; aunque yo tenía un cierto papel moderador. La Revista se entiende, efectivamente, como tarea y propiedad de los alumnos. Nuevas metas crean nuevos desafíos. Así nace en *facebook* el grupo privado “Los Insistentes”, que se incorpora a las actividades del grupo con el fin de facilitar la comunicación entre los redactores del grupo, ya fuera del aula. La página del grupo cerrado nos permite comentar, en cualquier momento y situación, y sin que intervengan personas ajenas al proyecto, los textos, permite adelantar ideas para diseñar los formatos y perfeccionar el trabajo de edición. Las decisiones finales se toman en la clase presencial y se establece después de una discusión viva y apasionada. Los alumnos son y se sienten los responsables y dueños de la revista electrónica.

Nace, asimismo, un espacio en *facebook* abierto al público, también llamado “Los Insistentes”, con un acceso directo desde la portada del blog. Los alumnos, por propia iniciativa, crean este espacio para la divulgación de la revista y para que a través de la página puedan sus lectores entrar en contacto con los redactores y tener notificación automática de las novedades que en ella se van publicando. Hay que decir que muchos profesores de español y nativos de varios países escribieron solicitando un espacio para publicar sus textos. Pero el deseo de los alumnos era que la revista fuera la voz de los alumnos y exalumnos del Cervantes. Por eso, ellos eran los únicos que podían escribir las “entradas” del blog. Los amigos del Instituto Cervantes de Río de Janeiro, aquellos a los que les gusta compartir experiencias en español, podían participar a través de espacios de comunicación especiales. Así aparecían en el apartado de “comentarios” del blog y en las redes sociales creadas por “Los Insistentes”. Y así fue.

Hubo una intensa relación entre el aula, el Instituto Cervantes de Río de Janeiro y sus lectores. Además de abrirse espacios de comunicación con los lectores en las redes sociales de *facebook* y *Twister*, se añaden nuevas secciones, que atienden incluso a orientar al lector para que aprenda a utilizar mejor las herramientas digitales de “Los Insistentes”, como es el caso del apartado especial “Cómo publicar un comentario”, en el que se incluye una guía de instrucciones para los lectores.

Pasaré a explicar las secciones que hay en la revista. Se crearon diecisiete secciones fijas. Los números entre paréntesis indican el número de publicaciones de esa sección:

- Arte (5): Sobre artistas plásticos, escultores, artesanos, arquitectos, músicos.
- Cine con palomitas (6): Crítica de películas.
- Deportes (7): Noticias relacionadas con los deportes y con figuras del deporte.
- En ritmo de baile (2): Explicaciones sobre diferentes bailes.
- Entrevistas (4): Entrevistas a poetas, escritores, pensadores, sobre arte y actualidad.
- Escritura creativa (6): Textos originales literarios.
- Expresiones en español (3): Animaciones que explican unidades fraseológicas
- Gastronomía (2): Crítica de restaurantes en Río de Janeiro.
- Libros y autores (11): Comentariso sobre obras literarias y grandes escritores.
- Los Insistentes (5): Actividades culturales realizadas por el equipo de redacción.
- Miradas insistentes (2): Comentario de pie de foto e imagen de un lugar visitado.
- No te lo pierdas en la Red (3): Recomendaciones sobre enlaces de Internet.

- Personajes de la Historia (10): Semblanza de figuras históricas, conocidas o casi olvidadas.
- Pienso 55 (1): Citas de diferentes autores cuyos temas se enlazan al tema de un artículo de portada (el del día).
- Sociedad (21): Temas de actualidad.
- Viajes (9): Impresiones sobre experiencias viajeras.
- Vivencias (16): Momentos vividos, expresiones artísticas, emociones que han marcado al autor.

El éxito de lectores en el mundo ha sido la gran sorpresa y la gran motivación. Nos leen mucho en toda América, en España. Traigo aquí los datos de la actividad lectora de la revista hasta el día 15 de marzo de 2014. En este listado aparecen los 10 primeros países en orden según su número de lectores.

Entrada	Páginas vistas
Brasil	26579
España	15813
México	13266
Argentina	7725
Colombia	7571
Estados Unidos	5411
Perú	4074
Chile	3875
Venezuela	1333
Ecuador	1288

No hace falta que les diga que también tenemos lectores en África, Asia, Europa y Oceanía. Pero nada emocionaba y emociona más a nuestros alumnos que ver que hablantes nativos de español son hasta hoy seguidores de la revista y de su *facebook*.

Los resultados del proyecto desde el punto de vista del aprendizaje y la evaluación fueron, en resumen:

1. Los propios alumnos diseñaron sus propias clases, crearon sus objetivos y seleccionaron los contenidos que necesitaban para alcanzar esos objetivos con tareas significativas. Los alumnos, con “Los Insistentes”, se hicieron aprendices autónomos y reflexivos y *aprendieron a aprender* a través de herramientas virtuales. Importa en este punto señalar que los alumnos enlazaron un artículo mío sobre mis reflexiones docentes en la revista electrónica “Los Insistentes”, luego en todo momento fueron conscientes que juntos estábamos trabajando en una frontera de acciones nuevas, cuyo objetivo era aprender a aprender: Se puede encontrar el texto en una ventana de la portada llamada “El proyecto didáctico “Los Insistentes” y el título del artículo es “Una idea que nos contagió a todos” y disponible en <http://desderiodejaneiro.blogspot.com.br/2010/12/el-desarrollo-de-la-autonomia-del.html>
2. Como el blog se hizo internacional muy pronto, se plasmó la expresión del mundo a partir de los ojos de los alumnos, que partían de su realidad y experiencias personales para interpretar un mundo sin fronteras. Los alumnos presentaron Brasil, la comunidad hispánica e internacional conectando ideas personales, atendiendo a los descubrimientos que en el proceso de búsqueda se convierten el aprendizaje web 2.0 en una experiencia de aprendizajes emergentes donde se desarrollan la competencia multicultural y plurilingüística. Como ejemplo, un artículo dedicado a José Saramago a partir de una reflexión sobre un hermoso documental: “José y Pilar, un documental romántico”, disponible en Internet en

- <http://www.losinsistentes.blogspot.com.br/2011/06/jose-y-pilar-un-documental-romantico.html>>
3. El blog permitió un salto cualitativo de la competencia existencial de los alumnos. Como el blog se hizo internacional muy pronto, los alumnos partieron de su realidad y experiencias personales para interpretar un mundo sin fronteras. El trasvase de experiencias y nuevas informaciones modificó criterios y valores. La búsqueda y discusión de los temas, el compartir experiencias de viaje (real y digital), y la construcción colectiva de un nuevo mundo de las ideas, ampliaron la propia perspectiva de sus vidas. Como ejemplo, pero hay muchos textos de este tipo, encontramos la entrada “Un brasileño en Singapur”, disponible en <http://www.losinsistentes.blogspot.com.br/2012/05/un-brasileño-en-singapur.html>>
 4. Despejó y neutralizó malentendidos y prejuicios culturales. Los alumnos crearon una relación afectiva con el concepto de pertenencia a una comunidad (hispana y global). Como ejemplo, puede encontrarse una entrada interesante: “El Inca Garcilaso: mestizo biológico y espiritual de Hispanoamérica”, disponible en <http://www.losinsistentes.blogspot.com.br/2010/10/el-inca-garcilaso-mestizo-biologico-y.html>>
 5. La responsabilidad en mantener viva la revista, y mantener una cualidad en los textos, imágenes, vídeos, de los redactores y de los alumnos que desearon publicar, ayudó también a crear competentes digitales capaces de articular mensajes en diferentes alfabetos (lingüísticos, icónicos, audiovisuales, auditivos). Interesante fue la experiencia que una alumna realizó al escribir su texto e incluir, con su propia voz, un archivo de audio leyendo el texto, para alcanzar así a lectores “de radio” o exclusivamente auditivos. En el artículo, se animaba, a través de un enlace, a escuchar un programa de radio alternativa argentina. Es la entrada titulada “Enciende la Tribu y apaga al radio comercial”, está disponible en texto y audio en <http://www.losinsistentes.blogspot.com.br/2011/09/enciende-la-tribu-y-apaga-la-radio.html>>
 6. Los alumnos se sintieron responsables de su tiempo, personas que desarrollaban su espíritu crítico y tomaban una postura sobre la actualidad. En la sección de “Sociedad” hay inúmeros ejemplos. “La lógica temporal del consumo”, disponible en <http://www.losinsistentes.blogspot.com.br/2012/06/la-logica-temporal-del-consumo.html>>
 7. Los alumnos practicaron diferentes tipologías textuales, incluyendo el formato de la entrevista, que supone un desafío importante porque hay que citar al entrevistado, preparar las preguntas, grabar la entrevista y después trasladar esa interacción al papel, jugando con los registros orales y escritos. Merece la pena leer los artículos que se produjeron aprovechando la visita del poeta Luis García Montero y la narradora Almudena Grandes al Instituto Cervantes de Río de Janeiro. En esas entradas se encuentran reseñas, entrevistas y archivos de audio con la lectura de poemas por el propio autor: “Una pareja también apasionada por la política”, disponible en <http://www.losinsistentes.blogspot.com.br/2011/10/una-pareja-tambien-apasionada-por-la.html>>
 8. Los propios alumnos fueron conscientes de la progresión de su aprendizaje en español, en la comprensión y producción oral y escrita. Hay que recordar que las clases se organizaban sobre la discusión de los textos, tanto en su forma como en su contenido. Por ello, los alumnos fueron analizando sus progresos y desafiándose. Por eso quisieron “atreverse” con la escritura creativa, con poesías y cuentos de intriga. Valga como ejemplo, el cuento por entregas “Por favor, ¿quién me ayuda?”, disponible en <http://www.losinsistentes.blogspot.com.br/2011/12/al-entrar-diciembre-inauguramos-una.html>>
 9. Para el profesor, esta experiencia permitió la experimentación y reflexión sobre el uso de TRIC en clase. Mis experiencias quedan reflejadas en mi blog, “Desde Río de Janeiro” y disponible en www.desderiodejaneiro.blogspot.com.br>

10. Los alumnos, gracias a “Los Insistentes”, entendieron cómo aprendían mejor, cuáles eran las mejores estrategias para cada uno, y tomaron conciencia del nuevo papel como protagonistas de las dinámicas de clase. Esa conciencia de los diferentes modelos de aprendizaje se demuestra por cómo ellos decidían incluir temas, tipologías textuales, imágenes, documentales, películas y canciones.

Desde el punto de vista de la reflexión docente, “Los Insistentes” me permitió ver cómo se puede crear una forma de organizar las clases con el español en acción, viendo cómo los alumnos motivados hacen productos que sirven para la vida. Crear y mantener una revista electrónica en clase facilita la creatividad y el desarrollo del pensamiento divergente y es una herramienta perfecta para *aprender a aprender*. Con ello, los alumnos practican estrategias facilitadoras del desarrollo de las destrezas lingüísticas, pragmáticas, culturales de los alumnos. Con el uso de las TRIC en un proyecto significativo, los alumnos se transforman en responsables del proyecto y en la resolución de problemas. Para terminar, esta experiencia demostró que con las TRIC podemos crear objetivos que cohesionan el grupo y permite que se produzcan relaciones simétricas docente/discente.

Para concluir, “Los Insistentes” probaron, en términos de didáctica con TRIC, que las ideas de educación *web 2.0* y del Conectivismo funcionan en la mejora del proceso de aprendizaje. El aprendizaje debe entenderse como ubicuo y es necesario que el grupo de alumnos y el docente tengan en cuenta la importancia de los aprendizajes emergentes, informales, y descubrimientos casuales. Por consiguiente, los proyectos colaborativos nos obligan a replantearnos nociones de evaluación puesto que con estas herramientas digitales construimos el conocimiento de forma activa y a un ritmo propio.

Por todo lo expuesto aquí parece demostrado que no pretendemos ser informáticos, trabajamos en el área de la educación y somos profesores de ELE. Para manipular didácticamente estas herramientas, los profesores tienen que aprender a utilizarlas y deben desenvolver una competencia digital que les permita entender cómo tienen que hacerlo y transmitirlo. Por eso el profesor precisa de cursos prácticos que lo familiaricen con los espacios tecnológicos (*blogs, wikis, páginas web, redes sociales...*) y sus recursos (*slideshare, podcast, rescate de vídeos, de audios, grabaciones, importación de enlaces...*). Pero insistimos en que la Competencia Digital no es un manual de uso de aparatos informáticos; la Competencia Digital es algo más interesante y más ambicioso. Necesitamos formarnos, los profesores, en TRIC, y no solo para manejar aparatos sino para saber qué hacer con ellos y por qué. El fin es modernizar nuestras rutinas docentes y dar sentido a una nueva demanda del alumnado: que el mundo forme parte de la clase.

Somos conscientes de que las TRIC aplicadas a la enseñanza de ELE van bien con la idea de la “formación para toda la vida” del MCER. Los alumnos se convierten en aprendices permanentes que deciden, según sus intereses y motivación, *cómo, dónde, cuándo y a qué ritmo* quieren aprender. Esta renovación docente, sin duda, servirá de estímulo para la creación de otros formatos de planes de aula. Sin duda, los alumnos nos lo agradecerán.

Bibliografía

ALUMNOS Y EXALUMNOS DEL INSTITUTO CERVANTES DE RÍO DE JANEIRO, “Los Insistentes, revista electrónica de los alumnos del Instituto Cervantes”. Disponible en <<http://www.losinsistentes.blogspot.com.br/>> [Fecha de consulta 05/05/2014]

CONSEJO DE EUROPA, 2001, *Marco común europeo de referencia para las lenguas aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes, 2002

GABELAS, J.A., LAZO, C.M. y SILVA, A. en el blog “ Habitaciones de cristal”, entrada publicada en 2 de abril 2012, disponible en <<http://educarencomunicacion.com/2012/04/lar-de-las-tric/>> [Fecha de consulta 01/05/2014]

GALLARDO BALLESTERO, J. I., 2011, "Uso de *wikis* para la enseñanza del español como segunda lengua a inmigrantes en Contextos escolares", en *Dosieres de segundas lenguas e inmigración*, Dossier nº 27, disponible en <http://www.segundaslenguaseinmigracion.org/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=115&Itemid=15> [Fecha de consulta 01/05/2014].

GARCÍA LLAMAS, M.B., "Los Insistentes": el desarrollo de la autonomía del alumno en la enseñanza con TIC". En el blog "Desde Río de Janeiro. Cultura y Enseñanza de ELE con las herramientas web 2.0" Disponible en: <<http://www.desderiodejaneiro.blogspot.com.br/2010/12/el-desarrollo-de-la-autonomia-del.html>> [Fecha de consulta 15/05/2014]

GARCÍA SANTA-CECILIA, A., 2002, "Bases comunes para una Europa plurilingüe: Marco común europeo de referencia para las lenguas", *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2002*, pp. 37-28. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_02/garcia/p01.htm> [Fecha de consulta 15/04/2014]

HERRERA JIMÉNEZ, F., "Web 2.0 y didáctica de lenguas: un punto de encuentro", *Glosas didácticas*. Revista Electrónica Internacional, nº 16, invierno 2007, disponible en <<http://www.um.es/glosasdidacticas/gd16/02herrera.pdf>> [Fecha de consulta 01/05/2014]

INSTITUTO CERVANTES, 2006, *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de Referencia para el español*, Madrid, Biblioteca Nueva.

MADER, S., "The New Learning Landscape", en S. Mader (ed.), "Using Wiki in Education 78-84", 2006, E-book disponible en <<http://www.lulu.com/content/2175253>> [Fecha de consulta 01/05/2014]

VIDAL LORENTE, D., 2008, "Profesor 2.0: del Constructivismo al Conectivismo. Un estudio de creencias en torno a la inteligencia colectiva y el proceso de enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas. Proyecto de Memoria de Máster. Disponible en <<http://es.scribd.com/doc/9335176/Profesor-2-0-Del-Constructivismo-Al-Conectivismo>> [Fecha de consulta 03/05/2014].

WHITE DAVID Y ALLISON LE CORNU, "*Visitantes y Residentes : Una nueva tipología para el usuario digital*, autores. White, David y Allison Le Cornu. [Documento traducido y disponible en <<http://ciiepatagones.com.ar/sitio/wp-content/uploads/2013/02/Visitantes-y-Residentes-una-nueva-tipolog%C3%ADa-para-el-usuario-digital-.D.White.-A.Le-Cornu.pdf>> [Fecha de consulta 01/05/2014]

Las TIC como herramientas en la formación inicial y continuada del profesor de lenguas extranjeras / adicionales: la experiencia del 'Observatorio de Interlengua'

Otávio Goes de Andrade
UEL

Felipe Fontana Domingues
Fundação Araucária. PR

Polyana Lucena Camargo de Almeida
UEL

Reginaldo Goes de Andrade
UEL

Introducción

Antes del surgimiento de la Internet, el desarrollo de proyectos de investigación dependía de la búsqueda de referencias en bibliotecas físicas, tarea que tardaba mucho, a veces sin éxito. Actualmente, las bases de datos ofrecen la posibilidad de acceder al contenido de periódicos de relieve, publicados mundialmente. Anclados en ese nuevo contexto, propusimos en la *Universidade Estadual de Londrina* un 'Programa de Formación Complementaria en la Enseñanza de Graduación'⁴² titulado 'Observatorio de Interlengua'⁴³.

El referido programa está volcado hacia la formación inicial y continuada del profesor de lenguas extranjeras / adicionales, y, preliminarmente, tiene por reto compilar referencias de trabajos resultantes de investigaciones dedicadas a la interlengua de brasileños aprendices de español que se han realizado bajo el soporte teórico-metodológico de la Lingüística Contrastiva y sus interfaces.

Antecedentes

En nuestra experiencia laboral en la *Universidade Estadual de Londrina* (UEL) a lo largo del desarrollo de uno de nuestros proyectos, "(Re)conociendo unidades léxicas de las lenguas maternas / extranjeras por medio de la Lingüística Contrastiva"⁴⁴, así como en las clases que hemos venido impartiendo desde hace dos décadas en las asignaturas de graduación y post-grado del Departamento de Letras Extranjeras Modernas (DLEM) de esa universidad, percibimos que una de las principales dificultades que los estudiantes viven al desarrollar sus actividades en proyectos y en las clases se materializa cuando los mismos se encuentran frente al desafío de diferenciar corrientes teóricas, sus autores y adeptos.

La dificultad anteriormente mencionada se refiere, específicamente, al hecho de que los estudiantes, en lo más de las veces, no poseen elementos suficientes para evaluar la importancia de las teorías dentro de un contexto más amplio de investigación, así como no tienen todavía sentido crítico base, elementos estos que son más que esenciales para examinar la contribución de determinados autores de teorías, así como la posición de los seguidores frente a las mismas. Claro está que esa dificultad no es una característica perteneciente solamente a los alumnos de graduación; la encontramos, también, en alumnos de post-grado *lato sensu*, nivel por el cual una parte significativa de los alumnos ya recibidos de la graduación pasan antes de seguir con sus estudios en cursos *stricto sensu*, como la maestría y el doctorado. Cuando los alumnos de especialización necesitan redactar sus proyectos de monografía y, para ello, deben seleccionar referencias que sustenten las propuestas que intentarán desarrollar, los proyectos propuestos dejan patente la dificultad en la selección de las referencias que pretenden utilizar para alcanzar su reto.

⁴² De acuerdo con el artículo primero de la Resolución CEPE n° 142/2012, tenemos que el programa de formación complementaria corresponde a: "[...] um conjunto de ações de natureza acadêmica, social ou cultural que proporcionem a participação dos estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação da Universidade, por meio de estudos e práticas complementares à formação curricular".

⁴³ Registrado en la "*Pró-Reitoria de Graduação*" de la *Universidade Estadual de Londrina* bajo el número 00515.

⁴⁴ Proyecto de Investigación en Enseñanza. Resolución CEPE n° 274. Registrado bajo el número 00128. Desarrollado entre 14/09/2010 y 31/08/2013. Resumen: "O objetivo geral deste projeto é levar os alunos ingressantes no curso de graduação em Letras Estrangeiras Modernas (com habilitação em espanhol) a compreenderem a necessidade de se manusear o conceito de unidade léxica (UL) monoverbal e pluriverbal em contraposição ao termo palavra, que apesar de ter sido o foco de análise dos estudos lingüísticos, não é um termo apropriado quando se pretende levantar, descrever e analisar unidades de sentido mais complexas, como os falsos amigos, as expressões idiomáticas e as colocações. Manuseando o conceito de UL com vistas a superar o conceito de palavra, tão arraigado no senso comum, e por meio do uso dos procedimentos teórico metodológicos da Linguística Contrastiva, mais especificamente do modelo de Análise Contrastiva, os aprendizes estarão instrumentalizados para minorarem potenciais interferências da língua materna que podem gerar desvios léxico-semânticos na sua interlíngua nos estágios posteriores de aprendizagem do idioma. Além disso, a familiaridade no manuseio do referencial teórico-metodológico anteriormente mencionado propiciará que esses futuros professores de espanhol possam não apenas analisar materiais didáticos mas também preparar suas aulas com base numa perspectiva teórico-metodológica condizente com o perfil do brasileiro que aprende espanhol".

Al impartir la asignatura de “Español instrumental Aplicado a la Ciencia de la información” para la carrera de graduación en Biblioteconomía, además del contenido perteneciente al programa que deberíamos cumplir, en virtud de la necesidad de conocer mejor el área de la Ciencia de la información, pudimos estar en contacto con teorías y técnicas que dan soporte de orden bibliográfico al investigador (Fontes, 2008; Gläzel, 2003; Guedes, Borschiver, 2005; Santos, 2003; Silva, 2011). En ese contexto surgió nuestro interés por la Bibliometría, el cual ha aumentado aún más cuando participamos de un evento realizado por el Programa de Post-grado en Ciencia de la información (PPGCI) el 05/11/2012, cuando hubo una ilustrativa exposición del profesor Adolfo Alonso Arroyo (Universidad de Valencia - España) acerca de cómo la Bibliometría puede proporcionar informaciones relevantes sobre la productividad, la colaboración y el impacto de las áreas del saber, a partir de la investigación bibliométrica en bancos de datos que contienen la producción de diferentes áreas.

Como ya teníamos la curiosidad de cómo reducir las dificultades que los alumnos enfrentan al encontrarse frente a teorías, autores y adeptos, pasamos a ver una relevante conexión interdisciplinar entre la Lingüística Contrastiva y la Bibliometría, puesto que, a nuestro juicio, tal combinación teórico-metodológica puede colaborar en la mitigación de las dificultades anteriormente relatadas, al ofrecer indicadores cuantitativos acerca de la Lingüística Contrastiva y sus modelos de análisis, así como sobre sus supuestos teóricos, autores y adeptos, facilitando mucho el trabajo de aquellos que se interesan por investigar la interlengua de aprendices de lenguas.

Al utilizarse la Bibliometría para averiguar la productividad, la colaboración y el impacto de las investigaciones relacionadas a la interlengua de aprendices de lenguas en Brasil, podemos formar a los estudiantes, no solo para que los mismos puedan examinar la contribución teórica de diferentes autores, sino también para que los estudiantes puedan realizar sus estudios y proponer sus proyectos de investigación de modo más sólido desde el punto de vista de las referencias seleccionadas para su concretización.

Objetivos

El programa tiene los siguientes objetivos:

Objetivo general:

- Instrumentalizar discentes vinculados a las carreras del Departamento de Letras Extranjeras Modernas con un abordaje empírico que los subsidie en sus actividades de estudio y de investigación

Objetivos Específicos:

- Fomentar el desarrollo de proyectos investigación apoyados por la Lingüística Contrastiva;
- Crear fuentes y repertorios de consulta sobre artículos, libros, monografías, disertaciones y tesis sobre la interlengua de aprendices de lenguas, con base en cuantificación bibliométrica;
- Concentrar informaciones sobre eventos del área;
- Diseminar las acciones de los participantes del programa en eventos.

Importante destacar que esos objetivos podrán expandirse a lo largo del desarrollo del proyecto, puesto que se trata de un proyecto permanente.

Marco teórico

La Bibliometría, de acuerdo con Pritchard (1969 *apud* Santos, 2003: 27-28), se consubstancia como “la aplicación de métodos matemáticos y estadístico a libros, artículos y otros medios de comunicación”, a pesar de haber sido un concepto forjado en un momento en el cual la Internet aún no era una realidad mundial y los bancos de datos de la forma

como los conocemos hoy todavía estaban en fase embrionaria, tal concepción sigue siendo válida y, de esa forma, la Bibliometría se constituye como un método empírico, cuyos resultados presentan indicadores cuantitativos acerca de la masa de datos que se evalúa, y su principio es:

analisar a atividade científica ou técnica através de estudos quantitativos das publicações. Os dados quantitativos são calculados a partir de contagens estatísticas das publicações o de elementos extraídos das mesmas. Desta forma, pode-se dizer que a bibliometria é um termo genérico, que reúne uma série de técnicas estatísticas buscando quantificar os processos da comunicação escrita (Santos, 2003: 29).

Con relación al tipo de abordaje, la Bibliometría es aplicada, por un lado, y fundamental (básica), por otro, como se puede ver a continuación:

A primeira obedece preponderantemente à demanda por indicadores quantitativos de ciência e da tecnologia da parte dos gestores de política científica, pública ou privada. Quanto ao segundo, considera-se que os métodos quantitativos e principalmente a análise de dados constituem um elemento indispensável para fazer avançar a nossa compreensão sobre os estudos da ciência como um sistema complexo de produção e de troca de conhecimentos (Santos, 2003: 30).

Ese brevísimo panorama teórico, seguramente, no abarca toda la complejidad del referido campo, sin embargo, nos sirve como un introito que puede ilustrar nuestras pretensiones en el contexto del Programa de Formación Complementaria en la Enseñanza de Graduación que pretendemos desarrollar.

Procedimientos metodológicos

Las investigaciones bibliométricas las realizamos junto a las bases de datos disponibles en el sistema de Bibliotecas / UEL. En el “Observatorio de interlengua” centramos la búsqueda de datos relacionados a las investigaciones sobre la interlengua de aprendices de lenguas, siguiendo, para tanto, las ideas abordadas en el clásico libro de Lado (1957), *Linguistics Across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*, en el cual se presentan los procedimientos para la investigación de la forma, del significado y de la distribución de estructuras de dos o más idiomas (o de variantes de un mismo idioma) centrados en seis ejes:

- 1) Estudios teóricos sobre la necesidad de la contrastación sistemática entre lenguas y culturas;
- 2) Estudios aplicados sobre la contrastación de sistemas de sonidos;
- 3) Estudios aplicados sobre la contrastación de estructuras gramaticales;
- 4) Estudios aplicados sobre la contrastación de sistemas de vocabulario;
- 5) Estudios aplicados sobre la contrastación de sistemas de escrita;
- 6) Estudios aplicados sobre la contrastación de culturas. (Lado, 1971).

A su vez, la búsqueda en esos ejes será refinada con base en tres filtros:

- 1) Autores;
- 2) Grupos de investigaciones;
- 3) Programas de Post-grado *stricto sensu*.

La elección de los tres filtros mencionados anteriormente tiene por meta ofrecer un horizonte sólido acerca de la productividad, de la colaboración y del impacto de las investigaciones relacionadas a la interlengua de aprendices de lenguas en Brasil. Posteriormente, tras la fase de implementación del programa y de su consolidación, tales filtros podrán ser aplicados en búsquedas bases de datos contemplando no solo el contexto brasileño, sino el contexto internacional, con el propósito de analizar planetariamente la Lingüística Contrastiva como área del saber, ampliando el objetivo del programa, así como podremos añadir más filtros para refinar aún más nuestras búsquedas.

Materiales y métodos

Como botón de muestra del tipo de actividad realizada en el ámbito del “Observatorio de Interlengua”, presentaremos algunos resultados⁴⁵ preliminares de una búsqueda (“pesquisa”)⁴⁶ hecha con dos palabras clave fundamentales en el contexto del Observatorio de Interlengua: “Lingüística Contrastiva” e “Interlengua”. La masa de datos fue recabada en la base de datos *MLA International Bibliography* (Gale), cuyo nombre alternativo es *Modern Language Association (MLA) International Bibliography on InfoTrac*. El tipo de característico de documentos a los que se puede acceder en esa base de datos son los referenciales con resúmenes, solamente.

La *MLA International Bibliography (Modern Language Association of America)* es una base de datos referencial con más de 2 millones de registros en las áreas⁴⁷ de Lenguas y Literatura, Lingüística y Folclore. Con cobertura internacional, indexa artículos de periódicos, monografías, libros, tesis y disertaciones, trabajos de congresos y conferencias y otros documentos publicados a partir de 1665.

En lo referente al período disponible en línea, la base abarca referencias a partir de 1926 hasta la presente fecha. Su editor es el *Gale Group / Cengage*, cuyo nombre alternativo es *InfoTrac* y su URL es <http://www.cengage.com.br/>. El Productor se titula *Modern Language Association (MLA)*.

Datos estadísticos con la palabra clave “*Contrastive Linguistics*”

La estrategia de búsqueda elegida para esta pesquisa fue: Palabra clave (*contrastive linguistics*) LIMITS: Fecha (1957-01-01 - 2014-01-01) And Tipo de documento (“*Journal article*”) And Asunto (“*Spanish language*”). Los datos obtenidos con el uso de esa estrategia se pueden visualizar en tres gráficos que contemplan, respectivamente, la secuencia “*contrastive linguistics*” y “*Journal article*” y “*Spanish language*”:

⁴⁵ Damos las gracias a María Aparecida Santos Letrari Jefa del Sector de Referencia de Biblioteca Central de la UEL y consultora del Observatorio de Interlengua, por su colaboración en la búsqueda en la base de datos MLA.

⁴⁶ Pistas de pesquisa vía *Metalib*: 1) Pesquisas por ISSN e ISBN no son realizadas en esta base; 2) El truncamiento no funciona en pesquisas por autor.

⁴⁷ Las categorías / Sub-categorías: Lingüística, Letras y Artes / Lingüística; Lingüística, Letras y Artes / Lenguas e Literatura; Lingüística, Letras y Artes / Artes.

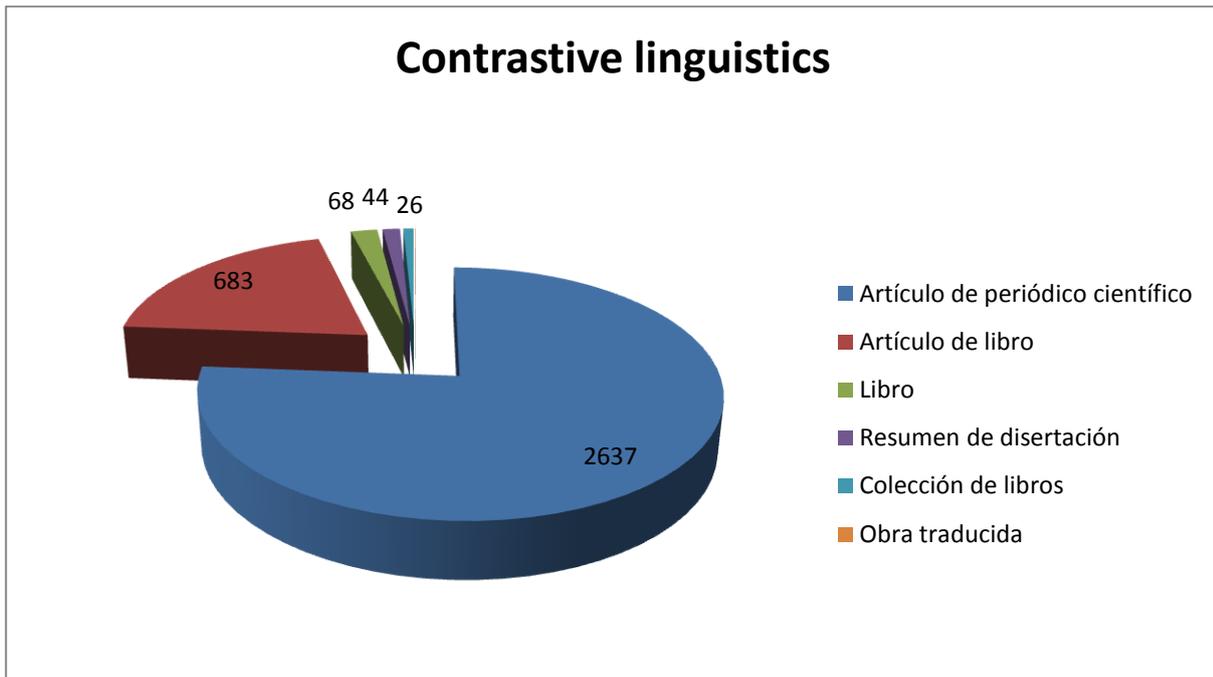


Figura 1 - Contrastive linguistics

Artículo de periódico científico

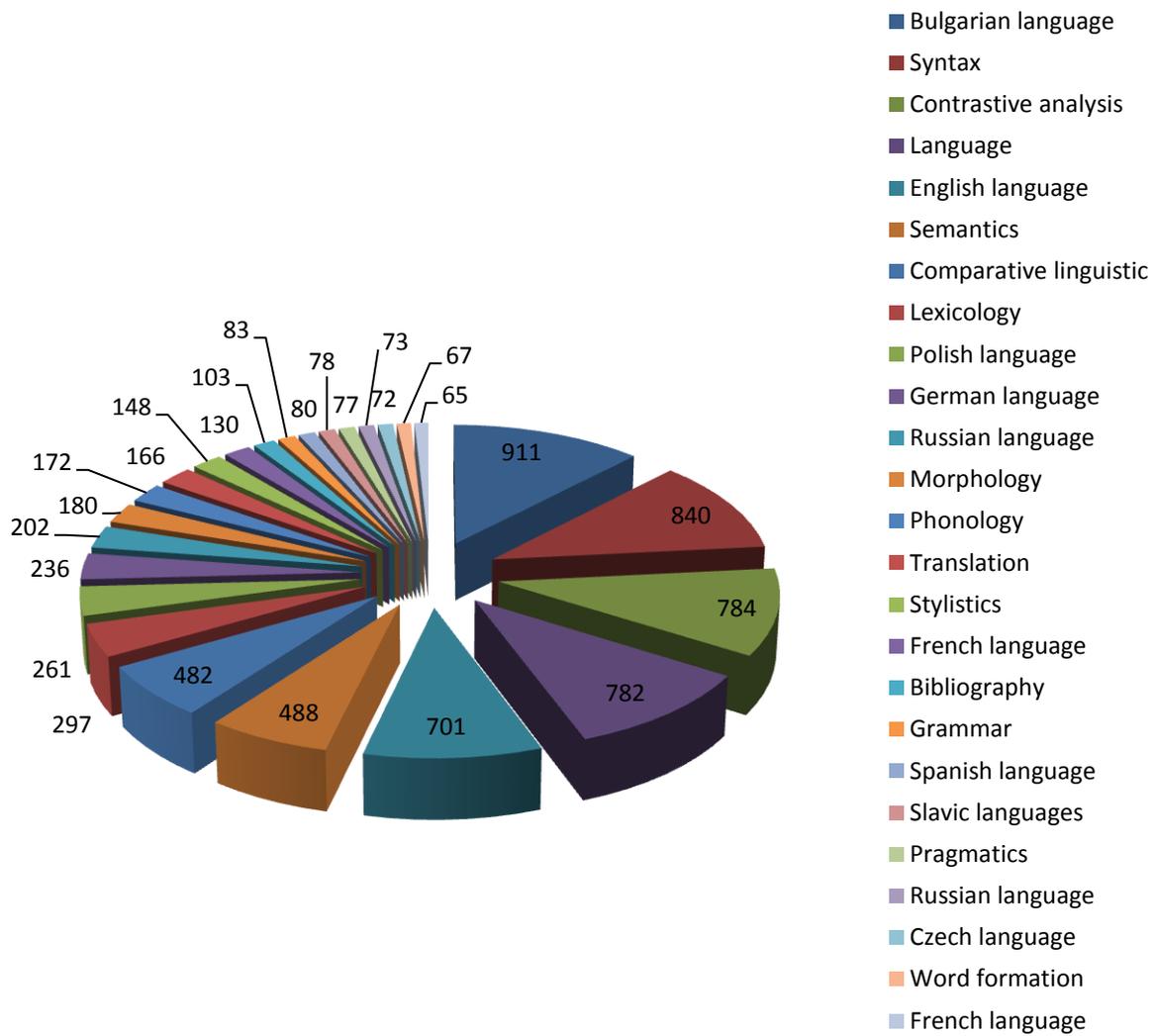


Figura 2- Artículo de periódico científico

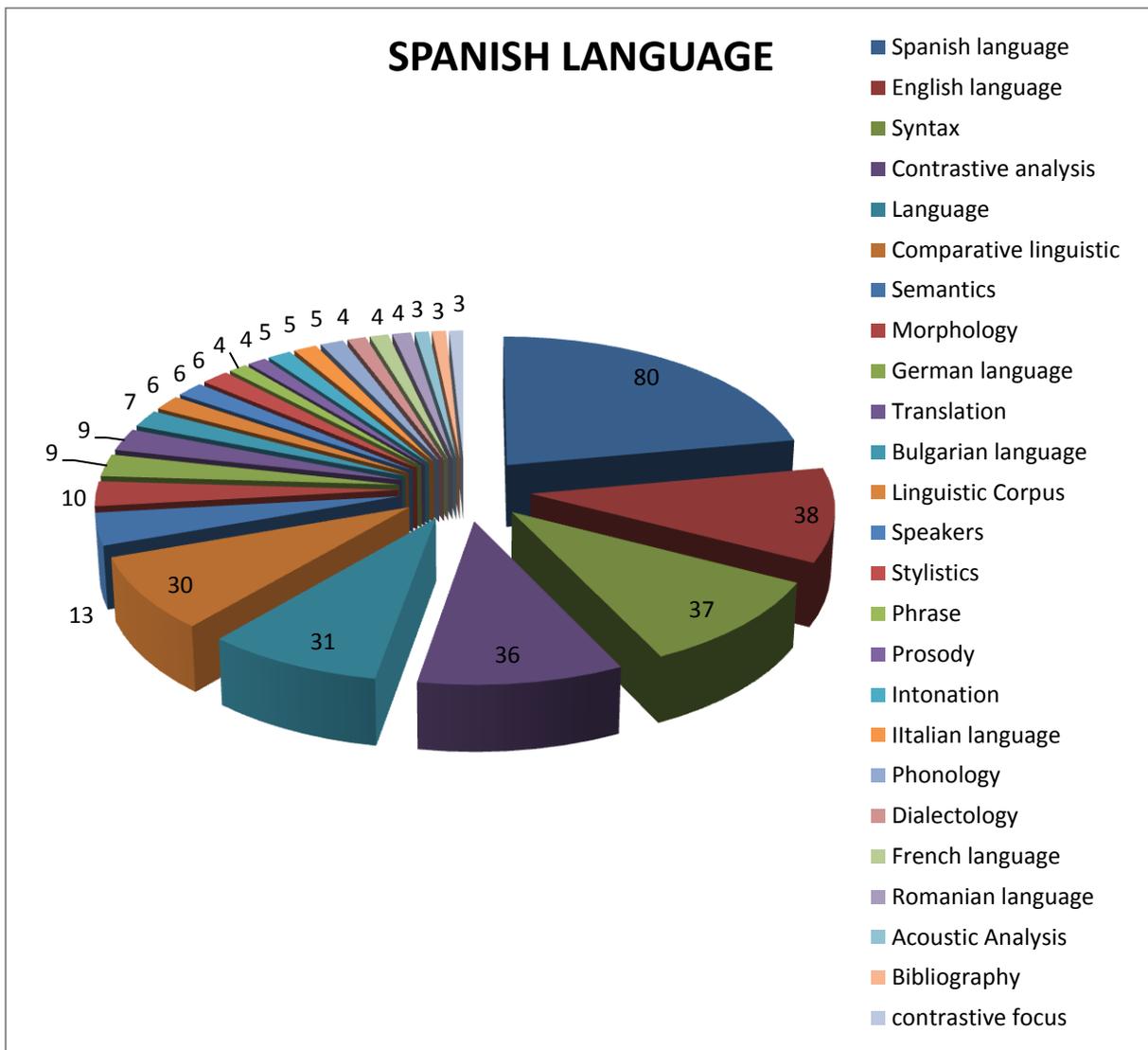


Figura 3- Spanish language

En el próximo apartado, haremos un breve análisis sobre los tres gráficos anteriores.

Resultados y discusión acerca de los datos estadísticos con la palabra clave “Contrastive Linguistics”

Cuando se pone en práctica esta herramienta de búsqueda que hemos venido presentando, vemos que, desde la primera palabra clave, “contrastive linguistics”, existe una gran diferencia de resultados entre las estadísticas encontradas. El ítem “artículos de periódicos científicos” se encuentra disparadamente frente a las demás opciones de publicación presentadas en el primer gráfico, hecho del que se puede inferir que el vehículo de diseminación predominante para publicar trabajos acerca de la Lingüística Contrastiva son los periódicos.

Sin embargo, al consultar lo que más nos interesa en este momento, es decir, documentos relacionados a “Spanish language”, nos llama la atención el resultado de esa búsqueda en el contexto del tipo de documento “Journal article”. Se puede percibir, por lo que indica el segundo gráfico, que los estudios acerca de la Lingüística Contrastiva en el área de la lengua española se encuentran en posición muy inferior, mientras que los estudios del área relacionados a la lengua búlgara es lo que viene en primer lugar. Aunque el español sea, hoy día, la segunda lengua de comunicación internacional, los datos demuestran que no se hacen tantas investigaciones sobre la lengua española en el campo de la Lingüística Contrastiva.

En función de los datos mencionados anteriormente, se comprueba, pues, que la lengua búlgara, sin tanta influencia lingüística en el ámbito internacional, realiza (¿o publica?) más investigaciones en Lingüística Contrastiva que el español, incluso más que el inglés. Otra interpretación pertinente podría ser que, aunque se hagan investigaciones en Lingüística Contrastiva acerca de de la lengua española, tal vez, los resultados de tales investigaciones no son publicados en los periódicos que forman parte de esta base de datos. En ese sentido, sería interesante hacer una búsqueda en bases de datos diferentes de la MLA para verificar el comportamiento de esos mismos datos acerca de la Lingüística Contrastiva en dichas bases, triangulando resultados.

El tercer gráfico demuestra la riqueza de temas relacionados a la Lingüística Contrastiva en los trabajos que pertenecen a la base de datos MLA, así como nos indica los temas que todavía carecen de investigaciones.

Datos estadísticos con la palabra clave “Interlanguage”

La estrategia de búsqueda elegida para esta pesquisa fue: Palabra clave (“interlanguage”) LIMITS: fecha (1957-01-01 - 2014-01-01) And *Tipo de documento* ("Journal article") And *Asunto* ("Spanish language"). Los datos obtenidos con el uso de esa estrategia se pueden visualizar en tres gráficos que contemplan, respectivamente, la secuencia “interlanguage” => "Journal article" => "Spanish language":

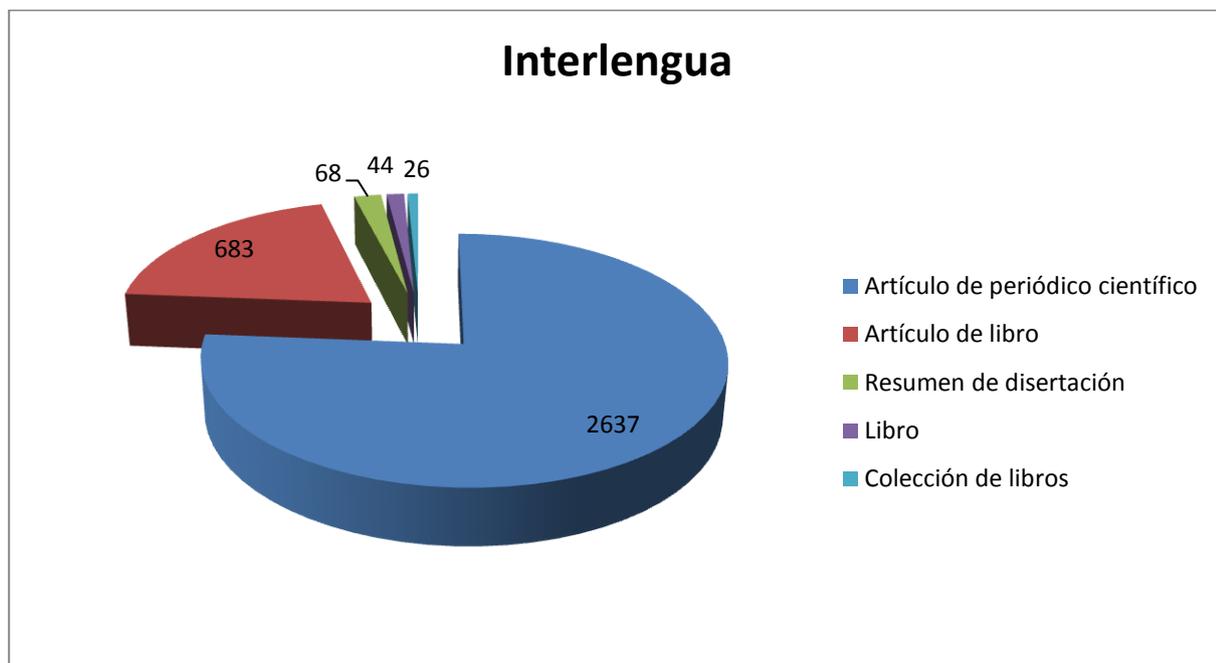


Figura 4- Interlengua

Artículos de periódicos científicos

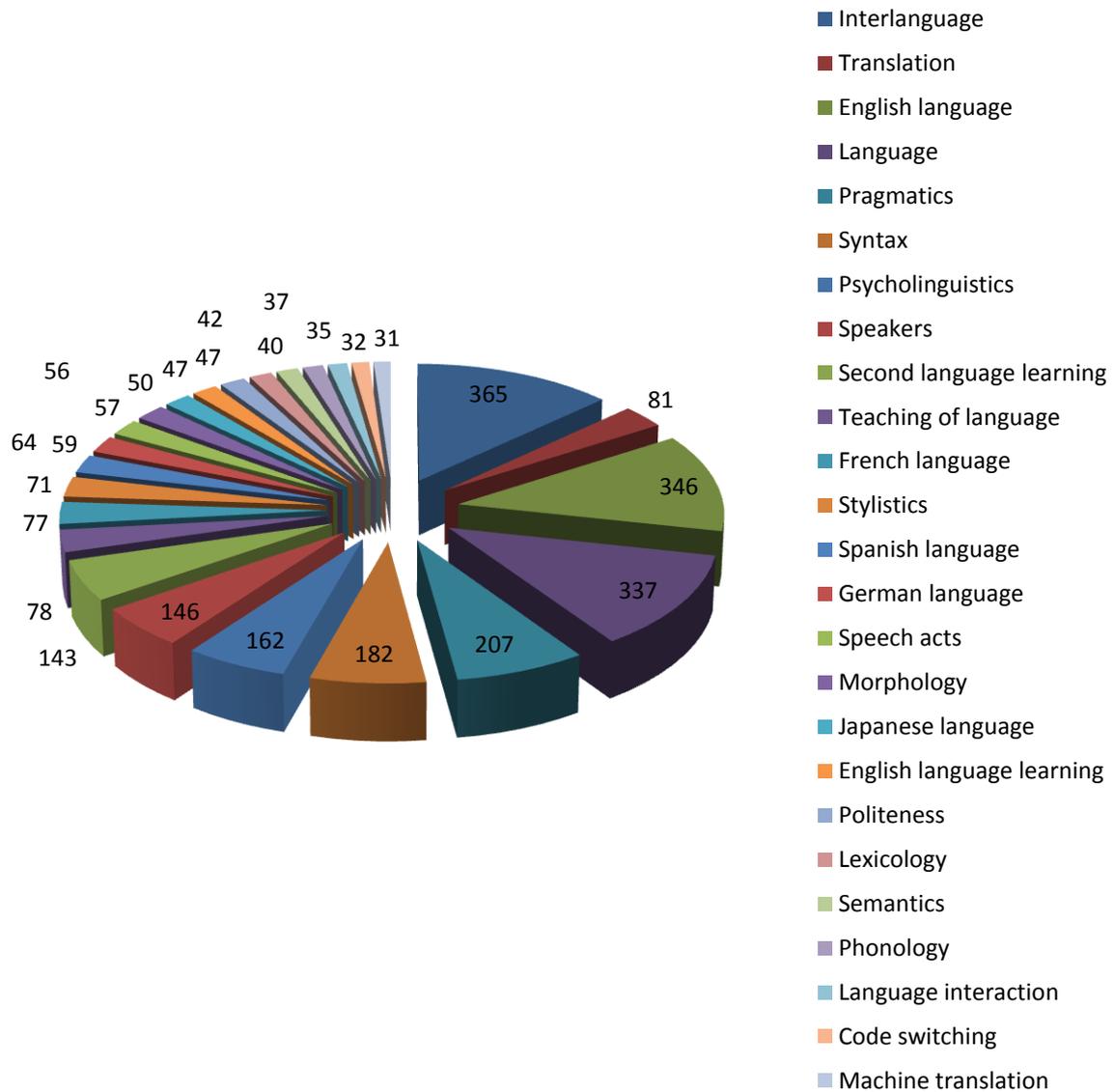


Figura 5- Artículos de periódicos científicos

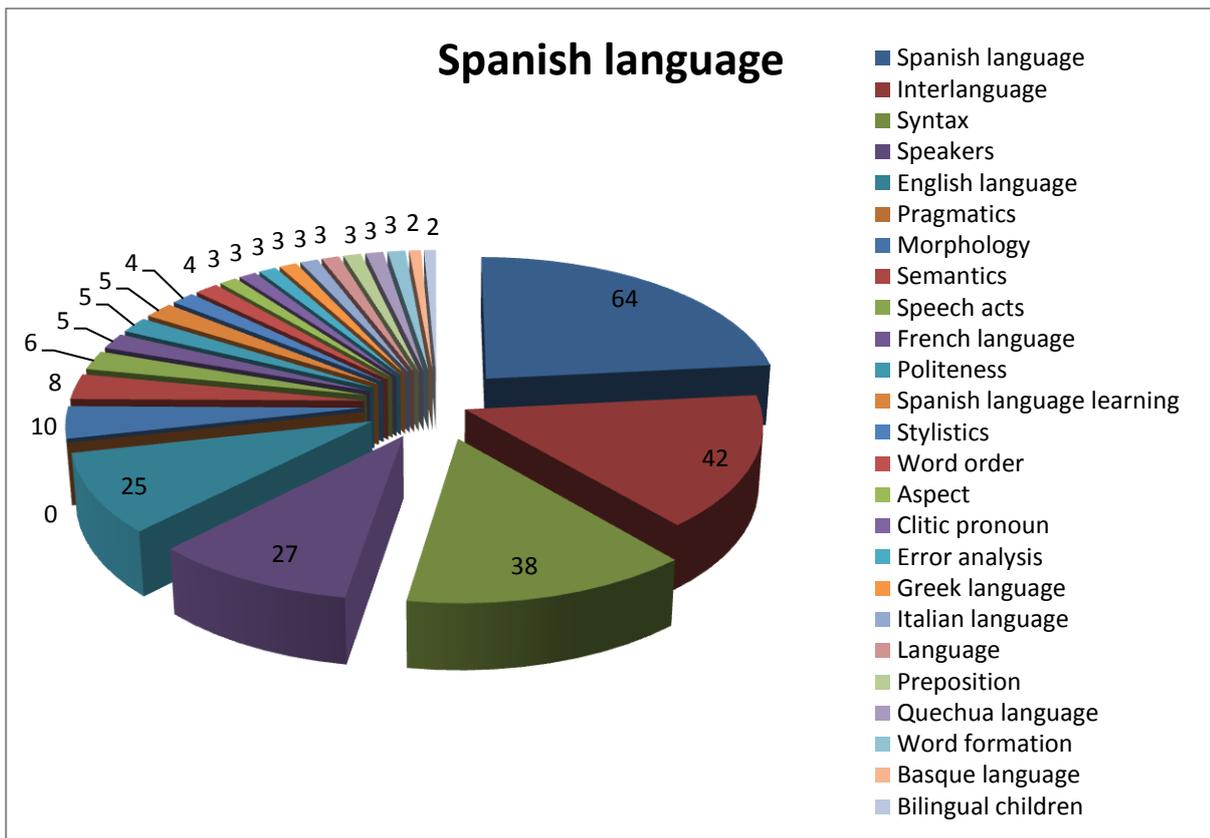


Figura 6 – Spanish language

En el próximo apartado, haremos un breve análisis sobre los tres gráficos anteriores.

Resultados y discusión acerca de los datos estadísticos con la palabra clave “Interlanguage”

En lo que se refiere a los resultados acerca de la interlengua, vemos que al buscar la palabra clave “Interlanguage” aparece un gran número de trabajos en periódicos, si comparado a los demás tipos de publicaciones; por ende, en esta base de datos, los trabajos publicados en artículos de periódicos son los que más vehiculan los resultados de investigaciones de la Lingüística Contrastiva relacionadas a la interlengua.

Al profundizar la búsqueda en el ítem “artículos de periódicos científicos” encontramos que, diferentemente de los resultados de “Contrastive Linguistics” en los que la palabra clave “Spanish language” se encontraba en posición muy inferior, en el caso del que nos ocupamos ahora, para la misma forma de búsqueda, la encontramos en un lugar un poco superior, de lo que se puede inferir que hay mayor interés por el estudio del idioma español en lo referente al tema de la interlengua.

El tercer gráfico demuestra la riqueza de temas relacionados a la interlengua en los trabajos que pertenecen a la base de datos MLA, así como nos indica los temas que todavía carecen de investigaciones.

Consideraciones parciales

Con el desarrollo del Programa de Formación Complementaria en la Enseñanza de Graduación “Observatorio de Interlengua”, esperamos contribuir positivamente en por lo menos tres ámbitos. En el primer de ellos, así como argumentamos al principio, al utilizar la Bibliometría para averiguar la productividad, la colaboración y el impacto de las investigaciones relacionadas a la interlengua de aprendices de lenguas en Brasil, podremos instrumentalizar a los estudiantes no solo para que los mismos puedan examinar la contribución teórica de diferentes autores, sino también para que puedan realizar sus

estudios y proponer sus proyectos de investigación de modo más sólido desde el punto de vista de las referencias seleccionadas para su concretización.

Teniendo en cuenta que el “Observatorio de Interlengua” está relacionado a las actividades que desarrollamos en el contexto de las líneas de investigación *Descrição e/ou análise de língua estrangeira*⁴⁸ y *Ensino e aprendizagem / avaliação e formação de professores de línguas estrangeiras*⁴⁹ del *Departamento de Letras Estrangeiras Modernas*, y también a la línea de investigación *Ensino / aprendizagem e formação do professor de língua estrangeira*⁵⁰, del área de concentración *Linguagem e Educação* del *Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (Centro de Letras e Ciências Humanas / Universidade Estadual de Londrina)*, esperamos, además, contribuir para el crecimiento de dichas líneas de investigación.

Por último, como el “Observatorio de Interlengua” también se configura como una de las actividades del grupo de investigación *Linguística Contrastiva e Ensino de Espanhol a Brasileiros*⁵¹, perteneciente al Directorio de los Grupos de Investigación en Brasil del *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)*, liderado por el autor y coordinador del programa, esperamos fomentar y mejorar los trabajos de investigación realizados en el ámbito del referido grupo.

⁴⁸ Objetivo: “Descrever e/ou analisar aspectos linguísticos de uma língua estrangeira (níveis fonético-fonológico, morfossintático, léxico-semântico, discursivo e pragmático)”. Disponible en <http://www.uel.br/cch/lem/portal/pages/linhas-de-pesquisa.php>. [Fecha de consulta 10 de octubre de 2013].

⁴⁹ Objetivo: “Realizar estudos sobre os processos de ensino-aprendizagem-avaliação de língua estrangeira em diferentes contextos, presenciais e virtuais, utilizando-se de aportes teóricos multidisciplinares. Investigar os processos de formação de professores de línguas estrangeiras (em nível inicial e continuado), bem como suas inter-relações com fatores contextuais e questões de linguagem”. Disponible en <http://www.uel.br/cch/lem/portal/pages/linhas-de-pesquisa.php>. [Fecha de consulta 10 de octubre de 2013].

⁵⁰ Objetivo: “Estudos direcionados às situações de ensino/aprendizagem e de formação do professor de língua estrangeira, objetivando estabelecer relações entre aspectos teóricos e a prática docente”. Disponible en <http://www.uel.br/cch/ppqel/index.php/areas-e-linhas>. [Fecha de consulta 17 de octubre de 2013].

⁵¹ Sobre los trabajos del grupo: “Dada a importância que vem tomando o ensino da língua espanhola no Brasil, vários aspectos desta nova realidade vêm demandando a atenção daqueles que estão envolvidos nessa nova realidade educacional. Entre tantas particularidades acerca do ensino de espanhol a brasileiros, podemos destacar a necessidade que o brasileiro possui de estudar a língua espanhola numa perspectiva contrastiva em relação à língua portuguesa. Tal necessidade foi o que motivou a criação deste grupo em 2004, com o objetivo de refletir sobre as questões que implicam um recorte contrastivo no processo de ensino e de aprendizagem de línguas não maternas, em especial o espanhol”. Disponible en <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=00808015CMGX6> [Fecha de consulta 09 de febrero de 2013].

Bibliografia

- FONTES, A. C. O., 2008, *Os estudos métricos no Brasil: uma análise a partir das revistas eletrônicas de Ciência da Informação*. São Paulo, Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso), Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- GLÄNZEL, W., 2003, *Bibliometrics as a research field: a course on theory and application of bibliometric indicators*. 2003. Disponível em [http://www.cin.ufpe.br/~ajhol/futuro/references/01%23 Bibliometrics Module KUL BIBLIOMETRICS%20AS%20A%20RESEARCH%20FIELD.pdf](http://www.cin.ufpe.br/~ajhol/futuro/references/01%23%20Bibliometrics%20Module%20KUL%20BIBLIOMETRICS%20AS%20A%20RESEARCH%20FIELD.pdf), [Fecha de consulta 18 de marzo de 2013].
- GUEDES, V., BORSCHIVER, S., 2005, “Bibliometria: uma ferramenta estatística para a gestão da informação e do conhecimento, em sistemas de informação, de comunicação e de avaliação científica e tecnológica”, en *Anais Encontro Nacional de Ciência da Informação*, 6, Salvador.
- LADO, R., 1971, *Introdução à lingüística aplicada*, Petrópolis, Vozes.
- LADO, R., 1957, *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*, Michigan, University of Michigan Press.
- SANTOS, R. N. M., 2003, “Produção científica: por que medir? o que medir?” *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, 1 (1), pp. 22-38, jul./dez.
- SILVA, A. P. S. Linguística contrastiva: estudo bibliométrico no contraste de PB e espanhol como língua estrangeira no Brasil, de 1988 a 2010. *Working Papers em Lingüística*, Florianópolis, v. 12, p. 1-17, 2011.

Las TIC y la Interculturalidad: una propuesta pedagógica

Romilda Mochiuti
Unicamp

A lo largo de los doce años de trabajo en la Unicamp, he tenido la oportunidad de recibir a otros colegas y practicantes y enseñarles cómo trabajar con el contexto de la Interculturalidad y las TIC. No es raro que haya escuchado frases como “ahora sí voy a ver cómo se hace para transponer didácticamente toda la teoría” o “bueno, a ver si entiendo qué es esta tal TIC” o, aún, “venga, a desvelar lo de la interculturalidad y las tecnologías”.

Es interesante notar que, académicamente, el contexto de la formación docente todavía presenta lagunas que requieren especial atención, ya que el sistema educativo demanda que la formación teórico - práctica integre una sólida capacitación científica con un adecuado nivel pedagógico - didáctico. Es justamente en esta articulación donde aparece el problema de la “transposición didáctica”, es decir, el pasaje del “conocimiento erudito” al “conocimiento enseñado”.

Si por un lado hay una expresiva cantidad de teoría y crítica acerca de los enfoques y métodos de la enseñanza de ELE, además de materiales didácticos que anuncian seguir este o aquel método o enfoque; por otro, los profesionales que trabajan con lengua extranjera no reconocen el manejo del aparato teórico y crítico en esos mismos materiales o, aun, no se sienten capaces de trabajarlos didácticamente. Así que se puede plantear que tal vez esta sea una de las posibles explicaciones del porqué de no haber todavía una facilitación o, aun, una transposición regular y corriente para el uso de las Nuevas Tecnología de la Información y Comunicación ancladas en los presupuestos teóricos de enfoques y métodos. Por otra parte, si la bibliografía sobre la Competencia Comunicativa e Intercultural (CCIC), en los años 1980 -al demostrar lo ilusorio que era el uso del inglés como lengua hegemónica y vehículo de comunicación global una vez que constató que una lengua franca resolvía el problema comunicativo, pero sin embargo no resolvía el problema de comunicación-, puso de relieve el problema de la mediación, por otro, expuso que el uso de una lengua franca sin tener en consideración la CCIC desencadenó un problema de comunicación apuntado por varios estudiosos en todos los ámbitos de las relaciones interpersonales (Baldoni, 2006)⁵².

A fin de corregir ese equívoco, el Consejo de Europa y sus investigadores tuvieron un papel clave para el estudio e implantación de alternativas para la superación de los problemas surgidos a raíz de un uso no pragmático de una LE⁵³ por la ausencia de la CCIC y, asimismo, por el uso equivocado de las herramientas de mediación. Al parecer, esa cuestión todavía se presenta como problemática en el contexto de formación docente.

Cabe aclarar, sin embargo que⁵⁴ el concepto pragmático y funcional de la CCIC ya a partir de los años 90 pasa a estar anclado no solo a un nuevo enfoque o método sino más bien en un objetivo facilitador para el desarrollo del diseño didáctico, es decir, en el manejo eficaz de las herramientas de mediación. El diseño didáctico, por lo tanto, pasa a ser posible de adaptación tanto al grupo de aprendientes como también al entorno del proceso de aprendizaje (Melero Abadía, 2000; Candau, 2012). En otras palabras, el profesor/ facilitador pasa a tener más autonomía en coordinar el contexto de enseñanza y aprendizaje tanto en sus reflexiones como en sus acciones pedagógicas y pragmáticas.

⁵² Dos ejemplos prácticos podemos verlos en estas películas: *Lost in translation*, de Sofía Coppola. Como se puede notar, el título mismo de la película ya nos aclara cuáles son las dificultades por las que los personajes pasan. Se trata de dos personajes que comparten además del vacío de sus vidas los problemas de entendimientos de una cultura que les es ajena e imposible de alcanzar si no se abre espacio de convivencia y aceptación de la alteridad. Por otra parte, la película *Spanglish*, de James L. Brooks, pone de relieve los fallos de comunicación entre una familia de estadounidenses y su empleada mexicana, a lo largo de la película notamos que la que se siente más a gusto es la hija de la empleada que empieza a abandonar su propia cultura en favor de la ajena, sin embargo esa situación se cambiará, pues lo que se pone en jaque es que si al introducirnos en una otra cultura tenemos que abandonar la nuestra. Esta última película, en particular, es muy interesante pues nos brinda un rico análisis de los choques culturales y prejuicios por ellos generados.

⁵³ Para una lectura más detallada: Byran et Zarate, 1996; Byram, 1997, Byram et Beacco, 2003.

⁵⁴ Debido en gran medida a la exigencia de equiparación de la enseñanza de una LE en el ámbito de la UE, fue publicado un estudio/ protocolo a fin de unificar parámetros de enseñanza y niveles de exigencia: el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCERL). Para saber más sobre el MCERL hay varios documentos y estudios disponibles en la web. En especial, los disponibilizados en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/.

Este cambio, aunque tiene por objetivo facilitarle al aprendiente el desarrollo de su CCIC en LE⁵⁵, durante el contacto entre su lengua y cultura materna y la lengua y cultura extranjera, demanda una formación y entendimiento didáctico pedagógico docente muy bien estructurados.

La CCIC, por lo tanto, es un modelo complejo y adaptable fruto de la comparación de por lo menos dos lenguas y dos culturas, con el objeto de permitir una interacción exitosa entre ambas (Balboni, 2006).

En este contexto, el uso de materiales didácticos disponibles solo se viabiliza si el facilitador/ docente los adapta al contexto didáctico y pedagógico para que sea significativo en el desarrollo de la CCIC. Otra posibilidad es la utilización de materiales auténticos como recursos didácticos, como es el caso de la propuesta aquí presentada con recursos de las TIC⁵⁶.

Cabe aclarar que el material didáctico, sea cual fuere, en un contexto de desarrollo de la CCIC se caracteriza por su papel de “modelo confiable” de la LE, cuyo objetivo es auxiliarle al aprendiente en la construcción de la competencia intercultural. Esta competencia, a su vez, comprende todas las posibles realizaciones de un dado fenómeno social e implica, necesariamente, en la generación de acciones comunicativas en LE.

Asimismo, conviene recordar que la confiabilidad es una característica *sine qua non* para que los materiales didácticos sirvan al propósito de desarrollo de la CCIC. El modelo usado en esta propuesta se basa en materiales auténticos que pueden servir y ser adaptado a otras actividades didácticas y pedagógicas que desarrollen la CCIC.

Antes de presentar nuestra propuesta, primeramente nos detendremos en algunos términos a fin de aclararlo y quitarles cualquier tipo de interpretación equivocada. Como trataremos de las TIC (Tecnología de la Información y Comunicación) nos hace falta no solo definir, sino también hacer referencia a las tecnologías anteriores. Vayamos a por los términos.

La *mediación* se refiere -en los contextos educacional y pedagógico aquí referidos - al relacionamiento *profesor-alumno*, con el objeto de facilitación del aprendizaje, entendido como un proceso de construcción de conocimiento a partir de una reflexión crítica de las experiencias y del proceso mismo de aprendizaje.

Según Marcos Masetto (2000) –a quien tomamos como referencia -, la “mediación” pedagógica se construye a partir de la actitud y del comportamiento del *profesor* que se propone desarrollar el papel de *facilitador*, *incentivador* o *motivador* del proceso de aprendizaje y que activamente colabora para que el *aprendiente* llegue a sus *objetivos*.

Si, por una parte, Masetto (2000) entiende la “mediación” como actitud y comportamiento, por otra, se nos hace como docentes resurgir interrogantes que muchas veces nos han perseguido, de entre ellas, se destacan: cuál es y cómo debemos desarrollar nuestro rol en ese proceso. De estos planteamientos, surgen otros, tales como, si basta con ser un especialista en su área de conocimiento o, aun, si para ser un “sencillo mediador” hace falta tener conocimiento que no sea los de mecanismos didácticos y pedagógicos.

Por diversas veces tenemos que llamar la atención de nuestros alumnos sobre el hecho de que el conocimiento no es un paquete o una píldora que sencillamente se les pueda suministrar y *colorín colorado este cuento se ha acabado*. Pero, tampoco se trata de que tengamos que convertirnos o convertirlos en una máquina de saber. Llegamos al punto de tener la clara noción de que la máquina no reemplazará al hombre por no poseer aspectos intrínsecamente humanos. Pero sin embargo, hay que tener en consideración que se trata de herramientas que pueden servirnos como un importante aliado.

Así que, no podemos olvidarnos de que las *herramientas* son las que promueven o sirven de “medio” para la viabilidad de la *mediación*. Y cuando el tema referido es el uso de

⁵⁵ Esa autonomía, a su vez, exige preparación y compromiso del docente al preparar, adecuar y revisar el material didáctico a ser utilizado, aún durante su uso constante en otros contextos. Como afirma Melero Abadía (2002, 118-9), la competencia comunicativa intercultural no necesariamente conlleva el mismo significado para todo el mundo, dado que no es lo mismo enseñar ELE en Campinas o en Tóquio, p.e. Tampoco es igual trabajar con un grupo de aprendientes alemanes y otro brasileño.

⁵⁶ Conforme García Arrezaet *alii* (1994), material auténtico es una muestra de lenguaje escrito u oral producido para la comunicación entre hablantes nativos, en un contexto no didáctico y pedagógico.

las TIC en la mediación en la enseñanza de ELE, a muchos se les olvida que el *papel* es una tecnología, así como el *lapicero*, la *pizarra* y, por supuesto, el *ordenador*. Y que muchas veces el profesor no los valoramos adecuadamente a fin de convertir su quehacer en un proceso más eficiente y eficaz.

Algunas de las razones para que ello ocurra se debe a que: a) no todos docentes están al día en relación a los contenidos lingüístico-pragmáticos o socioculturales de la cultura que enseña en contraste con la cultura de los aprendices; b) se le da poca importancia a una formación didáctico-pedagógica volcada a los retos de adaptación cotidiana a las demandas de los aprendices; c) se basan en ejemplos pedagógicos de uso de las tecnologías muchas veces caducos, todavía anclados en teorías behavioristas.

Sin embargo, hay buenos motivos para cambiar este panorama, pues las TIC nos facilitan tanto la mediación como también la interacción. Esta innovación vuelve el proceso más dinámico a medida que lo caracteriza como más horizontal y -por qué no - más democrático, una vez que facilita el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. Añádase a ello el desarrollo de la criticidad frente a todo lo que se vivencie y aprenda, el respeto a lo diverso, la ética frente al uso de lo suyo y lo ajeno y la creatividad.

A modo de ejemplo, propongo aquí el desarrollo de un material a partir del contexto presentado.

Más que números: el coste de la vida

¿Cuál es el coste de la vida en Campinas? ¿Es igual al de Assis? ¿O Lima? ¿Acaso corresponde de igual manera al de Buenos Aires? Bueno, antes que nada, preguntemos, ¿cómo podemos comparar los costes de la vida en los diferentes lugares? Son algunas interrogantes que uno se puede hacer no solo en clase, sino también en la vida cotidiana de turistas, alumnos de intercambio, ciudadanos del mundo.

La propuesta, primeramente, se centra en que los aprendientes entrenen los números en español, pero esos números tienen que conllevar sentidos interculturales, pues al hacerlo seguramente los aprendientes estarán reflexionando acerca del valor de su moneda en otros países. Para ello, se les pide que conviertan el salario mínimo brasileño a las monedas oficiales de países hispánicos, de este modo, ellos ya tendrán una idea numérica de transferencia de valores. Cada alumno elige por lo menos dos países del mundo hispánico, incluso se les puede dejar en abierto elegir a EE.UU., pues la economía de Puerto Rico y de parte de este país se rige por la inmigración hispánica.

Como sugerencia, se les puede facilitar la siguiente página web de conversión de monedas: <http://economia.terra.com.br/herramientas/calculadoras/conversor.aspx>.

Como en esta parte se les pide a los alumnos que escriban los números en español, se les da la oportunidad de entrenar la ortografía de los guarismos.

A continuación se les pide que vean las siguientes tablas y que opinen acerca de los datos que exponen:

Tabla 1 – Evolución de los Salarios Mínimos en US\$ PPA*

Puesto	País	Salario mínimo en PPA 2011	Salario mínimo en PPA 2010	Salario mínimo en PPA 2009	Salario mínimo en PPA 2008	Salario mínimo en PPA 2007
1	Argentina	792	694	676	716	611
2	Paraguay	681	619	592	597	567
3	Ecuador	489	448	417	432	394
4	Chile	484	445	446	455	433
5	Colombia	457	448	452	455	437

6	Perú	439	356	356	355	321
7	Venezuela	348	370	377	426	384
8	Brasil	341	327	310	295	274
9	Uruguay	285	289	283	282	230
10	Bolivia	249	214	212	212	209

* Sueldo mínimo en términos de Paridad de Poder Adquisitivo (PPA) en US\$

Tabla 2 – Variación anuales y totales de los Salarios Mínimos en US\$ PPA

Puesto	País	Variación 2011-2007	Variación 2011-2010	Variación 2010-2009	Variación 2009-2008	Variación 2008-2007
1	Perú	36,73%	23,13%	0,13%	0,28%	10,59%
2	Argentina	29,62%	14,07%	2,71%	-5,59%	17,18%
3	Brasil	24,50%	4,35%	5,46%	5,08%	7,66%
4	Ecuador	24,00%	9,11%	7,38%	-3,47%	9,64%
5	Uruguay	23,83%	-1,34%	2,01%	0,35%	22,61%
6	Paraguay	20,05%	9,99%	4,55%	-0,84%	5,29%
7	Bolivia	19,00%	16,21%	0,96%	0,00%	1,44%
8	Chile	10,76%	8,77%	-0,22%	-1,98%	5,08%
9	Colombia	4,63%	2,14%	-0,96%	-0,66%	4,12%
10	Venezuela	-9,31%	-5,96%	-1,77%	-11,50	10,59%

Fuente: Tusalarario.org/Paraguay

Esta parte se puede hacer oralmente o a través de la herramienta “Foro de Discusión”. Se privilegia el uso de los comparativos y a la vez ya se les puede pedir que opinen acerca de las variaciones en porcentaje de los salarios mínimos en cada país, ¿qué puede haber pasado?, ¿por qué hay más variación en un país que otro?, aunque hay más variación en Brasil que en Venezuela ¿por qué el salario mínimo de Brasil sigue siendo inferior al de Venezuela? Son algunas de las interrogantes que se les puede hacer para que se animen a participar.

En esa oportunidad se les puede explicar el uso de “el” y “un” antes de porcentaje. Asimismo, otros elementos que se puede trabajar en esa etapa son justamente los operativos de la argumentación; por ejemplo, “aunque” y “todavía”, presentes en las preguntas que se les puede hacer y asimismo en afirmaciones tales como: “*Aunque* Brasil ocupa el tercer lugar en la variación positiva del salario mínimo con el 24,5% de alza entre los años 2010 y 2011, ocupa *todavía* el octavo lugar en valores reales”.

Como se puede notar, no hay la información de todos los países -la tabla se concentra en América de Sur -, así que se les pide que busquen cuál es el valor del salario mínimo en los países hispánicos faltantes. La idea es empezar a trabajar el concepto de coste de la vida, una vez que ya tienen los valores del salario mínimo brasileño convertido en moneda de cada país y, ahora, tienen el valor del salario mínimo de cada país en su correspondiente PPA. Ya es el momento de empezar a hacerles preguntas tales como: ¿cuál es el coste de la vida en cada uno de esos países? ¿Acaso se vive bien con el salario mínimo? ¿Cuál el salario necesario para vivirse en esos países? ¿Y en Brasil?

Con estas interrogantes en mente, se les pide que elijan una ciudad de ese país hispanico y que busquen las siguientes informaciones:

- o alquiler de una habitación (cerca del centro o de la universidad)
- o billete sencillo de metro, autobús o tren
- o comida/ almuerzo en un restaurante
- o cerveza o caña (tapas, si encuentra la información)
- o un litro de gasolina
- o una botella pequeña de agua
- o un periódico (p.e., el más leído)
- o un paquete de papas/ patatas fritas o galletas
- o pan y un cartón/ litro de leche
- o entrada de cine en un fin de semana

No son informaciones difíciles de conseguir, ya que hay un sitio que, como facilitadores, les podemos adelantar (<http://www.costedelavida.com/>); lo que sí es importante es que se les pida que analicen las informaciones encontradas allí según la PPA del país y las compare con la de su ciudad y la PPA de Brasil. Así que el enunciado a esta parte del desarrollo de la actividad sería algo como:

A partir de lo encontrado en la red, tienes que escribir en el Foro de Discusión. Debes comparar en la redacción el coste de la vida entre la ciudad elegida y Campinas (o tu ciudad de origen) en un párrafo.

A continuación, debes participar de la discusión y averiguar cómo está el coste de la vida en las demás ciudades investigadas por tus compañeros y notar: si es más caro o barato, si es ventaja o no (desventaja) vivir en una de las ciudades elegidas en el extranjero.

OJO, tienes que tener siempre en cuenta la PPA del país.

Los resultados, como no podrían dejar de ser, son sorprendentes. Los aprendientes al darse cuenta del valor de cada moneda y de la suya en países de Hispanoamérica (y en EE.UU. si se les da esa opción), empiezan a entender no sólo los números y su ortografía, sino que también pasan a entender y criticar las relaciones existentes entre los países y el coste de la vida.

¿Qué tal una canción?: Los flujos migratorios. Comprensión de textos y contextos

Una de las herramientas más versátiles que hay en la web es la de *youtube.com*. En este sitio, podemos encontrar no solo vídeos de canciones de moda, sino que también las de toda la vida, entrevistas, series, películas, dibujos animados... Un abanico de materiales que nos posibilitan incrementar las clases de ELE.

De entre las varias posibilidades de canciones que nos facilita, teniendo en cuenta el tema tratado aquí, he elegido dos: “El costo de la vida”, de Juan Luís Guerra y “Clandestino”, de Manu chao.

La primera la dejo como sugerencia al colega que quiera trabajar el contexto de los ritmos caribeños que aportan críticas sociales⁵⁷; la segunda, he aquí mi aportación de material de trabajo didáctico y pedagógico que puede ser usado, tanto como continuación a lo ya referido, como también como un referente más acerca del flujo migratorio, tema transversal al de “saludos y presentaciones”⁵⁸.

⁵⁷ Es interesante trabajar esta canción a partir de este contexto y aportando la especificidad cultural que el aprendiente brasileño difícilmente conoce: los ritmos bailantes que aportan un contexto social crítico, en especial.

⁵⁸ No obstante el libro didáctico con el que el docente trabaja -que presenta siempre ese contexto con la inclusión de otras culturas -, el docente trabaja con el contexto de introducción del aprendiente brasileño en el hispanico, así que la visión de “migración” está intrínsecamente relacionada. Como la cultura brasileña e hispanica son originarias de flujos migratorios que aún hoy causan controversias, seguramente el docente encontrará material televisivo reciente para complementar la clase.

Antes de escuchar la canción, empezaremos nuestros trabajos escudriñando el campo semántico de la palabra “clandestino”. Así que se les proponemos las siguientes preguntas:

- Plantea qué significados puede tener la palabra “clandestino”
- ¿Conoces algún objeto o a alguna persona clandestina?
- ¿Cuándo se puede caracterizar a una persona u objeto como clandestino?
- ¿Hay situaciones clandestinas? Si las hay, ¿cuáles son?
- Si la "clandestinidad" existe es porque hay ventajas en esta situación, ¿puedes citar alguna?
- ¿Qué puede significar la expresión "Felicidad Clandestina"?⁵⁹

Como el desarrollo del contexto ya trata de la economía, se nota que los asuntos más comunes son: inmigración ilegal, uso y comercio de estupefacientes, compra y venta de moneda o mercancías de manera ilegal... Es decir, al fin de la discusión, ya se ha trabajado prácticamente todo el contexto de la canción.

Aquí os facilito la letra, a fin de que podamos concentrarnos en las posibilidades de trabajos que podemos desarrollar, teniendo siempre en consideración la CCIC:

Clandestino – Manu Chao

Solo voy con mi pena
Sola va mi condena
Correr es mi destino
Para burlar la ley

Perdido en el corazón
De la grande babilón
Me dicen el clandestino
Por no llevar papel

Pa' una ciudad del norte
Yo me fui a trabajar
Mi vida la dejé
Entre Ceuta y Gibraltar

Soy una raya en el mar
Fantasma en la ciudad
Mi vida va prohibida
Dice la autoridad

Solo voy con mi pena
Sola va mi condena
Correr es mi destino
Por no llevar papel

Perdido en el corazón
De la grande babilón
Me dicen el clandestino
Yo soy el quiebra ley

Mano negra clandestina
Peruano clandestino
Africano clandestino
Marihuana ilegal

⁵⁹ Como se puede notar, esta última pregunta abre paso a la lectura, en un momento oportuno, del cuento de la escritora Clarice Lispector, cuyo nombre es “Felicidad Clandestina”, disponible en español en la página web: http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/por/lispec/felicidad_clandestina.htm. En el sitio de “Ciudad Seva”, se puede encontrar asimismo varios cuentos y textos literarios en español.

Solo voy con mi pena
Sola va mi condena
Correr es mi destino
Para burlar la ley
Perdido en el corazón
De la grande babilón
Me dicen el clandestino
Por no llevar papel

Argelino clandestino
Nigeriano clandestino
Boliviano clandestino
Mano negra ilegal

Es muy interesante notar que, aunque el álbum de Manu Chao “Clandestino” – el álbum lleva el título de la canción – es de 1998, el tema todavía está presente en los noticieros: los inmigrantes africanos cuando no saltan las vallas de Melilla, van por mar, como es descrito en la canción⁶⁰

Para dirigir, sin embargo, la comprensión auditiva de la canción, sigue la sugerencia del siguiente un guion:

1. ¿Está satisfecho el cantante con su situación? Trata de contestar señalando palabras de la canción que lo indiquen.
2. ¿Qué hace para burlar la ley?
3. ¿Dónde está?
 - a) ¿Por qué se encuentra en la situación de clandestinidad?
 - b) ¿Cómo se siente?
4. Nota los versos: "A una ciudad del norte, yo me fui a trabajar/ Mi vida la dejé entre Ceuta y Gibraltar"
 - a) ¿Dónde están estas dos localidades?
 - b) A continuación el cantante detalla cómo fue su trayecto en la clandestinidad y la llegada a su destino. Trata de describirla
 - c) ¿Cómo la policía define su vida?
5. ¿Cuáles son los ejemplos de "clandestino" que cita?

Se puede ampliar el tema a las fronteras de Brasil: ¿somos inmigrantes ilegales? ¿A cuáles países? ¿Cuáles son las nacionalidades que viven en clandestinidad en Brasil? Son algunas de las interrogantes que se les puede hacer. Con relación a la última, es muy interesante notar que siempre se nos presenta la situación de los bolivianos en situación de “mano negra” en São Paulo, en especial para ejercer de costurero. Uno de los escándalos más recientes ha sido el de que Zara – la gran marca española – tenía en su cadena de producción a plantillas con mano de obra de bolivianos ilegales, en situación degradante. No será difícil para todos saber por qué los bolivianos se someten a esa situación, después de todo el desarrollo de esta actividad.

A modo de conclusión: algunas consideraciones

Como profesional de la enseñanza de ELE, comparto las inquietudes de muchos colegas relativas a la utilización de materiales –auténticos o no– que promuevan la motivación no solo del aprendiente sino, y principalmente, del propio docente.

Como el uso de las TIC está cada vez más presente en el comportamiento de nuestra sociedad, la propuesta aquí expuesta corrobora ese uso de modo a potencializarla en el

⁶⁰ A estas fechas hay disponible en *youtube* este reportaje sobre los asaltos de inmigrantes en las fronteras españolas: <http://www.youtube.com/watch?v=spMeLI1Qk5U>.

contexto pedagógico, frente a la adquisición de la CCIC a la vez que genera una autonomía crítica comportamental acerca de su propia postura social. Si, por un lado, la estrategia de la CCIC favorece la integración horizontal entre aprendientes y facilitador, por otro, posibilita la percepción más rápida de posibles dificultades y equívocos de uso de la CCIC y la introducción de mecanismos rápidos para superarlos. Como ya ha sido ampliamente discutido en el campo del análisis de errores, si no se diagnostica y trata de superarlos, esos equívocos pueden cristalizarse en la interlengua de una manera tal que dificultan superaciones futuras.

Bibliografia

- BALBONI, Paolo E. 2006, *La competencia Comunicativa Intercultural: Un model*, Perugia, Guerra Edizioni.
- BROOKS, James L., 2004, *Espaninglês. (Espanglish)*, EUA.
- BYRAM, M., 1997, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, London, Multilingual Matters.
- CANDAU, Vera Maria, 2012, *Didática Crítica Intercultural*, Petrópolis, Vozes.
- COPPOLA, Sofia, 2003, *Encontros e Desencontros (Lost in Translation)*, EUA.
- MASSETO, Marcos T., 2000, “Mediação pedagógica e o uso da tecnologia”, en MORAN, Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida, *Novas tecnologias e mediação pedagógica*, Campinas, SP, Papirus.
- _____, 2003, *Competência pedagógica do professor universitário*, São Paulo, Summus.
- MELERO ABADÍA, P., 2000, *Métodos y enfoques en la enseñanza / aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.
- www.cmc.com.br
- www.ggte.unicamp.br/moodle
- <http://m.tusalario.org/paraguay/Portada/salario/cl-salario-minimo-de-paraguay-es-cl-segundo-mas-alto-de-america-latina>

Anexos

Tabla 1 – Evolución de los Salarios Mínimos en US\$ PPA*

Puesto	País	Salario mínimo en PPA 2011	Salario mínimo en PPA 2010	Salario mínimo en PPA 2009	Salario mínimo en PPA 2008	Salario mínimo en PPA 2007
1	Argentina	792	694	676	716	611
2	Paraguay	681	619	592	597	567
3	Ecuador	489	448	417	432	394
4	Chile	484	445	446	455	433
5	Colombia	457	448	452	455	437
6	Perú	439	356	356	355	321
7	Venezuela	348	370	377	426	384
8	Brasil	341	327	310	295	274
9	Uruguay	285	289	283	282	230
10	Bolivia	249	214	212	212	209

* Sueldo mínimo en términos de Paridad de Poder Adquisitivo (PPA) en US\$

Tabla 2 – Variación anuales y totales de los Salarios Mínimos en US\$ PPA

Puesto	País	Variación 2011-2007	Variación 2011-2010	Variación 2010-2009	Variación 2009-2008	Variación 2008-2007
1	Perú	36,73%	23,13%	0,13%	0,28%	10,59%
2	Argentina	29,62%	14,07%	2,71%	-5,59%	17,18%
3	Brasil	24,50%	4,35%	5,46%	5,08%	7,66%
4	Ecuador	24,00%	9,11%	7,38%	-3,47%	9,64%
5	Uruguay	23,83%	-1,34%	2,01%	0,35%	22,61%
6	Paraguay	20,05%	9,99%	4,55%	-0,84%	5,29%
7	Bolivia	19,00%	16,21%	0,96%	0,00%	1,44%
8	Chile	10,76%	8,77%	-0,22%	-1,98%	5,08%
9	Colombia	4,63%	2,14%	-0,96%	-0,66%	4,12%
10	Venezuela	-9,31%	-5,96%	-1,77%	-11,50%	10,59%

Fuente: Tusalario.org/Paraguay

TALLERES

La práctica del AICLE (Aprendizaje Integrado de Lengua y Contenido) en la enseñanza del español como lengua extranjera mediante *corpora*

Claudia Bruno Galván
Colegio Miguel de Cervantes

M. Cibele González Pellizzari Alonso
Colegio Miguel de Cervantes/PUC/SP/FECAP

Introducción

Hoy día los profesores ya no podemos seguir trabajando sólo con los tradicionales recursos como pizarra, tiza, libro didáctico. Para motivar a los alumnos es necesario acercarse a su realidad, o sea, utilizar recursos que hacen parte de su vida cotidiana, recursos esos llamados de “nuevas tecnologías”.

Este taller tiene como objetivo presentarles una propuesta de actividad de español como lengua extranjera (E/LE) basada en corpus y en el enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Lengua y Contenido). Primeramente, presentaremos las bases del AICLE y de la Lingüística de Corpus; a continuación, cómo utilizar un corpus de referencia, cómo preparar un corpus y elaborar actividades basadas en concordancias mediante el enfoque AICLE.

El AICLE es una práctica que se viene utilizando para denominar a una propuesta curricular y metodológica cuyo objetivo es promover la enseñanza de contenidos académicos a través de una segunda lengua. La característica principal del enfoque AICLE reside en que los contenidos no se enseñan en una segunda lengua sino a través o por medio de ella. Su principal objetivo es favorecer un modelo participativo en el aula en contraposición al modelo expositivo de transmisión de conocimientos. Sus principales características son: enseñanza centrada en el alumno; aprendizaje más interactivo y autónomo; uso de múltiples recursos y materiales, especialmente las TIC; aprendizaje enfocado a procesos y tareas.

Por otro lado, la Lingüística de Corpus es un área que trata del uso de *corpora* computarizados, o sea, recogida de textos, escritos u orales, mantenidos en archivo digital (Berber Sardinha, 2004). Esa recogida de datos tiene como propósito servir para la investigación de una lengua o variedad lingüística, dedicándose a la exploración del lenguaje mediante evidencias empíricas extraídas por ordenador.

La Lingüística de Corpus proporciona material para una enseñanza de la lengua viva, variada y personalizada a partir de ejemplos concretos, de estructuras o expresiones concretas y reconocibles con significado específico.

De esa forma, la propuesta de esta comunicación es presentarles una propuesta de actividad desarrollada mediante corpus lingüístico, más específicamente concordancias, que pueden estimular los alumnos a investigar en la lengua extranjera a partir de la práctica AICLE.

El objetivo de ambos –Lingüística de Corpus y AICLE– camina en la misma dirección, o sea, abren nuevas alternativas para trabajar la lengua extranjera a partir de temas variados; facilita los procesos de descubierta y de resolución de problemas mientras el alumno construye su propio conocimiento, ya que está expuesto a una gran cantidad de ejemplos de uso real de lengua, estimulándole a la reflexión. Asimismo, le hace reconocer la importancia del trabajo en grupo y de la comunicación con sus parejas, dejando de memorizar reglas y contenidos y partiendo de muestras de lengua, ejemplos, estructuras o expresiones concretas, con significado específico, lo que es más rentable en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Fundamentación teórica

Para desarrollar esta propuesta, buscamos soporte teórico en el enfoque ICLE y en la Lingüística de Corpus.

El enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Conocimientos Curriculares y Lengua Extranjera) se refiere al uso de la lengua extranjera como instrumento para aprender contenidos no lingüísticos. Propone un equilibrio entre el contenido y la lengua de forma que el alumno aprenda esos contenidos y que ese aprendizaje desarrolle la competencia comunicativa en lengua extranjera.

Tiene sus orígenes en los programas de inmersión en Canadá y EEUU (años 60), cuando se implantó un programa de inmersión bilingüe para mejorar el francés. Se extendió a todo el país y los europeos, ante el éxito del programa y la necesidad de formar ciudadanos multilingües, han implantado el AICLE en sus programas educativos.

Es un enfoque flexible pues permite que se ajuste a distintas políticas lingüísticas, contextos y condiciones, pero siempre se comparten los dos objetivos, el aprendizaje de la lengua extranjera (LE) y del contenido educativo.

El contenido abarca temas interdisciplinarios, transversales y culturales, de forma que el alumno desarrolle un entendimiento pluricultural e intercultural que lo capacite mediar su cultura con otras.

El AICLE propone un aprendizaje en el que el alumno es el centro del proceso, construye su propio conocimiento de forma activa, dialógica, interactiva y autónoma al realizar tareas y actividades de resolución de problemas, de creación y verificación de hipótesis, etc., en parejas o grupos, experimentan, investigan, descubren. Se basa en un aprendizaje significativo, en el que el alumno reconoce la necesidad de aprender para poder realizar la tarea y, al mismo tiempo, al activar sus conocimientos previos, los relaciona e interactúa con lo que ya sabe. La negociación del significado también es fundamental, el sentido del mensaje depende de la situación, la interpretación correcta de lo que se dice depende totalmente del contexto.

Se utilizan múltiples recursos y materiales auténticos, especialmente las TIC (sitios, podcast, vídeos, blogs, plataformas, etc.), es un aprendizaje basado en tareas y realizarlas implica el uso comunicativo de la lengua extranjera.

El AICLE puede implementarse de muchos modos, puede aplicarse durante todo un curso o en algunas asignaturas curriculares, como por ejemplo, matemáticas, historia o geografía. Se pueden trabajar algunos contenidos específicos, parte de alguna asignatura o una asignatura completa, según las necesidades y recursos de la institución. Objetiva potenciar el aprendizaje de la lengua extranjera y el de otras áreas curriculares, una vez que se expone el alumno a una mayor cantidad de horas y, al aunar lengua y temas de interés, la motivación para aprender es mayor.

Además de ofrecer mayor contacto con la lengua extranjera, el estudiar los contenidos impartidos en una LE exige que el alumno profundice sus conocimientos lingüísticos de forma natural y perfeccione su competencia comunicativa. Se propone que el alumno realice tareas (significativas, reales y académicas) y resuelva problemas a través de una LE, para esto, activa distintos procesos cognitivos, como ocurre cuando lo hace en su lengua madre.

El currículo integrado, en el que se objetiva el saber, el hacer y el ser, trasciende las asignaturas, se establecen relaciones significativas, interdisciplinarias y transversales. Este enfoque promueve la motivación, la creatividad, la construcción del conocimiento y el trabajo cooperativo una vez que se integran contenidos y lengua de forma que los alumnos realizan tareas, proyectos, resuelven problemas y se implican más en su proceso de aprendizaje.

El profesor es un investigador, facilitador y creador, ya que la enseñanza se basa en tareas y proyectos. Debe fomentar las relaciones interpersonales y gestionar los grupos, la interacción de los alumnos y el trabajo cooperativo.

El AICLE se basa en distintas estrategias didácticas, destacamos, entre otras, el énfasis en metodologías activas, el aprender haciendo, desarrollar competencias fundamentales para la formación de los alumnos, el empleo de estrategias de comunicación, lingüísticas, extralingüísticas y paralingüísticas, que aclaran la comprensión del mensaje, por ejemplo, parafrasear, simplificar, gestos, gráficos, entonación, etc. El andamiaje (Vigotsky, 1978), concepto fundamental en AICLE, se refiere a la capacidad de resolver problemas. Hay tareas que el alumno puede realizar solo, otras las puede realizar con ayuda de un par más capacitado y existen las que no puede realizar ni con ayuda. El profesor debe preparar un andamiaje que le permita al alumno llegar a realizar la tarea de forma autónoma.

Al planificar las actividades, el profesor debe considerar, de forma interrelacionada, los siguientes elementos (Coyle, 1999): el contenido, la comunicación, la cognición y la cultura.

El contenido debe facilitar la comprensión y aprendizaje de lo que desea lograr, se debe considerar qué se quiere enseñar, cuáles son los objetivos y resultados que se desea conseguir. El vehículo de comunicación es la lengua, se debe definir qué vocabulario, contextos específicos, aspectos lingüísticos, discursos, etc., necesitan aprender los alumnos para que puedan trabajar el contenido. Es necesario verificar cuáles son los procesos cognitivos que se deben movilizar para lograr un aprendizaje efectivo, cuáles son las destrezas cognitivas necesarias al contenido que se va a trabajar. La cultura favorece el desarrollo de la competencia pluricultural, el conocer e integrar perspectivas diversas, conocer mejor y aceptar la cultura del otro y la propia.

Algunas ventajas y beneficios del AICLE se refieren a que se fomenta la colaboración, el material es variado y auténtico, se desarrollan estrategias de aprender a aprender, se trabajan contenidos conceptuales, académicos, culturales, procedimentales, actitudinales y de áreas transversales. Los alumnos utilizan gran cantidad de estrategias comunicativas lo que desarrolla la competencia comunicativa y mejora el nivel intelectual. Al emplear estrategias metodológicas que promueven el trabajo cooperativo, aprendizaje autónomo, uso de las TIC, etc., también se prepara al alumno para las exigencias que encontrará en un mundo laboral globalizado.

Ya la Lingüística de Corpus es un área que se dedica al estudio de la lengua a partir de la observación de textos en lengua natural almacenados electrónicamente (corpus) y los analiza a través de programas de computación.

Los corpora pueden ser obtenidos a partir de textos escritos y orales, y sirven para estudiar los datos reales ya producidos; constituyen una muestra, un conjunto de datos finito, pero, que bien elaborados, permiten proyectar reglas de uso, contrastar hipótesis e dar cuenta del uso exhaustivamente.

Un corpus, según la descripción de Sánchez (1995:8-9), es “un conjunto de datos lingüísticos (pertenecientes al uso oral o escrito de la lengua, o a ambos), sistematizados según determinados criterios, suficientemente extensos en amplitud y profundidad de manera que sean representativos del total del uso lingüístico o de alguno de sus ámbitos, y dispuestos de tal modo que puedan ser procesados mediante ordenador con el fin de obtener resultados varios y útiles para la descripción y el análisis”.

Las consultas de un corpus muchas veces resultan en concordancias. Concordancias son listas de las apariciones de determinada palabra o agrupación de palabras en un corpus que posee el contexto en que se encuentra.

El estudio del lenguaje a través de la observación de datos ya tiene una larga tradición en lingüística.

En los años 50, John R. Firth, que fue el fundador de la tradición británica en lingüística, publicó *Papers in linguistics* (1957) donde este enfoque al estudio del lenguaje se resumía con la famosa frase “youshallknow a wordforthecompanyitkeeps”. Para Firth, “la lingüística es una ciencia social aplicada, pues está desarrollada con los problemas de la lengua y de la sociedad” (Stubbs, 1993).

En Lingüística de Corpus, la lengua es vista como un sistema probabilístico. Según Sinclair (1991) y Halliday (2002), el hablante hace selecciones lingüísticas que tendrán mayor o menor frecuencia según el contexto.

El análisis de una lengua basada en corpus abre nuevas alternativas para solucionar problemas del estudio de la lengua y puede aplicarse a varios campos de la Lingüística Aplicada, como traducción, elaboración de diccionarios y gramáticas, enseñanza de idiomas, etc. (Berber Sardinha, 2004).

La Lingüística de Corpus viene colaborando de forma directa y positiva en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, los efectos más directos pueden ser observados en la adquisición de léxico y de gramática a través de la utilización de ejemplos de uso real y auténtico del lenguaje, lo que permite que el alumno tenga contacto con situaciones de comunicación reales.

Mindt (1994) sugiere que los elaboradores de material didáctico utilicen los estudios de corpora como fuente de información, a fin de que den mayor atención a las elecciones de uso más frecuentes.

Además del factor frecuencia, otro aspecto importante de la Lingüística de Corpus en la enseñanza de lenguas es la posibilidad de trabajar con ejemplos de uso real y auténtico del lenguaje. Los ejemplos extraídos de corpora exponen el alumno al tipo de vocabulario y expresiones que encontrará en situaciones reales de comunicación y no a sentencias inventadas.

Un 'corpus' puede ser útil a profesores, alumnos y autores de materiales didácticos, ya que constituye un conjunto de materiales lingüísticos a partir de los cuales pueden encontrar una fuente inagotable de información con relación a las formas lingüísticas y también de contenidos variados.

El corpus permite que los ejercicios no sean siempre los que los alumnos hacen a cada día o en cada clase; no obstante, la tipología de ejercicios habituales de clase también es susceptible a adaptaciones con corpus. Por ejemplo, la presentación de un texto en el cual se eliminaron determinadas palabras; la presentación de un texto con huecos, listándose las palabras eliminadas, o con espacios y opciones de sinonimia para las voces extraídas (ese tipo de ejercicio puede ser más sofisticado si lo elaboramos en ordenador); la reconstrucción de palabras en oraciones seleccionadas a partir de un corpus; la reconstrucción de oraciones del corpus de las cuales se eliminó la parte final; la organización de un texto desordenado, o sea, una gran variedad de ejercicios.

Además de los corpora existentes para consulta, los llamados corpora de referencia, el profesor también puede crear su propio corpus, con textos de su elección, con el cual puede elaborar ejercicios específicos, aumentando, de esa manera, las posibilidades de trabajo y, principalmente, ajustándose mejor a los fines específicos de cada clase o tema.

El principal instrumento para la enseñanza mediante corpus es la concordancia, lista de cotextos donde un dato ocurre. Se utiliza para ejemplificar el uso lingüístico y las situaciones en que ocurre un dato.

En la Figura 1 presentamos algunas líneas de concordancia obtenidas del Corpus de Referencia de la Real Academia Española (CREA) con la palabra "éti

Concordancias (RAE)

Consulta: **ética, en 2000-2014, en todos los medios, en CREA, en Ética**
 Resultado: **65 casos en 15 documentos.**

OBTENCIÓN DE EJEMPLOS

Recuperar Concordancias Normal Clasificación:
 Agrupación: Marcas:

Cómo citar el CORPUS **Concordancias.**
 Pantalla: 1 de 3. [Siguinte](#) [1](#) [2](#) [3](#) [Ver párrafos](#)

Nº	CONCORDANCIA	AÑO	AUTOR
1	ndes aportaciones; disertó la diferencia entre la ética médica y la bioética, y utilizó el término Bioé	** 2003	PRENSA
2	SILVA GÍTZ Una de las mayores aspiraciones de la ética ha sido enseñar al individuo a llevar una vida	** 2003	PRENSA
3	ancia. De ahí que muchos filósofos dedicados a la ética -que no es lo mismo que filósofos éticos, por c	** 2003	PRENSA
4	a de la filosofía hubo un largo periodo en que la ética estuvo dedicada a investigar el impreciso conto	** 2003	PRENSA
5	las examinó con un enfoque totalmente ajeno a la ética. Más adelante un foucaultiano, Peter Brown, dem	** 2003	PRENSA
6	nes para asimilar y dar nuevas connotaciones a la ética helenística y encontrar en ese legado filosófic	** 2003	PRENSA
7	mpos de realismo bélico y confusión normativa, la ética atraviesa uno de sus mejores momentos, como pru	** 2003	PRENSA
8	dedicar los anteriores a iluminar con su linterna ética otros campos más severos y celebrados -como la	** 2003	PRENSA
9	tra autora desprecie el hedonismo expresivo de la ética consumista que plantea Campbell, ni que ignore	** 2003	PRENSA
10	2002 10 209 R Antena Fiscal Curso de ética y responsabilidad profesional del médico En los	** 2002	PRENSA
11	ófoeles deslizó con sutileza, el andamiaje de una ética política, una ética que se yergue tras el proce	** 2001	PRENSA
12	sutileza, el andamiaje de una ética política, una ética que se yergue tras el proceso lento y en ocasio	** 2001	PRENSA
13	on sede en Washington que investiga cuestiones de ética en la política. La investigación elaborada por	** 2003	PRENSA
14	el tema propuesto desde el punto de vista de una ética humanística. En su ensayo Die technik und die K	** 2002	PRENSA
15	roca tanto el saber científico como la sabiduría y ética de la vida, solo puede ser un pálido reflejo en	** 2002	PRENSA
16	naturaleza como de la conducta humana o sabiduría ética. Bacon, por el contrario, introduce la eficacia	** 2002	PRENSA
17	e ha dado origen al mundo moderno, en lo que a la ética médica se refiere, es el cambio de nuestra conc	** 2002	PRENSA
18	oder es que es violencia acumulada. De ahí que la ética se ha convertido hoy día en una cuestión de vid	** 2002	PRENSA
19	s fines, lo cual quiere decir que la racionalidad ética y, por ende, la responsabilidad del científico,	** 2002	PRENSA
20	ablando. La epistemología no puede ser ajena a la ética. La ética es un criterio de verdad pues la cien	** 2002	PRENSA
21	a epistemología no puede ser ajena a la ética. La ética es un criterio de verdad pues la ciencia no es	** 2002	PRENSA
22	e a sí mismos. Como lo había vislumbrado Kant, la ética se ha convertido en el único acceso a las grand	** 2002	PRENSA
23	les deben servirnos de marco para aplicarlas a la ética médica. Para ello, debemos ver la medicina bajo	** 2002	PRENSA
24	onas, implica ante todo una actitud de naturaleza ética. Esta responsabilidad hacia el paciente es tant	** 2002	PRENSA
25	apreciado de su existencia: la vida misma. Si la ética tiene que ver con los valores, el valor supremo	** 2002	PRENSA

Ir arriba Pantalla: 1 de 3. [Siguinte](#) [1](#) [2](#) [3](#) [Ver párrafos](#)

Nueva consulta: [CREA](#) [CORDE](#) [Nómina de autores y obras](#) [Ayuda.](#)

FIGURA 1: Presentación de líneas de concordancia en el Corpus de Referencia de la Real Academia Española (www.rae.es).

A través del uso de concordancias, el alumno, además de disponer de gran cantidad de material auténtico, también puede visualizar la frecuencia de una palabra, sus patrones y explorar aspectos por sí mismo. Los patrones son combinaciones de la palabra-clave con las que están alrededor y que se repiten en diversas líneas de concordancia. En la Figura 2 presentamos líneas de concordancia con el patrón “ética médica” obtenidas en el CREA.

Concordancias (RAE)

Consulta: **ética médica, en todos los medios, en CREA**
 Resultado: **29 casos en 21 documentos.**

OBTENCIÓN DE EJEMPLOS

Recuperar Concordancias: Normal Clasificación: Agrupación: Marcas:

Cómo citar el CORPUS **Concordancias.**

Pantalla: 1 de 2. Siguinte 1 2 Ver párrafos

Nº	CONCORDANCIA	Año	AUTOR
1	undidad". "Hay un problema de doble lealtad, a la ética médica y a la disciplina militar", explica. "Po	** 2004	PRENSA
2	uede tener mayor valor que la salud o la vida? La ética médica previene el peligro de extorsión resulta	** 1997	PRENSA
3	s, al cual se le denomina "ethos". Aplicados a la ética médica, la definiríamos como las reglas y princ	** 2002	PRENSA
4	ndes aportaciones; disertó la diferencia entre la ética médica y la bioética, y utilizó el término Bioé	** 2003	PRENSA
5	n en el mundo con gran fuerza los problemas de la ética médica, los cuales fueron objeto de discusión p	** 2002	PRENSA
6	mática en la actualidad. La bioética comprende la ética médica, pero no se limita a ella. Esta última e	** 2002	PRENSA
7	uados jóvenes, tienen un mayor conocimiento de la ética médica, recibido durante su formación mediante	** 2002	PRENSA
8	asos y estuvieron basadas en los principios de la ética médica, disciplina de mayor conocimiento por el	** 2002	PRENSA
9	o es un acto inusual", añaden. "Lo contrario a la ética médica", dicen, "es dejar a los pacientes sufrir	** 1989	PRENSA
10	ed Cioffi, un sacerdote católico especializado en ética médica. Según su punto de vista, clonar humanos	** 1997	PRENSA
11	una muerte digna fue pionera en la historia de la ética médica. Después de litigar durante años, el señ	** 1994	PRENSA
12	as huelgas en el sector de salud son una falta de ética médica desde cualquier punto de vista. Durante	** 2002	PRENSA
13	os por profesionales que no cumplen requisitos de ética médica. "Estos profesionales se han convertido	** 1997	PRENSA
14	considerando que parece haber algún choque con la ética médica. Los ataques al gobierno de don Patricio	** 1996	PRENSA
15	mo, propusiera ayer recordar los principios de la ética médica. Y ésta será la salvación de los médicos	** 1996	PRENSA
16	e ha dado origen al mundo moderno, en lo que a la ética médica se refiere, es el cambio de nuestra conc	** 2002	PRENSA
17	les deben servirnos de marco para aplicarlas a la ética médica. Para ello, debemos ver la medicina bajo	** 2002	PRENSA
18	uellos Colegios, autores ya de unos principios de ética médica desde 1987 los que deben ahora redactar	** 1988	PRENSA
19	s, sus etos, así como las bases filosóficas de la ética médica, se realiza entonces como filosofía de l	** 1991	García Barreno, Pedro
20	contrario, su expansionismo, el error médico o la ética médica, la elección de prioridades y la demanda	** 1991	García Barreno, Pedro
21	aciones socioculturales (relación médico-enfermo; ética médica; políticas de salud -modelo sanitario, e	** 1991	García Barreno, Pedro
22	e el descubrimiento de la penicilina no alteró la ética médica". Esos criterios han sufrido modificacio	** 1991	Vega, Luis
23	En lo que se refiere a aspectos históricos de la ética médica, fue importante poder consultar la obra	** 1994	Castillo Y., Pedro
24	erpo y el alma. Para los médicos hipocráticos, la ética médica es fisiológica y religiosa. Del jurament	** 1994	Castillo Y., Pedro
25	o, en su contacto con el cristianismo surge en la ética médica la compasión. Se discute también la asis	** 1994	Castillo Y., Pedro

Ir arriba Pantalla: 1 de 2. Siguinte 1 2 Ver párrafos

Nueva consulta: [CREA](#) [CORDE](#) [Nómina de autores y obras](#) [Ayuda.](#)

FIGURA 2: Padrón “ética médica” obtenido a través de las líneas de concordancia de ÉTICA del Corpus de Referencia de la Real Academia Española (www.rae.es).

El uso de concordancias exige del alumno un comportamiento bastante diferente del que suele asumir en clase, por eso, en un primer momento, es más adecuado crear situaciones que lo ayuden a desarrollar la habilidad de investigador, controlando la cantidad de datos que tendrá que analizar.

Es fundamental que ese primer contacto sea positivo; de lo contrario, el alumno transformará su primera experiencia en una barrera al aprendizaje. Para que haya éxito desde el inicio, el profesor debe enseñar el alumno a usar las líneas de concordancia. Por tratarse de una lista de oraciones casi siempre incompletas, no debe ser leída como se le comúnmente un texto normal.

Todas las actividades deben venir acompañadas de orientaciones que auxilien el alumno a comprender las estrategias que se debe utilizar para la realización de su trabajo.

Las actividades con concordancias pueden realizarse por el alumno individualmente, por parejas o en pequeños grupos, siendo propuestas por el profesor o por los propios alumnos.

Uno de los aspectos importantes de la Lingüística de Corpus es el hecho del profesor tener la oportunidad de verificar cuáles palabras, estructuras o temas son más frecuentes en un corpus, lo que supone que su incidencia e importancia también sean elevadas, como consecuencia, es más rentable que el profesor enseñe primero esas palabras/temas más frecuentes a sus alumnos que otros que no lo son.

Otro aspecto importante del uso de corpus lingüístico en el proceso de enseñanza-aprendizaje es el análisis del contexto, lo que permite al alumno observar cómo un determinado grupo usa una palabra de forma natural y automática, o qué significado/tema es más relevante en un determinado momento.

De esa manera, la Lingüística de Corpus puede tratar varios aspectos de la lengua, que son los que, en general, los alumnos pueden necesitar para una mejor comprensión de un texto, sirviendo de base para varias actividades elaboradas a partir del enfoque AICLE, considerando principalmente el papel del alumno en el proceso de enseñanza/aprendizaje como un investigador.

¿Cómo elaborar un corpus?

Para ejemplificar cómo el AICLE y un corpus pueden ser trabajados conjuntamente, proponemos, a continuación, una actividad. Decidimos utilizar la ÉTICA como tema central de esta propuesta por tratarse actualmente de una de las cuestiones que se viene discutiendo en la sociedad brasileña, o sea, cómo educar respetando las diferencias y todos los seres humanos. El tema es tan relevante en los días de hoy que está inserido en los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN, 1997) como uno de los temas transversales.

La ética está directamente conectada a la ciudadanía, derechos y deberes, conductas y valores sociales, pero, muchas veces, es difícil practicarla, ya que el ser humano posee ideas diferentes de valores, lo que converge a diferencias de opiniones y actitudes. De esa manera, la ética tiene como objetivo crear una sociedad más homogénea, basada en la unión, igualdad, buena conducta, que permite que el ciudadano camine hacia una única dirección, sabiendo respetar y tolerar para que se alcance una convivencia más armoniosa, y ese aprendizaje debe empezar en la escuela. Por esa razón, consideramos que sea un tema interesante para esta propuesta.

Primeramente describiremos cómo elaboramos el corpus que utilizamos para la preparación de la actividad.

Como nuestro objetivo era trabajar “ética”, buscamos en Internet textos sobre el tema que nos parecían interesantes y que fueron publicados durante el año de 2013.

Decidimos utilizar textos publicados en 2013 porque queríamos trabajar los temas actuales que están relacionados con la ética en la actualidad.

En total, seleccionamos 22 textos, siendo que todos fueron grabados con la extensión .TXT (requisito para la creación del corpus a través del programa *WordSmith Tools*).

Nuestro corpus tiene las siguientes características:

Número de textos	Número de caracteres	de	Número de palabras
22	255.347		99.987

Para el análisis de las palabras frecuentes, relacionadas con ética, y las líneas de concordancia, se utilizó la herramienta *WordSmith Tools*.

WordSmith Tools es un conjunto de programas integrados destinado al análisis lingüístico, más específicamente, permite hacer análisis basados en la frecuencia y en la ocurrencia de palabras en corpora.

Se creó en 1996, por Mike Scott, de la Universidad de Liverpool, Reino Unido. Inicialmente estaba formado por programas independientes, pero después fueron reunidos en un conjunto integrado, conocido por “*suite*”. Actualmente posee un gran número de usuarios en todo el mundo y es un elemento de divulgación de la Lingüística de Corpus. Ese programa viene siendo muy utilizado por varias razones: la facilidad de uso, por ser un programa desarrollado en el entorno Windows, lo que permite una mayor facilidad de utilización de sus recursos; la facilidad de obtención, ya que lo distribuye la editorial Oxford University Press, además de estar disponible en línea (<http://www.lexically.net/wordsmith/version5/>); y su versatilidad, una vez que posee varias aplicaciones que comprenden desde el pre procesamiento al análisis propiamente dicho.

WordSmith Tools está compuesto por tres herramientas de análisis: 1) *WordList*; 2) *Concord*; 3) *KeyWords* (BERBER SARDINHA, 2009).

- *WordList*: produce listas con todas las palabras del archivo o archivos seleccionados, clasificadas de acuerdo con su frecuencia.
- *Concord*: realiza concordancias o listados de una palabra específica (nódulo, *nodeword* o *searchword*), juntamente con parte del texto donde ocurrió. Ofrece también listas de colocados, o sea, palabras que ocurren cerca del nódulo.
- *KeyWords*: extrae palabras de una lista cuyas frecuencias son estadísticamente diferentes de las frecuencias de las mismas palabras en un corpus (de referencia). También calcula palabras-clave, que son claves en varios textos.

En esta propuesta, utilizamos el *WordList* y el *Concord*, por eso nos centraremos más en ellos.

Word List

Esta herramienta propicia la elaboración de listas de palabras. El programa está predefinido para producir, a cada vez, dos listas de palabras, una ordenada alfabéticamente y otra por frecuencia de palabras (con la palabra más frecuente encabezando la lista). Cada una de las listas se presenta en una ventana diferente y, juntamente con las dos ventanas, también hay una tercera, en la cual aparecen estadísticas referentes a los datos utilizados para la producción de las listas.

De esa forma, cada vez que se utiliza el *WordList* se presentan tres ventanas, una con las palabras en orden alfabético, otra con las palabras clasificadas por frecuencia y una tercera con estadísticas simples respecto a los datos.

Para obtener una lista de palabras, los mandos básicos son los siguientes: primeramente, en el *Controller* (primera ventana que aparece), se debe pulsar en *Tools* y después en *WordList*; a continuación, pulsar en *Filey* después en *Start*; el paso siguiente, en la ventana *GettingStarted*, pulsar en *ChooseTextsNow*, caso se refiera a la primera lista. Si ya hubiera elegido los textos y quisiera mantenerlos, basta pulsar en *Make a WordListNow*. Pero, caso quiera cambiar de texto, se debe pulsar en *ChangeSelection*. En la ventana *ChooseTexts*, se pulsa en la carpeta donde se encuentran los textos, después en los textos deseados y, por fin, en *OK*. Si los textos están en más de una carpeta, se debe pulsar en *Store* al terminar de seleccionar los textos de la primera carpeta, cambiar de carpeta y seleccionar otros y, una vez elegidos los textos de todas las carpetas, pulsar en *OK*. Y, para finalizar, en la ventana *GettingStarted*, pulsar en *Make a WordListNow*.

Las pantallas presentadas en las FIGURAS 3, 4 y 5 representan el resultado final de una *WordList*.

N	Word	Freq.	%	Texts	%emmas	Set
1	#	513	2.43	1	100.00	
2	A	529	2.50	1	100.00	
3	ABANDONABA	1		1	100.00	
4	ABANDONADOS	1		1	100.00	
5	ABANDONAR	1		1	100.00	
6	ABARROTADO	1		1	100.00	
7	ABASCAL	1		1	100.00	
8	ABECEDARIO	1		1	100.00	
9	ABIERTA	1		1	100.00	
10	ABIERTO	2		1	100.00	
11	ABLANDADOS	1		1	100.00	
12	ABOGADA	3	0.01	1	100.00	
13	ABOGADOS	1		1	100.00	
14	ABORDAJES	1		1	100.00	
15	ABOTINADOS	1		1	100.00	
16	ABRAZA	1		1	100.00	
17	ABRAZO	2		1	100.00	
18	ABRE	4	0.02	1	100.00	
19	ABRIERAS	1		1	100.00	
20	ABRIGAN	1		1	100.00	
21	ABRIGO	4	0.02	1	100.00	
22	ABRIL	1		1	100.00	

FIGURA 3: Presentación de la lista de palabras por orden alfabético, elaborada a partir de *WordList*.

N	Word	Freq.	%	Texts	%emmas	Set
1	DE	1,052	4.98	1	100.00	
2	Y	743	3.52	1	100.00	
3	LA	673	3.18	1	100.00	
4	A	529	2.50	1	100.00	
5	EN	527	2.49	1	100.00	
6	EL	518	2.45	1	100.00	
7	#	513	2.43	1	100.00	
8	QUE	409	1.93	1	100.00	
9	ES	278	1.32	1	100.00	
10	LOS	277	1.31	1	100.00	
11	UN	274	1.30	1	100.00	
12	NO	265	1.25	1	100.00	
13	LAS	234	1.11	1	100.00	
14	POR	213	1.01	1	100.00	
15	UNA	211	1.00	1	100.00	
16	CON	185	0.88	1	100.00	
17	ME	179	0.85	1	100.00	
18	SE	169	0.80	1	100.00	
19	QUÉ	147	0.70	1	100.00	
20	DEL	142	0.67	1	100.00	
21	PARA	135	0.64	1	100.00	
22	LO	106	0.50	1	100.00	

FIGURA 4: Presentación de la lista de palabras por frecuencia, elaborada a partir de la *WordList*.

The screenshot shows the WordList application window with a menu bar (File, Edit, View, Compute, Settings, Window, Help) and a table of statistics. The table has three columns: 'Overall', 'tosb.txt', and another 'Overall' column. The data is as follows:

	Overall	tosb.txt	Overall
N		1	
text file	Overall	tosb.txt	
file size	20,742	20,742	
tokens (running words) in text	21,137	21,137	
tokens used for word list	20,625	20,625	
sum of entries	0	0	
types (distinct words)	4,376	4,376	
type/token ratio (TTR)	21.22	21.22	
standardised TTR	44.22	44.22	
standardised TTR std.dev.	53.22	53.22	
standardised TTR basis	1,000	1,000	
mean word length (in characters)	4.36	4.36	
word length std.dev.	2.57	2.57	
sentences	22,658	2,033	
mean (in words)	10.15	10.15	
std.dev.	3.50	11.70	
paragraphs	1	1	
mean (in words)	625.00	625.00	
std.dev.			
headings	0	0	
mean (in words)			
std.dev.			
sections	1	1	

At the bottom, there are tabs for 'frequency', 'alphabetical', 'statistics', 'filenames', and 'notes'. The 'statistics' tab is selected. The status bar shows '77 Type-in'.

FIGURA 5: Presentación de los datos estadísticos de la lista de palabras, elaborada a partir del *WordList*.

La lista de palabras ordenada alfabéticamente o por frecuencia posee los siguientes elementos:

Columna *Word*: indica los ítems (en general palabras) contenidos en el texto(s).

Columna *Frec.*: indica cuántas veces cada ítem ocurrió.

Columna %: indica el porcentaje del total de ítems del texto a que corresponde cada ítem.

La pantalla con los datos estadísticos posee los siguientes elementos como los más relevantes:

Columna 1, 2, 3...: número de cada archivo.

Text File: nombre del archivo.

Tokens: número de ítems (u ocurrencias).

Types: número de formas (o vocábulo).

Type-Token Ratio: la razón forma/ítem (o vocábulo/ocurrencia) expresada en porcentaje.

Concord

El Concord es la herramienta que produce concordancias. Como ya se ha mencionado en este trabajo, las concordancias son listados de ocurrencias de un ítem específico (llamado palabra de búsqueda, palabra-clave o nódulo, que puede ser formado por una o más palabras) acompañado del texto a su alrededor (cotexto) (BERIBER SARDINHA, 1999).

La concordancia permite al investigador organizar las informaciones alrededor de la palabra nódulo. En este trabajo, la palabra-nódulo es "ética", extraída a partir de la *WordList* elaborada a partir de 22 textos; y sus colocados son las palabras que forman los cotextos.

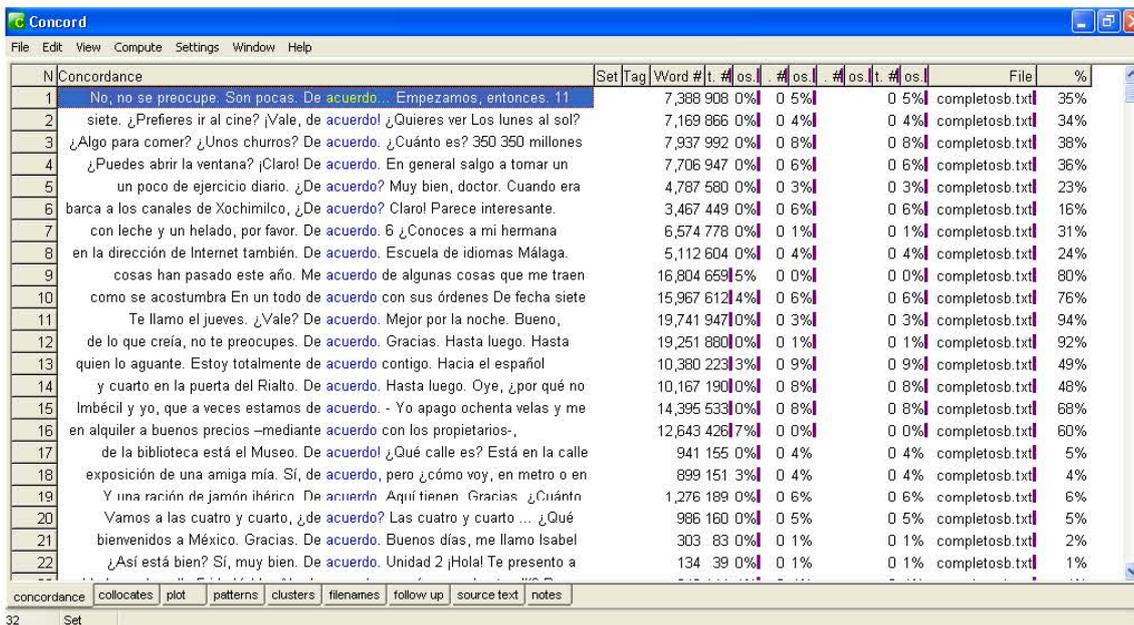
Con la ayuda de la herramienta *Concord*, obtuvimos la confirmación de los posibles colocados de las líneas de concordancia relativas a la palabra "ética".

Entre los instrumentos de análisis que *Concord* dispone, describiremos el utilizado en este estudio: el *concordance* (concordancia).

El *concordance* produce listados en que la palabra-clave aparece centrada y rodeada por porciones continuas del texto de origen o cotexto. El programa permite determinar el número de palabras de cotexto y el número de líneas de concordancias que se desee obtener.

Las concordancias son instrumentos indispensables en el estudio de la colocación y del patrón lexical, por eso, son fundamentales en la investigación de corpora.

Para encontrar la palabra de búsqueda se accede primeramente al programa *Concord*; a continuación, se selecciona el archivo y se solicitan las concordancias. La FIGURA 6 representa el resultado final de una consulta a la palabra “*acuerdo*”, habiendo antes establecido el cotexto (en este caso, cuatro a la derecha y cuatro a la izquierda).



N	Concordance	Set	Tag	Word #	t. #	os. #	os. %	os. #	os. %	os. #	os. %	File	%
1	No, no se preocupe. Son pocas. De acuerdo... Empezamos, entonces. 11			7,368	908	0%	0	5%	0	5%	0	completosb.txt	35%
2	siete. ¿Prefieres ir al cine? ¡Vale, de acuerdo! ¿Quieres ver Los Lunes al sol?			7,169	866	0%	0	4%	0	4%	0	completosb.txt	34%
3	¿Algo para comer? ¿Unos churros? De acuerdo. ¿Cuánto es? 350 350 millones			7,937	992	0%	0	8%	0	8%	0	completosb.txt	38%
4	¿Puedes abrir la ventana? ¡Claror! De acuerdo. En general salgo a tomar un			7,706	947	0%	0	6%	0	6%	0	completosb.txt	36%
5	un poco de ejercicio diario. ¿De acuerdo? Muy bien, doctor. Cuando era			4,787	580	0%	0	3%	0	3%	0	completosb.txt	23%
6	barca a los canales de Xochimilco. ¿De acuerdo? Claror Parece interesante.			3,467	449	0%	0	6%	0	6%	0	completosb.txt	16%
7	con leche y un helado, por favor. De acuerdo. 6 ¿Conoces a mi hermana			6,574	778	0%	0	1%	0	1%	0	completosb.txt	31%
8	en la dirección de Internet también. De acuerdo. Escuela de idiomas Málaga.			5,112	604	0%	0	4%	0	4%	0	completosb.txt	24%
9	cosas han pasado este año. Me acuerdo de algunas cosas que me traen			16,804	659	5%	0	0%	0	0%	0	completosb.txt	80%
10	como se acostumbra En un todo de acuerdo con sus órdenes De fecha siete			15,967	612	4%	0	6%	0	6%	0	completosb.txt	76%
11	Te llamo el jueves. ¿Vale? De acuerdo. Mejor por la noche. Bueno,			19,741	947	0%	0	3%	0	3%	0	completosb.txt	94%
12	de lo que creía, no te preocupes. De acuerdo. Gracias. Hasta luego. Hasta			19,251	880	0%	0	1%	0	1%	0	completosb.txt	92%
13	quien lo aguante. Estoy totalmente de acuerdo contigo. Hacia el español			10,380	223	3%	0	9%	0	9%	0	completosb.txt	49%
14	y cuarto en la puerta del Rialto. De acuerdo. Hasta luego. Oye, ¿por qué no			10,167	190	0%	0	8%	0	8%	0	completosb.txt	48%
15	lmbécil y yo, que a veces estamos de acuerdo. - Yo apago ochenta velas y me			14,395	533	0%	0	8%	0	8%	0	completosb.txt	68%
16	en alquiler a buenos precios -mediante acuerdo con los propietarios-,			12,643	426	7%	0	0%	0	0%	0	completosb.txt	60%
17	de la biblioteca está el Museo. De acuerdo! ¿Qué calle es? Está en la calle			941	155	0%	0	4%	0	4%	0	completosb.txt	5%
18	exposición de una amiga mía. Sí, de acuerdo, pero ¿cómo voy, en metro o en			899	151	3%	0	4%	0	4%	0	completosb.txt	4%
19	Y una ración de jamón ibérico. De acuerdo! Aquí tienen. Gracias. ¿Cuánto			1,276	189	0%	0	6%	0	6%	0	completosb.txt	6%
20	Vamos a las cuatro y cuarto, ¿de acuerdo? Las cuatro y cuarto ... ¿Qué			986	160	0%	0	5%	0	5%	0	completosb.txt	5%
21	bienvenidos a México. Gracias. De acuerdo. Buenos días, me llamo Isabel			303	83	0%	0	1%	0	1%	0	completosb.txt	2%
22	¿Así está bien? Sí, muy bien. De acuerdo. Unidad 2 ¡Hola! Te presento a			134	39	0%	0	1%	0	1%	0	completosb.txt	1%

FIGURA 6: Presentación de las líneas de concordancia de la palabra “*acuerdo*” en el *Concord*.

La pantalla de la concordancia posee los siguientes campos:

Columna *N*: indica el número de concordancias.

Columna *Concordance*: indica las concordancias en sí.

Columna *Set*: puede ser utilizada para inserir códigos de clasificación de las líneas de concordancia.

Columna *Tag*: utilizada para corpora etiquetados, indica las cinco primeras letras de cada etiqueta.

Columna *Word*: indica el número correspondiente a la posición secuencial de la palabra en el estudio seleccionado.

Columna *File*: indica el nombre del archivo en el que la palabra aparece.

Columna *%*: indica la posición secuencial de la palabra expresada en porcentaje del total del corpus o de parte del mismo seleccionada para este estudio.

El programa *WordSmith Tools* auxilia en la preparación de material al permitir la identificación de patrones léxico-gramaticales, que es una secuencia recurrente de palabras, dentro de un espacio delimitado, que posee un sentido específico (SINCLAIR, 1991).

Utilizando las herramientas de *WordSmith Tools*, creamos una *WordList* y líneas de concordancias con los 22 archivos que componen nuestro corpus, que sirvieron de base para la elaboración de la actividad. Según el tiempo disponible para la actividad, el profesor puede proponer a los alumnos que creen el corpus y lo procesen en *WordSmith Tools* o puede llevar los archivos con los resultados ya procesados (*WordListy Concord*). Para esta propuesta, vamos a trabajar con el corpus ya preparado y procesado por el profesor.

Propuesta de actividad basada en corpus y elaborada a partir del enfoque AICLE

Esta actividad fue pensada para alumnos de Enseñanza Fundamental II y Enseñanza Media con un conocimiento de lengua B2. El tiempo previsto para su desarrollo es de 3 clases de 50 minutos.

Primeramente, como actividad de precalentamiento, solicitamos a los alumnos que se reúnan en grupos de 3 o 4, que consulten la *WordList* (Figura 7), o sea, las palabras más frecuentes en los textos que componen el corpus y que discutan qué es ética y con qué tema(s) está relacionada a partir de las palabras de la lista.

N	Word	Freq.	%	Texts	%
25	MORAL	1203	0,4711	8	36,364
34	MORALES	716	0,2804	7	31,818
35	ÉTICA	686	0,2687	19	86,364
42	VIDA	549	0,215	12	54,545
44	PERSONAS	505	0,1978	15	68,182
46	MORALIDAD	432	0,1692	3	13,636
47	TEORÍA	431	0,1688	5	22,727
54	DERECHOS	400	0,1566	13	59,091
55	FORMA	399	0,1563	11	50
56	RAZÓN	392	0,1535	4	18,182
57	EJEMPLO	390	0,1527	7	31,818
66	SENTIDO	329	0,1288	11	50
70	PARTE	323	0,1265	16	72,727
71	HECHO	322	0,1261	10	45,455
72	SOCIEDAD	321	0,1257	15	68,182
78	MANERA	302	0,1183	13	59,091
79	CUESTIÓN	299	0,1171	8	36,364
81	DERECHO	292	0,1144	11	50
84	PRINCIPIOS	288	0,1128	13	59,091
85	CONCEPCIÓN	286	0,112	5	22,727
90	PERSONA	272	0,1065	11	50
95	MUNDO	262	0,1026	13	59,091
97	TIPO	261	0,1022	10	45,455
98	NATURALEZA	258	0,101	7	31,818
102	NATURAL	250	0,0979	7	31,818
103	INTERESES	249	0,0975	7	31,818
104	MORALMENTE	249	0,0975	3	13,636
105	GENERAL	248	0,0971	8	36,364
106	PRINCIPIO	247	0,0967	7	31,818
109	SOCIAL	236	0,0924	15	68,182
110	LUGAR	233	0,0912	8	36,364
113	HUMANOS	229	0,0897	11	50
115	CASO	220	0,0862	10	45,455
119	HUMANA	209	0,0818	6	27,273
121	VALORES	208	0,0815	11	50
122	ACCIÓN	206	0,0807	8	36,364
130	LEY	197	0,0771	11	50
131	ESTADO	194	0,076	11	50
132	SERES	192	0,0752	7	31,818
137	CREENCIAS	186	0,0728	6	27,273
140	DIFERENTES	183	0,0717	6	27,273
142	MODO	177	0,0693	9	40,909
144	CONDUCTA	175	0,0685	8	36,364
148	REALIDAD	172	0,0674	7	31,818
149	DESARROLLO	171	0,067	8	36,364
150	VERDAD	170	0,0666	5	22,727
151	TÉRMINOS	169	0,0662	3	13,636
152	CONTRA	167	0,0654	13	59,091

153	RAZONES	166	0,065	4	18,182
154	CUESTIONES	165	0,0646	7	31,818
155	MAYOR	165	0,0646	10	45,455

Figura 7: WordList del corpus elaborado con los 22 textos relacionados a ética.

A continuación, les pedimos que consulten la carpeta “Pattern” (Figura 8) obtenida a través del *Concord* y que observen qué palabras están más relacionadas con ética, o sea, cuáles son los posibles colocados. Por ejemplo, ética ambiental, regulación ética, conducta ética, ética femenina, ética periodística, etc.

L1	Centre	R1
LA	ÉTICA	DE
DE		ALIANZA
UNA		CENTRADA
TEORÍA		DEL
EN		Y
REGULACIÓN		EN
VIDA		AMBIENTAL
CONDUCTA		KANTIANA
Y		NO
ESTA		QUE
		ES
		FEMENINA
		A
		PERIODÍSTICA
		SE
		GRIEGA
		PARA
		LA
		PÚBLICA
		COMO
		POR
		EVOLUTIVA
		DEPENDE
		LOS
		EL

Figura 8: Patrones con la palabra “ética”

Proponemos a los alumnos que elijan uno de esos colocados, que consulten las líneas de concordancia (Anexo 1) en que aparece ese patrón, que lean los textos relacionados y elaboren una presentación oral.

Es importante repetir que, antes de trabajar con concordancia con los alumnos, hace falta explicarles qué es una concordancia y cómo se lee y se trabaja con ella.

Caso el profesor no quiera crear su propio corpus, podrá utilizar los corpora de referencia disponible en línea, como el de la Real Academia Española, el CRFA –Corpus de Referencia del Español Actual– (www.rae.es).

A partir de la lectura, discuten los artículos y elaboran una presentación utilizando como recurso de apoyo las nubes de palabras disponibles en la página

<http://colectivounaportunidad.wordpress.com/2013/11/06/word-clouds/>

Las nubes de palabras (wordclouds) es un recurso didáctico con un gran potencial. Se adaptan a muchas materias, ayudan a plasmar ideas, a resumir o captar la esencia de un texto, fomentan la creatividad, el trabajo colaborativo, involucran al alumno y con un resultado final visualmente muy atractivo.

Conclusión

En este taller se propuso presentar una propuesta de actividad basada en corpus que se fundamenta en los principios del enfoque AICLE.

El aprendizaje inductivo que este tipo de actividad posibilita estimula el estudiante a identificar los patrones o aspectos recurrentes en la concordancia y a clasificarlos. Por otro lado, la diversidad de estrategias y de respuestas que ese tipo de actividad ofrece facilita la cooperación y el intercambio de experiencias entre los estudiantes, creando, de esa manera, una situación en que la comunicación entre los participantes responde a una necesidad real y no a situaciones artificiales creadas por el profesor.

La actividad con líneas de concordancia presentada en este taller es un ejemplo de actividad basada en corpus en sintonía con el AICLE y también con la actual necesidad de incluir el uso de recursos tecnológicos en la enseñanza.

Las actividades basadas en corpus favorecen los procesos de descubierta y resolución de problemas; permiten que el estudiante construya su propio conocimiento; exponen los estudiantes a un gran número de ejemplos reales de la lengua; estimulan la reflexión, la resolución de un problema y el trabajo en grupo y, por fin, permiten la selección de temas en función de sus necesidades o dificultades (ALONSO, 2013).

Por otro lado, el AICLE, aunque no sea el enfoque de la institución en la que uno trabaja, permite promover el desarrollo de la competencia comunicativa en LE a través del aprendizaje de un tema no lingüístico, como, por ejemplo, el de esta propuesta. Los contenidos abarcan temas interdisciplinarios, transversales y culturales; el alumno es el centro del proceso, construye su propio conocimiento de forma activa, dialógica, interactiva y autónoma al realizar tareas y actividades de resolución de problemas, de creación y verificación de hipótesis, etc., en parejas o grupos; experimentan, investigan, descubren; el aprendizaje es significativo, ya que el alumno reconoce la necesidad de aprender para poder realizar la tarea y, al mismo tiempo, al activar sus conocimientos previos, los relaciona e interactúa con lo que ya sabe y se utilizan múltiples recursos y materiales auténticos, por eso, utilizar los corpora y los recursos de la Lingüística de Corpus permite que la actividad sea más atractiva, optimizando la enseñanza y discusión de temas más actuales a través de recursos tecnológicos.

Estudiar los contenidos impartidos en una LE a través del AICLE y de la Lingüística de Corpus exige que el alumno profundice sus conocimientos lingüísticos de forma natural y perfeccione su competencia comunicativa, o sea, se propone que el alumno realice tareas (significativas, reales y académicas) y resuelva problemas a través de una LE, para esto, activa distintos procesos cognitivos, como ocurre cuando lo hace en su lengua madre.

Bibliografia

- ALONSO, M., 2013, *Ensino-aprendizagem de léxico em espanhol como língua estrangeira (E/LE) por meio de corpora (as palavras polissêmicas nos livros didáticos)*. Tesis doctoral presentada en la Pontificia Universidad Católica de São Paulo.
- COYLE, D., 1999, "Theory and planning for effective classrooms: supporting students in content and language integrated learning contexts", en Masih, J. (Ed.). *Learning Through a Foreign Language* (pp. 46-62), Londres, CILT.
- BERBER SARDINHA, T., 1999, "Usando WordSmith Tools na investigação da linguagem" en *Direct Papers*, 40.
- , 2004, *Linguística de Corpus*, São Paulo, Manole.
- , 2009, *Pesquisa em Linguística de Corpus com WordSmith Tools*, Campinas, Mercado de Letras.
- FIRTH, J., 1957, *Papers in linguistics – 1934-1951*, Oxford, Oxford University Press.
- HALLIDAY, M., 2002, *On grammar. The collected Works of M.A.K. Halliday*, New York/London, Continuum.
- MINDT, D., 1994, "English corpus linguistics and the foreign language teaching" en THOMAS, J.; SHORT, M. (eds.), 1996, *Using corpora for language research*, London, Longman.
- PCN, 1997, *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*, Brasília, Secretaria de Educação Fundamental.
- SÁNCHEZ, A., 1995, *Cumbre. Corpus lingüístico del español contemporáneo. Fundamentos, metodología y aplicaciones*. Madrid, SGEL.
- SCOTT, M., 1997, *WordSmithTools. Version 3. Computer Software*. Oxford, Oxford University Press.
- SINCLAIR, J., 1991, *Corpus, concordance, collocation*. Oxford, Oxford University Press.
- STUBBS, M., 1993, "British traditions in text analysis" en BAKER, M. et al. (orgs), *Text and technology. In honour of John Sinclair*, Philadelphia/Amsterdam, John Benjamins.
- VIGOTSKY, L., 1978, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological processes*, Cambridge, Harvard University Press.

Anexo 1 – Concordancias con la palabra ÉTICA

N	Concordance	Set	Tag
1	establecidas en las directrices de ética médica para el cuidado de los pacientes		
2	I UNIDAD 2 BREVE HISTORIA DE LA ÉTICA . PARA EL PROFESOR Desde que los		
3	lo que llevó al posterior desarrollo de la ética como una filosofía. a) La actuación		
4	prehistoria Normalmente todos los libros de ética y moral empiezan hablando de los		
5	y los demás. c) Grecia y la racionalidad ética Los griegos aportaron algo fundamental		
6	piar muy importante para eso que llamamos ÉTICA , y lo fueron por varios motivos: a)		
7	moral. - Marco histórico: - Surge la ciencia ética que intenta demostrar la existencia de		
8	también un filósofo que tenía una visión de la ética como una forma de política, ya que		
9	los hombres. De tal manera que para que la ética se genere en una ciudad-estado, debe		
10	aquí se plantea el Estado Ideal, en el cual la ética , la justicia y el saber, son la génesis de		
11	posibilidad de desigualdad, también la ética se tomará como el sumo bien el cual		
12	que escribe sistemáticamente tratados de Ética . Es el gran fundador teórico de la		
13	de la FELICIDAD (eudemonismo). La teoría ética de Aristóteles se basa en alcanzar la		
14	preferimos hablar de moral más que de ética cristiana. Es verdad que se hicieron		
15	forma indirecta provocó el desarrollo de la ética secular moderna, se puede apreciar en		
16	Spinoza. En su obra más importante, " Ética " (1677), Spinoza afirmaba que la ética		
17	" Ética " (1677), Spinoza afirmaba que la ética se deduce de la psicología y la		
18	científicos han afectado a la ética . Los descubrimientos de Isaac Newton,		
19	la fuente del mal. Una mayor aportación a la ética fue hecha a finales del siglo XVIII por el		
20	consecuencias sino sólo por su motivación ética . Sólo en la intención radica lo bueno, ya		
21	sólo un medio". Utilitarismo La doctrina ética y política conocida como utilitarismo fue		
22	para el mayor número de personas. 13.4. Ética hegeliana En La filosofía del Derecho		
23	manifestó su mayor preocupación ética , el problema de la elección. Creía que		
24	de Kierkegaard fue vivir sometido a la ética cristiana. Su énfasis en la necesidad de		
25	filósofos críticos, cristianos y judíos. h) Ética a partir de Darwin El desarrollo		
26	El desarrollo científico que más afectó a la ética después de Newton fue la teoría de la		
27	al modelo, algunas veces denominado ética evolutiva, término aportado por el filósofo		
28	un factor en la evolución (1890-1902) y Ética , origen y desarrollo (publicado después		
29	Edvard A. Westermarck en Relatividad ética (1932). i) Psicoanálisis Y Conductismo		
30	(1932). i) Psicoanálisis Y Conductismo La ética moderna está muy influida por el		
31	la rígida y controlada sociedad soviética. La ética soviética definía lo bueno como todo		
32	Su mayor contribución a la teoría ética , no obstante, descansa en su		
33	interesado por el problema de la elección ética individual lanzada por Kierkegaard y		
34	que los individuos tienen la responsabilidad ética de comprometerse en las actividades		
35	bien. La discusión contemporánea sobre la ética ha continuado con los escritos de		
36	a una tercera escuela, no cognitiva, donde la ética no representa una forma de		
37	o Se vuelve a reflexionar sobre las normas. * Ética moderna o Se basa en la razón del		
38	o La ciencia predomina sobre la religión. * Ética contemporánea o Fuerte cambios en la		
39	o Fuerte cambios en la reflexión ética . o Influencia de la teoría darwiniana: la		
40	cartel pastoral 04-05, página 16) * Ética moderna: ¿quién decide? o Comentario		

41	(materiales cartel pastoral, carpeta vídeos) * Ética contemporánea: ¿a dónde vamos? o
42	EAL ÉTICA PROFESIONAL
43	12 de abril de 2013 Código de Ética Periodística Asociación de la Prensa
44	periodistas y los medios posee un código de ética periodística. Tampoco abundan los
45	articular un cuerpo de recomendaciones de ética periodística y sus contenidos. Estas
46	ejercicio profesional. El presente Código de Ética Periodística recoge las experiencias de
47	sobre mecanismos de autorregulación, ética en la profesión periodística y en los
48	ratificado, por lo que servirá como una guía ética y un respaldo para los periodistas ante
49	de la veracidad de las noticias y de la ética de las opiniones, lo que es exigible por
50	a circunstancias de competencia. 20. La ética profesional exige tratar con respeto
51	hechos informativos. Tampoco es Código de Ética Periodística 6 necesario identificar al
52	o en campañas de bien público. Código de Ética Periodística 7 29. La negociación de
53	el presente explicando las razones de ética periodística por las cuales resulta
54	atención a las mismas recomendaciones de ética profesional enunciadas en el presente
55	periodística. Octubre de 2005 Código de Ética de Nicaragua sobre niñez y
56	Autorregulación del Periodismo. Manual de Ética Periodística Comparada. Camilo Código
57	Periodística Comparada. Camilo Código de Ética Periodística 10 Taufic. Centro de
58	para América Latina. 2005. Código de Ética del Foro de Periodismo Argentino.
59	Argentino. Noviembre de 2006 Código de Ética de los Periodistas Brasileños,
60	Cómo compaginar el progreso con la ética ? La plataforma Atomium Culture
61	compaginar el progreso científico con la ética ? No hace falta remontarse a casos
62	Sergio Torres Torres, a la Oficina de Ética Gubernamental y al Contralor por
63	cada vez más en el papel que juega la ética en el liderazgo. En este contexto surge
64	emocionales y de comportarse de forma ética y responsable. EL LADO OSCURO Sin
65	contra —por ejemplo— la tolerancia y la ética . Necesitamos trabajar ahora en el
66	el camino a conflictos fundamentalistas. 5. Ética , el principio de todo: Una mente ética
67	5. Ética , el principio de todo: Una mente ética amplía el respeto por los demás hacia
68	a nuestros hijos desde la base una conducta ética , tendremos un mundo en donde nadie
69	están más proclives a comportarse de forma ética y responsable.
70	Madrid, 1995 Índice 1. EL ORIGEN DE LA ÉTICA . Mary Midgley 4 10 LA ÉTICA DE LA
71	DE LA ÉTICA . Mary Midgley 4 10 LA ÉTICA DE LA GRECIA ANTIGUA. Christopher
72	ANTIGUA. Christopher Rowe 14 11. LA ÉTICA MEDIEVAL Y RENACENTISTA. John
73	NATURAL. Stephen Buckle 43 14. LA ÉTICA KANTIANA. Onora O'Neill 54 15. LA
74	Nancy (Ann) Davis 78 18. UNA ÉTICA DE LOS DEBERES PRIMA FACIE.
75	EN EL MUNDO. Nigel Dower 130 24. LA ÉTICA AMBIENTAL. Robert Elliot 139 25. LA
76	30. LOS ANIMALES. Lori Gruen 188 31. LA ÉTICA DE LOS NEGOCIOS. Robert C.
77	Dale Jamieson 291 43. LA IDEA DE UNA ÉTICA FEMENINA. Jean Grimshaw 300 44.
78	316 46. ¿CÓMO PUEDE DEPENDER LA ÉTICA DE LA RELIGIÓN? Jonathan Berg 326
79	Robert Young 333 1. EL ORIGEN DE LA ÉTICA . Mary Midgley Peter Singer (ed.),
80	Midgley Peter Singer (ed.), Compendio de Ética Alianza Editorial, Madrid, 1995 (cap. 1,

81	de justificación ¿De dónde proviene la <i>ética</i> ? En esta interrogación se unen dos
82	todo, de conflictos en el seno de la propia <i>ética</i> o moralidad (para los fines tan generales
83	inicial. Preguntar de dónde proviene la <i>ética</i> no es como preguntar lo mismo acerca
84	llegamos a perder esta condición pre- <i>ética</i> ?; ¿podemos volver a ella?». En nuestra
85	de los griegos y de Hobbes- explica la <i>ética</i> simplemente como un mecanismo de la
86	detalle las muy importantes relaciones entre <i>ética</i> y religión (véase el artículo 46, "¿Cómo
87	el artículo 46, "¿Cómo puede depender la <i>ética</i> de la religión?"). Lo importante es que
88	y el contrato social La idea de que la <i>ética</i> es en realidad simplemente un contrato
89	para explicar la verdadera complejidad de la <i>ética</i> . Puede ser que una sociedad de
90	la gente se interroga por el origen de la <i>ética</i> utilice irreflexivamente este lenguaje.
91	interrogantes acerca del origen de la <i>ética</i> . 4. Las fantasías dualistas Estas
92	dos sencillas ideas acerca del origen de la <i>ética</i> antes citadas. Según el modelo del
93	como el único enfoque evolutivo de la <i>ética</i>). Según esta explicación, la relación de
94	En cierto sentido éste es «el origen de la <i>ética</i> » y nuestra búsqueda no tiene que
95	la cultura humana, véase el artículo 2, «La <i>ética</i> de las sociedades pequeñas») 10.
96	Esta presentación del origen de la <i>ética</i> pretende evitar, por una parte, las
97	10 LA <i>ÉTICA</i> DE LA GRECIA ANTIGUA. Christopher
98	Rowe Peter Singer (ed.), Compendio de <i>Ética</i> Alianza Editorial, Madrid, 1995 (cap. 10,
99	Resumen histórico La tradición de la <i>ética</i> filosófica occidental -en la acepción
100	-especialmente en el ámbito de la <i>ética</i> (para dos ejemplos recientes, si bien de
101	La cuestión de dónde concluye la <i>ética</i> griega es una cuestión discutida. Por
102	en adelante. Pero en el contexto actual la « <i>ética</i> griega» engloba el período que va desde
103	los representantes más influyentes de la <i>ética</i> griega, estamos en mejor posición. De
104	esa gran excepción, sus dos tratados de <i>ética</i> , la <i>Ética</i> a Eudemo y la <i>Ética</i> a
105	excepción, sus dos tratados de <i>ética</i> , la <i>Ética</i> a Eudemo y la <i>Ética</i> a Nicómaco
106	tratados de <i>ética</i> , la <i>Ética</i> a Eudemo y la <i>Ética</i> a Nicómaco (ambas escritas tras la
107	antecesores. 2. Temas y cuestiones de la <i>ética</i> griega La <i>ética</i> griega de todos los
108	2. Temas y cuestiones de la <i>ética</i> griega La <i>ética</i> griega de todos los períodos gira
109	y que constituye el núcleo principal de la <i>Ética</i> (sabiduría práctica, unida a las
110	el principio centrales para los intereses de la <i>ética</i> filosófica. En un sentido esto es quizás
111	de Aristóteles sobre esta tesis, en la <i>Ética</i> a Nicómaco VII, es que difiere de forma
112	estatus y al logro individuales. El auge de la <i>ética</i> griega puede considerarse en gran
113	general lo imprecisa que es la ciencia de la <i>ética</i> . Pero probablemente nosotros diríamos
114	que de forma similar implica que la verdad <i>ética</i> es algo común a todos (aun cuando no
115	existe entre diferentes intérpretes de la <i>ética</i> griega; y mi breve exposición debe
116	11. LA <i>ÉTICA</i> MEDIEVAL Y RENACENTISTA. John
117	Haldane Peter Singer (ed.), Compendio de <i>Ética</i> Alianza Editorial, Madrid, 1995 (cap. 11,
118	examen de los principales elementos de la <i>ética</i> renacentista, que puede dividirse en dos
119	especulativos, introdujeron en su <i>ética</i> teísta nociones de considerable
120	filosofía cristiana. Por lo que respecta a la <i>ética</i> , este empeño adoptó la forma de

121	para establecer un fundamento racional de la ética y demostrar con ello una formulación de
122	de razón. La escala de la síntesis entre ética y teología moral realizada por Santo
123	se refieren de una u otra forma a la ética y los valores. Por ello, dada la extensión
124	el movimiento de desarrollo de la teoría ética de Aristóteles. Lo que sucedió es que
125	propio Aristóteles, como fuente de una teoría ética totalmente naturalista congruente con
126	su epistemología escéptica y su teoría ética casi utilitaria sintonizaría sin duda con el
127	la doctrina de la «guerra justa». La ética normativa defendida por el jesuita
128	conservan el teocentrismo de la teoría ética medieval, Moro y Campanella presentan
129	Peter Singer (ed.), Compendio de Ética Alianza Editorial, Madrid, 1995 (cap. 12,
130	de Dios. El cometido característico de la ética filosófica moderna se formó a medida
131	una base religiosa, las cuestiones de la ética occidental moderna son inevitablemente
132	según enseñando versiones diluidas de la ética aristotélica, pero éstas apenas eran
133	más detallada véase el artículo 14, «La ética kantiana»). Kant defendió una forma
134	(1794-1866) intentaban defender una ética cristiana contra la tesis utilitaria de que
135	filosófica sobre cómo hemos de concebir la ética del agente que se dirige por sí mismo.
136	la literatura que de los estudios formales de ética . Los filósofos interesados por las
137	utilitaristas en sentido amplio dominaron la ética angloamericana de los años sesenta.
138	obra, las cuestiones relativas al aborto, la ética ambiental, la guerra justa, el tratamiento
139	identificada con la filosofía moral o la ética . 2) Se ha registrado una vuelta a la
140	Buckle Peter Singer (ed.), Compendio de Ética Alianza Editorial, Madrid, 1995 (cap. 13,

La inclusión de las redes sociales en la enseñanza del español para lusohablantes

Iván Mayor Alapont
Instituto Cervantes de Sao Paulo

Introducción

En la actualidad las redes sociales forman parte de la vida cotidiana de la mayoría de las personas dentro de la sociedad y todas las relaciones interpersonales se establecen en una de ellas, ya sea Facebook, Twitter, LinkedIn o Instagram y otros canales como Youtube o Blogs. Por ello creemos necesario proyectar la enseñanza del español a través de estos medios, con el fin de establecer una comunicación directa y eficaz entre profesores y estudiantes, ya que se han convertido en un vehículo ideal para expandir la lengua y la cultura de España e Hispanoamérica.

Está totalmente comprobado que nuestros estudiantes pasan mucho tiempo en estas redes, por ello es fundamental la presencia activa del profesor en las mismas con el fin de romper las barreras que actualmente dificultan el aprendizaje de lenguas y, de esta manera, hacerlo más motivador y estimulante. Además, el profesor ofrece otros novedosos mecanismos de aprendizaje y el estudiante se siente más participe de su proceso de adquisición de la lengua.

Para esto el profesor de ELE debe adaptar el material didáctico a los sistemas de comunicación vigentes con el fin de captar la atención de los estudiantes y que se sientan más cómodos y aprendan los aspectos de la lengua que realmente les sean útiles para su vida personal o profesional. Asimismo este material puede servir para retroalimentar al estudiante a la hora de repasar los contenidos vistos en clase.



FUENTE: Digital Marketing Ramblings

La inserción de las redes sociales en la enseñanza de ELE

Actualmente todos los profesores de ELE están de acuerdo en la inclusión de Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las clases. Es una revolución de la enseñanza sin precedentes y es necesario adaptarse a esta realidad. Si las redes sociales forman parte de nuestra vida cotidiana, ¿por qué no incluir estas plataformas en las aulas de ELE? ¿no estamos enseñando a comunicarse a nuestros alumnos?, ¿no son acaso el medio comunicativo más utilizado en la actualidad?

Hasta ahora se ha hablado mucho de la importancia y de la utilización de la Web 2.0 como herramienta, como complemento para crear conversaciones e intercambios más activos entre los miembros de un grupo o una comunidad lingüística. No obstante, lo realmente necesario, es crear un corpus interactivo que se pueda convertir en un material de referencia para el alumno, por medio de fichas visuales, objetivas e intercambiables, es decir, un material que se comparta en redes sociales de una forma rápida, que llegue a un público muy amplio y que satisfaga las necesidades de una comunidad lingüística entera.

En consonancia, el aprendizaje del español también está cambiando a un ritmo vertiginoso, por lo que debemos presentar el material didáctico ya adaptado a la Web 2.0, que actualmente ocupa un lugar privilegiado en la vida de todos nosotros. Estamos ante una enseñanza nueva, interactiva, y a través de estos materiales el mundo se une, se globaliza y podemos comunicarnos con alumnos de diferentes países y culturas, por lo que al aprendizaje se convierte en un acontecimiento global que cubre diferentes parcelas de la enseñanza, las cuales eran muy difíciles de llegar con los materiales tradicionales. Así, aunque un estudiante no tenga contacto directo con el español en su vida cotidiana, puede interactuar e intercambiar información con nativos de la lengua o con otros interesados que viven a miles de kilómetros de distancia.

Para ejemplificar todo esto vamos a analizar y reflexionar la forma como la página quijotesancho.com incorpora y adapta material didáctico para ser utilizado en estos medios. El proyecto se basa en un blog y en redes sociales como Facebook, Twitter, LinkedIn, Instagram y un canal en YouTube.

Dentro de este amplio proyecto nos vamos a centrar en el uso de Facebook como herramienta útil, eficaz y motivadora en nuestras clases. También analizaremos la forma de incluirlo en la programación habitual del profesor.

El objetivo básico de este taller es analizar los contenidos existentes en la página quijotesancho.com e incorporarlos a unidades didácticas más amplias en nuestras clases de ELE y reflexionar sobre la necesidad de crear un corpus de material interactivo.

Busca personas, lugares y cosas

Quijote & Sancho Inicio

Quijote & Sancho Biografía Reciente

Panel de administración

PIENSA SUEÑA HABLA ¡EN ESPAÑOL!

quijote & sancho

Quijote & Sancho
A 2655 personas les gusta esta página - 305 personas están hablando de esto

Actualizar la información de la página Seguir

Educación
¡Aprende el español y vive su cultura! ¡Bienvenidos!
Contenido gramatical/cultural: Iván Mayor - Prof^o del Instituto Cervantes de São Paulo

Información Fotos INSTAGRAM TWITTER Me gusta 2655

Lo más destacado

Estado Foto / vídeo Oferta, Evento +

¿Qué has estado haciendo?

Quijote & Sancho
Publicado por Drika Pagliaro [?] · Hace 9 horas

El español continúa de luto por la muerte de Gabo pero estamos seguros que estará en paz en algún lugar de su emblemático Macondo, volando entre los árboles o creando otra gran historia con la que emocionarnos y enseñarnos que la realidad es mágica y hay que vivirla con intensidad hasta los últimos instantes. #gabrielgarciamarquez

No llores porque ya se terminó... sonríe porque sucedió.

Me gusta · Comentar · Compartir

Quijote & Sancho
Publicado por Drika Pagliaro [?] · 16 de abril

En Semana Santa, Quijote y Sancho os invitan a probar las Torrijas, el dulce típico de las celebraciones de Semana Santa en España.

Las Torrijas
el dulce de la Semana Santa

Su origen es humilde porque satura rápido al comensal y se consume preferentemente en Cuareisma, época en que los católicos dejan de comer carne. Normalmente las familias las hacen en casa e invitan a familiares y a amigos a probarlas. Aún así, también las podemos degustar en pastelerías y bares.

Para su preparación, se utiliza pan en rebanadas. Las rebanadas deben ser de un grosor no superior a 2 cm. Se prefiere pan caveno de un día o dos antes de preparar las torrijas ya que absorbe mejor la leche. Se cuece leche (medio litro, para una barra de pan de 250 g) con azúcar (125 g), una rama de canela, y una corteza de limón. Se vierte la leche caliente sobre las rebanadas de pan hasta que se remojan suficientemente. Posteriormente se rebozan las rebanadas en huevo batido y después se van friendo en aceite de oliva en una sartén muy caliente, hasta que se doran por ambos lados. Aparte se tiene preparado un jarabe caliente hecho con medio litro de agua, 125 g de azúcar, una cucharada de miel y una cucharada de vino blanco dulce. Este jarabe se prepara cocinando esos ingredientes previamente. A medida que se sacan de la sartén se pasan al recipiente con el jarabe y después se pasan a otra bandeja. Si se quiere, se puede terminar espolvoreando azúcar glas y canela o miel por encima.

Entonces esta Semana Santa para reponer fuerzas después de emocionarte con alguna de las procesiones, no te olvides de las Torrijas.

www.quijotesancho.com

La página es un recorrido lingüístico y cultural por España y está dirigida fundamentalmente a:

- Estudiantes de español.
- Profesores de ELE.
- Personas que desean adquirir nuevos conocimientos culturales sobre España.

Todos los contenidos están organizados y separados por contenidos temáticos en un álbum:

1. Los estudiantes de español siempre están preocupados por los contenidos gramaticales

que funcionalmente aparecen en las clases de ELE, por ello esta página dispone de un álbum donde se ofrecen fichas objetivas por niveles y se explican los principales temas gramaticales del español, según el currículo del Instituto Cervantes y los niveles de referencia del Marco Común europeo de referencia para las lenguas:

Nivel A1

Es el primer contacto con la lengua.

Se adquiere cuando el estudiante es capaz de:

- Comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.
- Presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.
- Relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Para ello utilizará expresiones lingüísticas en presente, pasado y futuro.



A1

FICHA 10

DESCRIBIR PERSONAS

Para describir personas utilizamos fundamentalmente los siguientes verbos:

SER	TENER	LLEVAR
------------	--------------	---------------

SER

Yo	soy
Tú	eres
Él / ella / usted	es
Nosotros(as)	somos
Vosotros(as)	sois
Ellos / ellas / ustedes	son

VERBO SER

+

ADJETIVO

El presidente de la empresa es alto.

TENER

Yo	tengo
Tú	tienes
Él / ella / usted	tiene
Nosotros(as)	tenemos
Vosotros(as)	tenéis
Ellos / ellas / ustedes	tienen

VERBO TENER

+

SUSTANTIVO

La chica tiene el pelo rizado.

VERBO LLEVAR

Yo	llevo
Tú	llevas
Él / ella / usted	lleva
Nosotros(as)	llevamos
Vosotros(as)	lleváis
Ellos / ellas / ustedes	llevan

VERBO LLEVAR

+

ROPA

Maria está muy guapa,
lleva un vestido muy elegante.

Iván es delgado, tiene el pelo liso y lleva una camisa blanca y vaqueros.

www.quijotesancho.com







Nivel A2

En este nivel vamos a manejar situaciones cotidianas dentro del ámbito de la realidad. Se adquiere cuando el estudiante es capaz de:

- Comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.).
 - Comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.
 - Describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
- Para ello utilizará expresiones lingüísticas en presente, pasado y futuro.



A2
FICHA 2
EXPRESAR ACCIONES PASADAS I

Para expresar acciones en pasado lejano utilizamos el **PRETÉRITO INDEFINIDO**. Este pasado tiene formas regulares e irregulares:

El **PRETÉRITO INDEFINIDO REGULAR** tiene unas terminaciones propias según si el verbo pertenece a la primera, segunda o tercera conjugación:

	- AR	- ER	- IR
Yo	Cant - é	Com - í	Viv - í
Tú	Cant - aste	Com - iste	Viv - iste
Él/ella/usted	Cant - ó	Com - ió	Viv - ió
Nosotros (as)	Cant - amos	Com - imos	Viv - imos
Vosotros(as)	Cant - asteis	Com - isteis	Viv - isteis
Ellos/ellas/ustedes	Cant - aron	Com - ieron	Viv - ieron

USOS:

1. El pretérito indefinido se utiliza para expresar acciones pasadas en un tiempo no relacionado con el presente. Por eso se utiliza mucho en las biografías:

(Yo) ayer estudié español.
Picasso nació en Málaga.

2. Se utiliza para hablar de una acción en un pasado lejano (+ 24 horas):

- La semana comí patatas bravas en el centro de Madrid.

3. También se emplea para expresar una acción única, sólo ocurre una vez:

- La semana pasada bebí sangría en Barcelona.

4. El pretérito indefinido tiene marcadores temporales propios de este tiempo:

- ayer
- anoche
- la semana pasada
- el mes pasado
- el otro día
- hace + de 24 horas
- 1492, 1978, etc.

- El otro día visité el Museo de Salvador Dalí en Figueras.

www.quijotesancho.com







Nivel B1

En este nivel vamos a dominar las situaciones cotidianas con la inclusión de situaciones irreales, deseos, mandatos y contenidos subjetivos.

Se adquiere cuando el estudiante es capaz de:

- Comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.
 - Desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.
 - Producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.
 - Describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
- Para ello utilizará expresiones lingüísticas en presente de subjuntivo.



B1

FICHA
5

EXPRESAR INFLUENCIA

Los verbos de influencia son aquellos que utilizamos para expresar órdenes, recomendaciones, sugerencias, consejos, es decir, para influenciar en el comportamiento de otras personas. Por eso, estos verbos se construyen con el verbo subordinado en subjuntivo. A continuación tenemos algunos ejemplos:

<ul style="list-style-type: none"> • ACONSEJAR • RECOMENDAR • SUGERIR • MANDAR • ORDENAR • PEDIR • SOLICITAR 	<div style="background-color: #e67e22; color: white; padding: 2px 5px; display: inline-block; margin-bottom: 10px;">+ SUBJUNTIVO</div> <p>Te aconsejo que vayas a España en junio, en agosto hace mucho calor.</p> <p>¡Te ordeno que vengas ahora mismo!</p> <p>Nos sugiere que trabajemos duro hasta el final del año.</p> <p>Te pido que me des el informe lo antes posible.</p> <p>El médico le recomienda que haga ejercicios físicos 2 veces a la semana.</p>
---	--

www.quijotesancho.com







Nivel B2

En este nivel vamos a dominar a la perfección todas las situaciones cotidianas que se nos puedan presentar.

Se adquiere cuando el estudiante es capaz de:

- Entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización.
- Relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores.
- Producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones. Para ello utilizará expresiones lingüísticas en pasado de subjuntivo.



B2

FICHA
2

CORRESPONDENCIA
DE TIEMPOS

El modo subjuntivo es atemporal, es decir, no lleva marcas de tiempo, por ello, cuando tenemos una oración subordinada con subjuntivo, este sigue el modo que marca el verbo principal. Por todo ello, no podemos encontrar ningún verbo con la categoría de principal en modo subjuntivo.

Estas correspondencias temporales son las siguientes:

VERBO PRINCIPAL	VERBO SUBORDINADO
EN	EN
PRESENTE, FUTURO, IMPERATIVO, *PRETÉRITO PERFECTO.	PRESENTE DE SUBJUNTIVO O PRETÉRITO PERFECTO SUBJUNTIVO
<p>Quiero que vengas a mi casa lo antes posible.</p> <p>El año que viene te pediré que seas más prudente con el coche.</p>	

VERBO PRINCIPAL	VERBO SUBORDINADO
EN	EN
PRETÉRITO INDEFINIDO, PRETÉRITO IMPERFECTO, PRETÉRITO PLUSCUAMPERFECTO, CONDICIONAL	PRETÉRITO IMPERFECTO O PRETÉRITO PLUSCUAMPERFECTO
<p>Me gustaría que estuvieras aquí.</p> <p>Me pidió que no abriera la boca en la reunión.</p>	

OBS.: Al pretérito perfecto como verbo principal le corresponde normalmente el presente o pretérito perfecto de subjuntivo. Aún así, debido a la dualidad significativa de este tiempo en presente y pasado, podemos encontrar ejemplos con imperfecto de subjuntivo:

Me **ha aconsejado** que **fuera** con él para ver la forma de trabajar que tienen.

www.quijotesancho.com







Nivel C1

En este nivel vamos a introducir el léxico específico y la consolidación gramatical, manejaremos todas las situaciones específicas que puedan surgir en la cultura española.

Se adquiere cuando el estudiante es capaz de:

- Comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos.

- Expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.
- Hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.
- Producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.



C1

FICHA
10

EXPRESAR HIPÓTESIS

En español existen muchos adverbios y estructuras que indican hipótesis:

Creo que Me imagino que + INDICATIVO	- Creo que España va a salir en breve de la crisis.
Supongo Me imagino Seguro Es seguro + QUE + INDICATIVO Para mí Seguro Estoy seguro de	- Estoy seguro de que van a bajar los impuestos el año que viene.
Seguramente + INDICATIVO O SUBJUNTIVO	- Seguramente voy de vacaciones al hotel que me dijiste. Tengo que descansar.
FUTURO y CONDICIONAL	- Ayer serían más o menos las cinco de la madrugada cuando llegue a casa.
Es posible Es probable + QUE + SUBJUNTIVO Puede (ser)	- Es probable que me mude a Barcelona, me quieran trasladar en el trabajo.
Quizás Tal vez Probablemente + INDICATIVO O SUBJUNTIVO Posiblemente	- Quizás vaya a la conferencia del sábado, me parece un tema realmente interesante.
A lo mejor Igual + INDICATIVO Lo mismo	- A lo mejor me toca la loterías y ya no tengo más problemas económicos.

Seguro que, seguramente o estoy seguro de que son marcadores de hipótesis, nunca los utilizamos cuando estamos seguros.

www.quijotesancho.com







2. Debido a la importancia de las expresiones coloquiales en español, la página dispone de un álbum para presentarlas. Se trata de expresiones coloquiales contextualizadas a través de ejemplos, siempre dentro de una óptica comunicativa:

www.quijotesancho.com

quijote & sancho

**ESTAR
COMO UN TREN**
=
*una persona que es
muy guapa o
atractiva*

- Mi vecino está como un tren,
¡guapísimo!

f t i y i n

3. En español se da el nombre de “falsos amigos” a palabras que normalmente causan confusión de sentido o significado y, en ciertas ocasiones, nos pueden poner en un apuro, debido a la utilización de la palabra de forma incorrecta, ya que creemos que tiene el mismo significado en las dos lenguas. Debido a la semejanza de las lenguas española y portuguesa existen muchos falsos amigos, los cuales debemos explicar para evitar malentendidos comunicativos. Se pueden trabajar a través del álbum correspondiente:

#falsosamigos
#españolportugues

f t i y i n

quijote & sancho

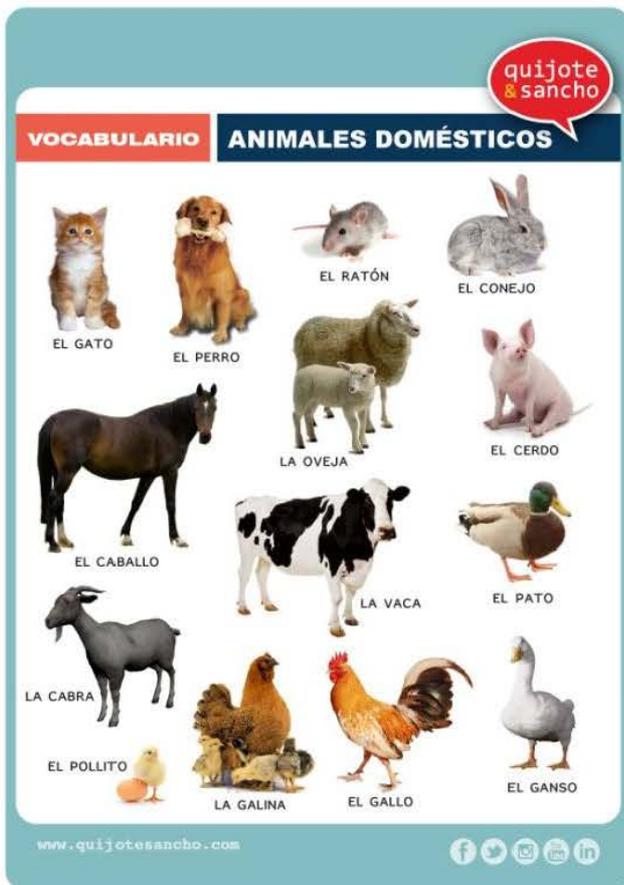
ACORDAR
=
llegar a un acuerdo con alguien
- En la reunión acordamos vender un tercio de la empresa.

ACORDARSE
=
recordar algo
- Me he acordado de que hoy es el cumpleaños de David.

DESPERTARSE
- Todos los días me despierto a las 8:00.

www.quijotesancho.com

4. El vocabulario es una de las partes fundamentales del estudio de lenguas. En este álbum se ilustra el vocabulario básico del español con el objeto de favorecer su memorización y utilización en situaciones cotidianas:



5. La gastronomía es uno de los placeres de este mundo. Cada vez son más habituales los viajes gastronómicos por diferentes regiones de España. Por ello, la página ofrece un álbum para los amantes de la comida española, donde además pueden encontrar algunas recetas:

quijote & sancho

La sangría es una bebida alcohólica refrescante preparada con vino, frutas picadas, azúcar y coñac (se puede sustituir por Ron o cualquier otro licor). Es una bebida que se consume mucho en España a causa del calor veraniego. Es muy común, después de pasear por las calles de una gran ciudad española, pararse en algún bar y refrescarse con una jarra de sangría. La sangría se consume desde, al menos, la primera década del siglo XIX en Ecuador. Sin embargo, otras tesis menos aceptadas sitúan su origen en las Antillas cuando eran colonia británica. También es bastante común su consumo, merced a la masiva inmigración española, desde aproximadamente 1850 a 1960, en Argentina y Paraguay (usándose por tradición casi siempre el mismo tipo de jarro de vidrio de origen español para su preparación) durante los veranos de la zona templada del Hemisferio Sur. Así que si este verano tienes mucho calor, no te lo pienses, prepara una jarra de sangría y compártela con tus amigos. ¡Qué aproveche!

RECETA

Para preparar la Sangría, cogemos un buen recipiente y echamos el vino tinto. Después sacamos el jugo de uno de los limones y lo mezclamos con el vino. Le añadimos una naranja y un limón troceados en gajos, toda la fruta picada en dados y mezclamos en el recipiente con el tinto. Disolvemos el azúcar en agua caliente para que se derrita un poco e incorporamos al vino. Por último añadimos el coñac y la nuez moscada. Removemos y mezclamos todo muy bien. Dejamos reposar unas 2 o 3 horas para que la fruta deje todo su sabor. Para servir completamos el vasito de sangría con unos cubitos de hielo y un poco de gasosa o soda.

Ingredientes:

- 1 litro de vino tinto
- 2 melocotones frescos
- 1 manzana
- 1 pera
- media piña natural
- 2 limones
- 1 naranja
- 1 copa de coñac
- 4 cucharadas superas de azúcar
- nuez moscada
- medio litro de gasosa o soda

La Sangría

facebook.com/quijotesancho.es

6. También hay muchas personas que quieren aprender un poco de español para hacer turismo por España. En este caso se dispone de un álbum donde se recorren culturalmente las ciudades más turísticas de España:

La ciudad romana

Segovia es una ciudad que se encuentra en la Comunidad Autónoma de Castilla León, tiene frontera con Madrid.

En 1985 la ciudad vieja de Segovia y su acueducto fueron declarados Patrimonio de la Humanidad por la Unesco. Dentro del entorno de la ciudad vieja, es decir, el casco antiguo, se levantan diversidad de edificios históricos tanto civiles como religiosos, y no sólo católicos, sino también judíos, como el barrio que ocupó esta minoría, que recuerda el paso de las diferentes culturas por la ciudad.

Es una ciudad esplendorosa, te transporta en el tiempo hasta la Antigua Roma y te sientes como un verdadero romano, con túnica y todo. La entrada a la ciudad está custodiada por el famoso Acueducto de Segovia, sin lugar a dudas, el punto más turístico de la ciudad.

Por sus calles se puede disfrutar de la tranquilidad de esta ciudad castellana y de la amabilidad de su gente. El casco antiguo es impresionante, su catedral es una de las más visitadas de España y el Alcázar, otra de las joyas turísticas de la ciudad que data de 1122, una de las residencias favoritas de los reyes de Castilla.

La gastronomía de la ciudad es muy variada, pero debes probar el cochinillo asado en uno de los mesones del centro de la ciudad, uno de los platos más sabrosos de la cocina española. Y para el postre tenemos el ponche segoviano, un postre relleno de crema pastelera y se cubre de una fina capa de mazapán.

También podemos ver un vibrante partido de fútbol de la Gimnástica Segoviana que milita en la tercera división española, espectáculo digno de la Antigua Roma.

ALCAZAR, CATEDRAL DE SEGOVIA, PLAZA MAYOR, COCHINILLO, PONCHE SEGOVIANO, MUSEO DE SEGOVIA, JARDINES DEL ALCAZAR

quiote & sancho

7. España es un país famoso por su arte. Este álbum es un recorrido artístico por las principales referencias en el mundo de la pintura, literatura, arquitectura, cine, música etc.

Gaudí

Si paseamos por las calles de Barcelona podemos apreciar el arte de Gaudí por todos los rincones de la ciudad, la Casa Milà, la Casa Vicens, El colegio de las Teresianas, las farolas, entre otros. Sus obras más importantes y emblemáticas son La casa Batlló, llama mucho la atención la fachada que podemos contemplar desde la calle; El parque Güell es un parque dedicado a su mecenas, Andrés Güell, es una maravilla del arte modernista, parque agradable para pasear y disfrutar de los mosaicos y azulejos. Sin lugar a dudas, el lagarto de la entrada del parque es el más fotografiado por todos los turistas que visitan Barcelona, en su interior podemos visitar la casa-museo de Gaudí.

Pero Barcelona no sería esa ciudad tan mágica si no fuera por La Sagrada familia, la obra más importante de Gaudí, es la catedral de referencia española debido a su belleza y originalidad. Actualmente está en obras a causa de que se quiere remodelar la catedral según los planos originales que dejó Gaudí. Es una tarea ardua y difícil sin la ayuda del genial arquitecto.

Además de Barcelona su obra se extendió a lo largo de la geografía española como El Palacio Episcopal de Astorga, Casa Botines en León, o El Capricho en Comillas, obras que le dieron fama internacional.

La muerte de Gaudí en 1926 siempre es muy comentada y discutida. Dice la leyenda que Gaudí vivió y murió por la Sagrada familia, era su gran obra maestra. Un día caminaba por las calles de Barcelona ensimismado y pensando en su obra cuando le atropelló un tranvía de la ciudad y acabó con su vida. Debido a su ropa pensaron que se trataba de un mendigo pero más tarde se dieron cuenta de que se trataba de Gaudí.

PARQUE GÜELL, CASA MILÀ, LA SAGRADA FAMILIA, CASA BATLLÓ, CASA MILÀ, CASA VICENS

quiote & sancho

www. quiotesancho.com

8. En el último álbum se presentan las tradiciones más espectaculares y emblemáticas de España, que la sociedad española ha transmitido de generación en generación hasta los días actuales:

¡Feliz 2014! quijote & sancho

Tomar 12 uvas, de una en uno, al compás de las campanadas del reloj que indican la medianoche.

Esta es nuestra manera de celebrar la llegada del Año Nuevo, una costumbre muy arraigada en España. Además, quien se come las uvas a tiempo, vivirá un año lleno de prosperidad y suerte. Así que ya no tiene excusa para compartir este momento tan mágico con nosotros. Le aseguramos que se trata de una experiencia muy divertida que recordará para siempre.

En España un sitio especialmente vinculado a esta tradición: el reloj de la Puerta del Sol de Madrid. Miles de personas, la mayoría grupos de amigos y jóvenes disfrazados con gorros, matasuegras, trompetas, antifaces y bromas, se acercan cada Nochevieja hasta este punto del centro de la capital de España para celebrar la llegada del año. Tras el ritual de las uvas, la felicidad y la alegría se apoderan del lugar, que se convierte en una gran fiesta colectiva en la que reina el confeti, las serpentinas y la música. Participe en este bullicio multitudinario. Descorche una botella de cava y brinde con sus amigos y la gente que le rodea. *Feliz Año!*

www.quijotesancho.com

Puesta en práctica

La presentación de estos materiales es muy atractiva y motiva más a nuestros estudiantes porque están totalmente habituados a utilizarlos cada día. En la actualidad se requiere otra visión de la comunicación. Ahora la comunicación es más grupal que interpersonal, por eso es fundamental que el profesor introduzca estos materiales en la programación diaria de la clase.

Sirvan de ejemplo las siguientes secuencias de actividades:

NIVEL A1

Objetivo: Expresar precio.

Materiales: Ficha 14 A1 – Preguntar por cantidad y precio – Fichas de moda del álbum de léxico.

Metodología: Después de analizar la ficha gramatical para expresar precio y las fichas de léxico de moda, los estudiantes se preguntan entre ellos por el precio de determinados productos. El profesor puede adaptar la actividad y pedir que compren ropa para una fiesta o para una entrevista de trabajo, etc.

quiJote & sancho

A1 FICHA 14 PREGUNTAR POR CANTIDAD Y PRECIO

Para preguntar por cantidad y precio usamos oraciones interrogativas encabezadas por **CUÁNTO**:

CUÁNTO + PRECIO

EXPRESA PRECIO ¿Cuánto vale la camisa?
¿Cuánto cuesta el billete de avión?

CUANTOS/AS/OS/AS + NOMBRE SINGULAR O PLURAL

EXPRESA CANTIDAD ¿Cuántos coches tienes?
¿Cuántas frutas comes por día?

www.quirjotesancho.com



quiJote & sancho

VOCABULARIO LA MODA III

LA SISEÑA, LOS TOCADOS, EL SOMBRERO DE COPA, LA GORRA, EL GORRO, LAS BORNAS, EL SOMBRERO, LA CARTERA, LA MOCHILA, EL CINTURÓN, LAS SANDALIAS, LOS ZAPATOS DE TACÓN, LOS ZAPATOS, LAS PAMPFELAS, LAS BABARRIAS, LOS ZAPATOS DEPORTIVOS, LAS BOTAS

www.quirjotesancho.com

NIVEL A2

Objetivo: Escribir recetas de cocina utilizando pronombres de objeto directo e indirecto.

Materiales: Ficha 1 A2 - Pronombres de objeto directo e indirecto + Álbum de gastronomía.

Metodología: El profesor explica la utilización y colocación de los pronombres de objeto directo e indirecto, a continuación se selecciona una comida típica de España en el álbum correspondiente y se escribe la receta utilizando los pronombres vistos anteriormente.

quiJote & sancho

A2 FICHA 1 PRONOMBRES DE OBJETO DIRECTO E INDIRECTO

PRONOMBRES PERSONALES QUEJICO	OBJETO DIRECTO	OBJETO INDIRECTO
Yo	me	me
Tú	te	te
Usted	le, lo	le / lo*
El	lo (a)	lo / lo*
Ella	le	le / lo*
Nosotros (as)	nos	nos
Vosotros(as)	os	os
Ellos	los, les	los / los*
Ellas	las	las / las*

Los pronombres personales se colocan antes del verbo o antes de un verbo en infinitivo. Ejemplo: **Yo compro un libro.**

Los pronombres personales se colocan después del verbo en imperativo afirmativo. Ejemplo: **¡Compralo!**

Los pronombres personales se colocan después del verbo en imperativo negativo. Ejemplo: **¡No lo compres!**

Los pronombres personales se colocan después del verbo en infinitivo. Ejemplo: **¡Compralo!**

Los pronombres personales se colocan después del verbo en imperativo afirmativo. Ejemplo: **¡Compralo!**

Los pronombres personales se colocan después del verbo en imperativo negativo. Ejemplo: **¡No lo compres!**

www.quirjotesancho.com



quiJote & sancho

RECETA PATATAS BRAVAS

Las patatas bravas son una variedad de patatas cocinada al horno o frita que se acompaña por lo general con un acompañamiento de salsa de tomate y alioli. Se sirven calientes. La versión más conocida se elabora con patatas y alioli y se sirve con un plato de pan para probar las patatas. Son un plato típico de España.

El origen de este plato no está muy claro, hay quien lo atribuye a Galicia y otros dicen que se originó en Cataluña. En cualquier caso, se trata de un plato muy popular en toda España. Se suele servir con un plato de pan para probar las patatas. Son un plato típico de España.

Ingredientes:

- 1 kg de patatas
- 1 litro de aceite de oliva virgen
- Una patata de Bonanova ligera
- 1 litro de alioli
- 1 litro de salsa de tomate

Preparación:

1. Se lavan las patatas y se cortan en trozos medianos. Se ponen a cocinar en agua hirviendo con sal durante 5 minutos para que queden totalmente cocidas.
2. A continuación, se escurren. En una sartén con aceite caliente se doran a fuego medio y se retiran para servir.
3. Se sirven con alioli y salsa de tomate.
4. Se sirven con alioli y salsa de tomate.

¡QUE APROVECHE!

www.quirjotesancho.com

NIVEL B1

Objetivo: Expresar consejos de forma informal.

Materiales: Ficha 5 B1 - Expresar influencia + Álbum de Expresiones coloquiales + Álbum Turismo

Metodología: El profesor presenta diferentes ciudades turísticas de España. Los alumnos seleccionan una ficha y escriben un correo electrónico a un amigo en el que le

den consejos para visitar esa ciudad. Hay que hacer hincapié en utilizar un lenguaje informal.

B1 FICHA 5 EXPRESAR INFLUENCIA

Los verbos de influencia son aquellos que utilizamos para expresar deseos, recomendaciones, sugerencias, consejos, etc. Para eso, estos verbos se construyen con el verbo subordinado en subjuntivo.

A continuación tenemos algunos ejemplos:

- ACONSEJAR** Te aconsejo que sepas a quién ir en París, en agosto hace mucho calor.
- RECOMENDAR** Te recomiendo que vengas ahora antes.
- SUGERIR** Me sugiere que trabajes desde casa el día de hoy.
- MANDAR** Te pido que me des el informe lo antes posible.
- ORDENAR** El médico le recomienda que haga ejercicio físico 3 veces la semana.
- PEDIR**
- SOLICITAR**

SER DE PUTA MADRE = algo o alguien muy bueno

- Iván explica muy bien, ya entiendo la diferencia entre ser y estar.

- Es un profesor de puta madre, disfruto mucho en sus clases.

PAMPLONA JUNA SAN FERMINI

Pamplona es una ciudad que pertenece a la Comarca del País de Navarra. Esta comarca está situada en el norte de España.

Para saber cómo se preparan los toros y cómo se celebran los corridos de toros, puedes ir a Pamplona. Allí se celebran los corridos de toros, que son un espectáculo muy interesante.

Los platos típicos de Pamplona son el chuletón y el chuletón con patatas. También se celebran los corridos de toros, que son un espectáculo muy interesante.

NIVEL B2

Objetivo: Argumentar sobre cuestiones culturales de España.

Materiales: Ficha 10 B2 – Argumentar + Álbum Arte & Literatura

Metodología: El profesor presenta diferentes aspectos de la cultura española. Los alumnos deben elegir uno de ellos y argumentar su punto de vista.

B2 FICHA 10 EXPRESAR RAZONES, ARGUMENTAR Y CONTRARGUMENTAR

Para expresar razones y argumentos con el objetivo de convencer a alguien de algo, utilizamos los modos argumentativos. Por lo tanto, estos modos poseen un lenguaje persuasivo y subjetivo. Siempre muy estructurados para mostrar mucha coherencia en nuestras ideas. Dicha estructura se puede dividir en:

1. PRESENTACIÓN DEL TEMA
2. ORGANIZACIÓN Y ADICIÓN DE ARGUMENTOS
3. CONCLUSIÓN

PRESENTACIÓN DEL TEMA

- A continuación vamos a presentar el tema...
- Vamos a hablar de una cuestión que genera polémica...
- Empezamos por explicar...

ORGANIZACIÓN Y ADICIÓN DE ARGUMENTOS

- En primer lugar, en segundo lugar, en tercer lugar...
- También, además, además, es más, incluso, de hecho,...
- También cabe destacar que...
- Sin embargo, no obstante, aunque, así así,...
- En mi opinión, en mi modesta opinión, según, en opinión de...

CONCLUSIÓN

- Para terminar, para finalizar...
- En conclusión, para concluir...

PEDRO ALMODÓVAR: El genio del cine

Pedro Almodóvar es el director de cine que ha tenido más repercusión en el cine español, tanto nacional como internacional. Sus películas marcan los cambios sufridos en la sociedad española hasta la actualidad.

Su filmografía se puede dividir en las siguientes etapas:

1. Etapa punk: Pulp, Títere, Hombres. Tin, Pepi, Luci, Bomb y otros títulos del movimiento y Libertino de las películas.
2. Etapa con influencia de Federico Fellini: Entre mujeres, Tráiler para señoras de la provincia y Qué ha hecho ya para merecer esto?
3. Etapa con influencia de los maestros: Matador, La ley del deseo, Mujeres al borde de un ataque de nervios, Juanita y Tacónes blancos.
4. Etapa estilística: Todo sobre mi madre, Vivir, La mala memoria.
5. Etapa melodramática para los abuelos ricos y la película que hablan.
6. Etapa post-pop: Los amantes pasajeros.

Pedro es el director más reconocido internacionalmente, ha recibido dos Óscar por Todo sobre mi madre y Habla con ella. Así que si quieres disfrutar del cine español, Pedro Almodóvar es una buena opción.

NIVEL C1

Objetivo: Expresar opinión sobre cuestiones culturales españolas.

Materiales: Ficha 6 C1 - Expresar opinión + Álbum Tradiciones.

Metodología: El profesor presenta diferentes aspectos de la cultura española, donde se presenta alguna tradición característica de España.

**quiote
sancho**

C1 FICHA 6 EXPRESAR OPINIÓN

En español para expresar opinión, percepción o actividad mental utilizamos los llamados **"VERBOS DE CABEZA"**. Estos verbos los podemos dividir en tres grupos:

1. VERBOS DE COMUNICACIÓN	2. VERBOS DE ACTIVIDAD MENTAL	3. VERBOS DE PERCEPCIÓN
DECIR HABLAR SUBURRAR GRITAR, ETC.	CREER IMAGINAR SUPONER, ETC.	ESCUCHAR OÍR DARSE CUENTA PERCIBIR, ETC.

Estas estructuras siempre se construyen con subjuntivo:

No creo que me hayas dicho esto, no te vuelvo a hablar en la vida.
No escuché que dijera eso en la reunión.
No dijo que fuera el culpable, no te inventes cosas.

EXCEPTO:

- **VERBO PRINCIPAL AFIRMATIVO:**
Pienso que mañana deberíamos madrugar para no coger atasco.
- **VERBO PRINCIPAL ES VERBO DE PERCEPCIÓN** referido a otras personas.
 Los políticos no se dan cuenta de que los ciudadanos están sufriendo más de la cuenta.
- **VERBO PRINCIPAL IMPERATIVO NEGATIVO:**
No creas todo lo que escuchas, ya eres mayorcito para pensar por ti mismo.

www.quiotesancho.com



**quiote
sancho**

Carnaval de Cádiz

Cádiz está en el sur de España, su carnaval es uno de los más famosos de España y de Europa en general, por eso fue reconocido como Intereño turístico internacional, junto con el carnaval de Tenerife.

Es un carnaval de calle donde la gente se distrae y sale a disfrutar, a beber y a cantar. En este carnaval es cuando los gaditanos y andaluces sacan su alma gitana y en agrupaciones cantan chirigotas que son coplillas recitativas que poseen unas formas musicales muy simples procedentes del pasodoble, la rumba, la sevillana, el tanguito, la seguidilla, la jota, la isa carraña etc. Las letras inventadas ad-hoc se refieren a este músico y tratan de muy diversos temas, centrándose sobre todo en la actualidad, tanto política como de la prensa del corazón. El nivel de este carnaval es el concurso de chirigotas para elegir a la agrupación más impactante, ser el ganador es un honor por encima de cualquier otro.

Bibliografía

CONSEJO DE EUROPA, 2002, *El Marco Común europeo de referencia para las lenguas*, Estrasburgo, Consejo de Europa.

INSTITUTO CERVANTES, 2007, *Niveles de referencia para el español*, Madrid, Biblioteca Nueva.

Webgrafía

www.quijotesancho.com

CONFERENCIA DE CLAUSURA

Un panorama sobre el uso y perspectivas de la enseñanza de español mediadas por las tecnologías

Gonzalo Abio
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Introducción

Agradezco la oportunidad que me han brindado para poder compartir con ustedes algunos comentarios y opiniones sobre la enseñanza de español mediada por las tecnologías (digitales) que es el tema de esta vigésima segunda edición del *Seminario de Dificultades en la Enseñanza del Español a Lusobablantes*.

No es la primera vez que las tecnologías son discutidas en este evento. En un breve recorrido por las ediciones anteriores, podemos observar que en el Seminario realizado en 2010 se presentó un artículo sobre blog y enfoque por tareas (Lanza, 2011), otro sobre cine (Giralt Lorenz, 2011) y un taller sobre la *Web 2.0* (Hernández Torres, 2011). En 2009, en el XVII Seminario, hubo también varias presentaciones y talleres sobre diversas tecnologías; mientras que en el Seminario realizado en 2003 (XI edición), que tuvo como tema "La Internet como herramienta para la clase de E/LE", se presentaron nada menos que treinta y tres trabajos, entre comunicaciones, conferencias y talleres (Consejería, 2004). Años antes, en el seminario realizado en 1999 hubo una presentación sobre materiales disponibles en la red (Rojas, 1999) y otra sobre el laboratorio de idiomas (Liguori e Izquierdo Merinero, 1999).

Una comparación mejor quizás pueda ser hecha en otro momento sobre cada una de las herramientas, motivos y temas que aparecen en los seminarios anteriores contrastándolos con los que fueron presentados en esta nueva edición, pero podríamos atrevernos a opinar que nunca se trataron con tanta atención las tecnologías en la enseñanza de idiomas como en la actualidad, hecho mostrado por la mayor diversidad y amplitud de las cuestiones estudiadas, pues vivimos en una época en la que se generan presiones para cambiar los paradigmas educativos por varias razones, entre ellas y muy especialmente, por la influencia de las tecnologías digitales en nuestras vidas y sus inmensas posibilidades de uso, lo cual impulsa a una adopción necesaria, que debe ser razonada, crítica y mesurada, de acuerdo con las condiciones existentes en cada momento y lugar.

Si en el año 2000 estábamos descubriendo y divulgando los recursos que podíamos utilizar para apoyar la enseñanza de español en la llamada *Web 1.0* tradicional, hoy, en 2014, nuestro interés está más en saber cómo aprovechar herramientas y posibilidades mucho más diversas y dinámicas en la nueva cultura participativa de la *web* social donde se incluye la posibilidad de comunicación real con muchas personas a la vez en redes también virtuales, donde leemos, opinamos, producimos e intercambiamos contenidos de los más variados.

"Las TICs no son solo herramientas simples, sino que constituyen sobre todo nuevas conversaciones, estéticas, narrativas, vínculos relacionales, modalidades de construir identidades y perspectivas sobre el mundo" (UNESCO, 2013a: 16). Es por eso que en la preparación para la vida que deberá ser ofrecida por las escuelas con el uso y aprovechamiento de las tecnologías digitales que tengamos a mano, nuestra responsabilidad como educadores no ha dejado de crecer.

Debido a estas circunstancias nos parece muy bien que tengamos los profesores la oportunidad de este nuevo seminario para poder dialogar un poco sobre el tema en cuestión, sin perder de vista que la tecnología no es nada por ella misma. La metodología debe ir junto con la tecnología o antes que ella, pero además de la necesaria base pedagógica, debemos pensar y entender la parte tecnológica, desde una perspectiva de su relatividad y variabilidad de uso, para poder emplearla cuando la necesitemos, siempre que añada algo al trabajo que se pretende hacer y sin dejar de pensar también en el necesario apoyo permanente de las autoridades educativas y de la sociedad en general para que la escuela sea mejor a cada día.

Es verdad que las tecnologías digitales no harán desaparecer tan rápido a otras tecnologías con las que el profesor está tan acostumbrado en las escuelas, como el libro y el pizarrón, ni es esa la intención. En el caso del libro, muchos autores son de la opinión que las obras en papel no dejarán de existir, de la misma forma que el televisor no suplantó a los libros, ni el cine dejó de verse hasta ahora. Coexisten, se reinventan, se le incorporan

nuevas funciones y posibilidades, se modifican, pueden caer en el gusto o no, pero no desaparecen ni como tecnologías ni como las prácticas que ellas permiten y potencian.⁶¹

De esa forma, debemos estar preparados para las necesidades de ahora y de mañana, para hacer un trabajo educativo adecuado también con lo digital. Por ejemplo, independientemente de los nuevos desafíos que nos traiga leer en las pantallas de los dispositivos digitales, la formación de un buen lector, tanto de textos impresos como digitales, continúa siendo una gran responsabilidad de la escuela.⁶² Otras competencias también son necesarias, como las metacognitivas. Otro ejemplo es el de la preparación de los alumnos para ejercer la ciudadanía, que ya no es solo una tarea para la vida presencial, también hay que enfocarla hacia los espacios virtuales donde convivimos cada vez más.⁶³

Desde el punto de vista del profesor, las tecnologías digitales son doblemente paradójicas. Por un lado, despiertan generalmente una relación de amor o de odio con pocos matices intermedios, aunque eso no quiere decir que sean extremos inmutables; por otro lado, las tecnologías no dejan de interesarnos, pero a su vez, pueden causar una cierta dosis de ansiedad o hasta de miedo cuando se piensa en cómo usarlas en las clases, o sea, cuando queremos ir más allá del ámbito personal y entrar en el ámbito profesional del docente.

Esas manifestaciones negativas pueden estar relacionadas, en algunos casos, con una dificultad personal, con diversos grados de ansiedad o una fobia a la tecnología en sí, pero también puede ser provocado porque se hace salir de la zona de *confort* al profesor –y a los alumnos con frecuencia también. En otros casos, puede ocurrir que se revele de esa forma una posible incapacidad o falta de conocimiento para el uso eficiente de esas tecnologías con propósitos pedagógicos ante esos alumnos. ¿Esto pudiera ser llamado de forma general como *tecnofobia educativa*? Tal vez sí.

Otra situación observada con bastante frecuencia y relacionada con las anteriores es que la tecnología sea usada por el profesor de forma acrítica en las clases, pensando que por el mero hecho de usarla, ya se resolverán todos los problemas, cuando en realidad el efecto puede no ser el esperado.⁶⁴

Desde el punto de vista del alumno, el uso de las “nuevas” tecnologías, si bien se espera que facilite el acceso a nuevas informaciones, a nuevas oportunidades de comunicación y colaboración, con la intención de que se pueda motivarlos y “engañarlos” con contenidos y procesos más interesantes y dinámicos, puede que, por otro lado, no represente la solución a los problemas, tal como se desea. La exposición a la tecnología, en este caso para hacer tareas escolares en los moldes actuales, tal vez no los haga más felices o interesados, pues están acostumbrados a usar la tecnología para esparcimiento y no para

⁶¹ Es verdad que las tecnologías digitales avanzan a gran velocidad. Aumenta, por ejemplo, la capacidad de almacenamiento de datos de los dispositivos digitales, la velocidad de procesamiento, la velocidad de conexión y tráfico de datos en la Internet y más personas poseen dispositivos digitales personales. Todo eso modifica las prácticas y posibilidades de comunicación, el consumo y la producción de contenidos, o sea, la participación en una sociedad cada vez más interconectada; pero seguimos utilizando diversas tecnologías en las actividades escolares, algunas más antiguas, otras más modernas. Por otro lado, la escuela también debería ser un lugar de formación crítica del individuo, de búsqueda de alternativas, de contestación, de generación de contenidos libres, de opciones minimalistas que funcionen y que preparen para el futuro y no de uso inmediato y acrítico de la opción tecnológica más sofisticada, principalmente si esta proviene de fuentes comerciales.

⁶² Sin dejar de considerar que la escuela no es la única instancia formativa para propiciar la lectura, como una muestra de las numerosísimas referencias sobre lectura recomiendo ver, por ejemplo, los vídeos de Isabel Solé (<http://videos.leer.es/home/leer-para-aprender/voces/estrategias-de-lectura>) con unas preguntas relacionadas (<http://gonzaloabio-ele.blogspot.com.br/2012/04/unas-preguntas-modo-de-resumen-de-la.html>), así como los textos de Fernández y Kanashiro (2011), Cassany (2009) y Cassany y Allué (2012).

⁶³ Hay una magistral explicación de Jordi Adell (2010) sobre los cinco componentes que él considera que forman parte de la Competencia Digital, entre los que se encuentra la ciudadanía digital (<https://www.youtube.com/watch?v=eAL5ZkhnBkE>). Veremos más adelante otros elementos con respecto a la competencia digital para docentes y para alumnos.

⁶⁴ Un caso bastante frecuente de mal uso de las tecnologías es cuando el profesor decide usar una película de larga duración en sus clases con la esperanza de incentivar o motivar a sus alumnos hacia el estudio de un determinado contenido, pero sin haber preparado debidamente la secuencia didáctica y los pasos necesarios para una buena explotación. En realidad las tecnologías potencializan tanto los errores como los aciertos. Tal vez es por eso que las experiencias negativas individuales con las tecnologías en la escuela nos hacen desistir tan rápido de analizar qué es lo que ha pasado, así como de realizar nuevas experiencias haciendo los cambios necesarios, hecho agravado por la falta de comunicación habitual de los profesores con otros colegas de profesión para discutir y analizar lo que ocurre en las salas de aula. La teoría de los constructos personales de George Kelly, nos puede ayudar a entender el porqué de las decisiones del profesor con respecto a las tecnologías en esas situaciones negativas.

estudios. No será novedad para ellos, tal vez una molestia. Incluso, la misma opinión de que Internet ayuda a estudiar y cómo debe ser esa tarea, puede ser muy diferente entre lo que piensan los profesores y lo que piensan y hacen los alumnos.

Podemos suponer, apoyados en la experiencia en este tipo de trabajo, que cuando pocas personas tenían acceso a una determinada tecnología o material educativo, su uso por el profesor debía llamar poderosamente la atención por el mero hecho de utilizarlas, pero en la medida en que las nuevas películas, vídeos u otros materiales o tecnologías están más accesibles, los procesos motivacionales pueden ser otros.⁶⁵

En resumen, enseñar sigue siendo un desafío para el profesor, con tecnologías o sin ellas.⁶⁶

En la educación, a pesar de las promesas de lo que se puede hacer con la tecnología, los problemas no se minimizan, al contrario, se vuelven cada vez más complejos. No hemos llegado todavía a encontrar la solución, ni acercarnos a un cierto equilibrio en una posible ecuación para el éxito, si es que puede haberla, pues cada situación será diferente.⁶⁷ Pero bien, bienvenido sea ese sentimiento de preocupación que tenemos ahora, porque si estamos aquí, presentes en este evento o leyendo estas actas del seminario es porque nos interesan las tecnologías y queremos ver cómo podemos emplearlas mejor en nuestras clases. ¿No es verdad?

No cuesta mucho imaginar que cuando pensamos en tecnologías nuestra atención estará focalizada, muy probablemente, en las llamadas “nuevas tecnologías” que están asociadas a las tecnologías (digitales) de información y comunicación (TIC). La sigla TIC es una denominación muy usada que nos viene bien –todavía–, a todos y siempre despierta curiosidad, pero no debemos olvidar que ese es un término bastante relativo, ya que la base del procedimiento con las que se emplean esas “nuevas” tecnologías no tiene necesariamente que ser novedoso, casi siempre son una evolución de tecnologías y procedimientos anteriores. Estrictamente hablando sobre las tecnologías, ellas son contextuales, cambiantes y también inducen al cambio, pero no son necesariamente revolucionarias como algunos discursos se empeñan en proclamar.

En estos momentos, el propio término TIC, a pesar de ser usual, se ha visto en coexistencia con otros términos que surgen debido a la influencia de otros puntos de vista o intereses que acompañan las nuevas potencialidades y posibilidades de las tecnologías y los cambios que provocan en la sociedad. De esa forma, pudiéramos encontrar también los siguientes términos: TRIC (Tecnologías para las Relaciones, la Información y la Comunicación), TAC (Tecnologías para el Aprendizaje y la Colaboración) y TEP (Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación), según autores como Lozano (2011), Reig (2012a, 2012b), Sancho Gil (2008) y Sardelich (2012), entre otros.⁶⁸

Como plantea Lozano (2011), las TAC “van más allá de aprender meramente a usar las TIC y apuestan por explorar estas herramientas tecnológicas al servicio del aprendizaje y de la adquisición de conocimiento”. Se trata de incidir especialmente en la metodología, en los usos de la tecnología y no solo en asegurar el dominio de una serie de herramientas informáticas”. Este autor agrega que algunos vinculan el “modelo TIC” con la sociedad del siglo XX y el “modelo “TAC” con la sociedad del siglo XXI (Lozano, 2011).

⁶⁵ Debemos considerar que la brecha digital tan mencionada años atrás se configura como varias brechas (Berrío Zapata, 2012: 47). Hoy la brecha es más informacional y de estrategias que tecnológica. Por otro lado hay que recordar que la tecnología no es considerada una tecnología por los que nacieron junto con ella, o sea, los conocidos como nativos digitales. De todas formas, no se puede pensar solo como si fuesen dos extremos opuestos, pues habrá una serie de situaciones intermedias entre ellos. Sobre nativos digitales recomendamos Prensky (2001a, 2001b) y Piscitelli (2011).

⁶⁶ Algunas paradojas propias de la cibercultura están en los comentarios hechos por Abio (2013), a raíz de la edición anterior de este mismo seminario.

⁶⁷ Hoy avanzamos hacia la edad del conocimiento y los saberes y dista mucho todavía llegar a una sociedad educativa con una educación personalizada (Carneiro, 2011). También, según Burbules y Callister (2001: 28), desde un punto de vista “posttecnocrático” podemos entender que algunos asuntos pueden no tener solución y en otros casos, al tratar de “resolver” algunos problemas, por lo general se crean otros.

⁶⁸ No es rara también la inclusión de lo digital en la sigla TIC, de forma que sea TDIC. Otra sigla que juzgamos interesante en los tiempos actuales es la correspondiente a las Tecnologías Digitales de Información, Comunicación y Expresión (TDICE).

Mal conseguimos aprovechar las TIC, que avanzan a una velocidad vertiginosa, pero debemos preocuparnos también por las TAC y las demás perspectivas mencionadas, cuidando para no quedarnos en una educación que sea todavía bancaria, pero con visos de modernidad por estar ahora mediada por las tecnologías digitales. El cambio debería ser sistémico y no apenas periférico o superficial, pero si en algún lugar cuesta hacer cambios profundos de forma más o menos masiva es casualmente en la escuela. El cambio no se dará por tener todos una computadora u otro dispositivo digital a mano en la escuela. Esa es una condición importante, pero no suficiente. El cambio podrá ocurrir de acuerdo a lo que se haga con ellos, ¿pero será que realmente deseamos que haya un cambio profundo? ¿es posible avanzar hacia ese cambio? Creemos que sí, pero para dar un salto hay que comenzar dando pequeños pasos, con todos contribuyendo para ello y sin dejar de ver y actuar sobre la situación actual desde una perspectiva amplia, que no solo incumbe al profesor y su entorno más inmediato.

Las posibilidades y potencialidades que ya usamos o que se vislumbran para un futuro cercano nos obligan a un ejercicio de reflexión permanente para estar conscientes de lo que podemos y debemos hacer, dónde podemos intervenir y cuál es nuestro papel en esta sociedad donde la información fluida impera, pero antes de hacer ese ejercicio de reflexión intentando saber hacia dónde nos lleva el desarrollo tecnológico y sus reflejos en la educación, queremos proponer mirar un poco hacia atrás, para ver desde una perspectiva histórica cómo ha influenciado la tecnología en las clases de lenguas, que es de cierta forma el matiz que le he querido imprimir a esta exposición.

Como dijo Stevie Jobs, fundador de la empresa *Apple*, en su famoso discurso a los graduados de la Universidad de Stanford en 2005, los puntos se conectan solo en retrospectiva. Debemos mirar hacia atrás y analizar qué hicimos, pero podemos añadir que debemos ver también qué hacemos. ¿Dónde pudiéramos situar la formación y la educación en nuestras vidas y nuestra profesión? ¿Qué papel tuvo y puede tener la tecnología en ella?

Para comenzar, cuando hablamos en tecnologías, ¿de cuáles tecnologías hablamos?

Para Brian Arthur (2009), son tres los sentidos o categorías que se le puede dar al concepto de tecnología: puede significar la realización de un propósito humano; una reunión de prácticas y componentes y un conjunto de dispositivos y prácticas disponibles para una determinada cultura (ARTHUR, 2009:28).

Explicado de forma breve, las tecnologías singulares son cualquier objeto, proceso o método novedoso creado con el fin de cumplir alguna tarea, mientras que las tecnologías plurales serán los conjuntos sistemáticos de prácticas y componentes. Por último, la tecnología en general puede considerarse como el conjunto de aparatos, herramientas, procedimientos, métodos, conocimientos y disciplinas que han servido a la Humanidad para modificar el entorno y adaptarlo a sus necesidades y fines, combinando elementos nuevos con los antiguos (ARTHUR, 2009: 29 *apud* CAIRO, 2011: 35-36).

Creemos que, de esa forma, pudiéramos considerar la educación como una tecnología y proceso plural, que se auxilia de las tecnologías singulares a su disposición. Decimos esto, porque con frecuencia nuestra preocupación como docentes es más bien instrumental, tecnocéntrica, con el interés en conocer o dominar alguna herramienta o tecnología específica *per se*, y eso está muy bien y es necesario, pero es por eso mismo que no raramente perdemos de vista la dimensión más general de cómo pueden o deben cambiar nuestras prácticas y rutinas y las otras condiciones que son necesarias para aprovechar esa “nueva” tecnología en la educación de nuestros alumnos y no hacer solo con ellas “más de lo mismo”, de forma tal vez un poco mejor, según palabras de Moran (2007).⁶⁹ Por el hecho de usar ahora un proyector multimedia conectado a una computadora con acceso a la Internet, no significa que nuestras prácticas necesariamente serán mejores, pues podemos

⁶⁹Moran (2007: 90-93) divide en tres etapas la adopción de las tecnologías por las escuelas. La primera etapa, de “tecnologías para hacer mejor lo mismo”, la segunda etapa de “tecnologías para cambios parciales” y la tercera etapa de uso de las “tecnologías para cambios innovadores”, a la cual muy pocos llegan.

seguir usando esos equipos simplemente como si fueran un pizarrón y una tiza, de forma totalmente expositiva, sin aportar mucho más.⁷⁰

Los gestores educacionales y políticos tampoco deberían olvidarse que para un buen uso de las tecnologías, hace falta mucho más que dotar a las instalaciones escolares de la tecnología en sí. Ya hemos visto eso, por ejemplo, en los famosos laboratorios de informática que, en ocasiones, no son usados para más nada que no sea para que los alumnos hagan búsquedas genéricas en Internet y escriban los trabajos que piden los profesores, pero sin la orientación y ayuda debida para saber más. Vale recordar que no hace mucho tiempo atrás esos mismos laboratorios de informática eran una de las metas principales en materia de tecnología educacional de la que todos hablaban. Ahora, las nuevas dotaciones todavía limitadas de dispositivos menores, más portátiles –y generalmente más frágiles–, probablemente no serán bien aprovechadas si no se garantizan todas las condiciones necesarias, tecnológicas, pedagógicas y humanas para su uso.

Un breve paseo por las tecnologías (en la enseñanza de lenguas)

Considerando que el libro es una tecnología que a lo largo de muchos años ha sido en papel, pero que rápidamente ensaya su paso a los soportes digitales expandiendo sus posibilidades, debemos pensar que hasta ahora esa ha sido la tecnología más cómoda o acostumbrada por el profesor y sus alumnos a la hora de estudiar.

Desde una perspectiva histórica, cuando nos referimos a los libros para enseñar otras lenguas no podemos dejar de mencionar la obra de Jan Comenius, considerado el padre de la didáctica moderna, quien publicó a partir de 1631 varios libros para enseñar latín a niños. Fue novedad en esa época el uso de libros de textos, la propia reorganización de la escuela pública y el cambio en la concepción escolástica de enseñanza repetitiva y sin sentido. *Orbis Sensualium Pictus* (El mundo en imágenes), aparecida en 1657, es la obra más ricamente ilustrada de las producidas por Comenius, que fue publicada en varios idiomas.⁷¹

En esas publicaciones de Comenius, según Aguirre Lora (2001), aparecen algunas ideas importantes: (1) la enseñanza debe ser a partir de la lengua vernácula del alumno; (2) toda lengua debe aprenderse más por el uso que por medio de reglas; (3) las ideas se obtienen a partir de los objetos más que de las palabras; (4) se debe comenzar por los objetos más familiares, para llevar, poco a poco al niño al conocimiento de objetos de ámbitos menos familiares; (5) se debe ir introduciendo al niño en la comprensión del ambiente, físico y social, así como en la enseñanza sobre asuntos religiosos, morales y clásicos; (6) la adquisición de ese conjunto de conocimientos debe ser considerado más un placer que una tarea; y (7) se busca que la educación sea universal, llegue a todos. Visto así, ¿algunas ideas de Comenius no pudieran ser aplicables también en la enseñanza moderna de lenguas?

En este momento del recorrido histórico por la modalidad textual creo que es válido introducir una nota interesante haciendo mención a que casi en los albores de la educación a distancia algunos emprendedores ya hacían uso de las incipientes posibilidades que brindaba el desarrollo de la comunicación en general para ofrecer cursos en formato impreso para aprender otras lenguas, como fue el caso del primer curso para enseñar lenguas extranjeras por correspondencia que data de 1856, el “Methode Toussaint-Langenscheidt” del *Institut Toussaint et Langenscheidt* de Berlín⁷².

⁷⁰ Debemos pensar que una buena clase, promoviendo el conocimiento de los alumnos, también puede ser dada por un buen profesor usando apenas los instrumentos tradicionales (el pizarrón y la tiza). Depende de lo que sea dicho y sea hecho en esa clase y todo lo que gira alrededor de ella.

⁷¹ Se pueden ver imágenes del *Orbis Sensualium Pictus* en

<http://www.uned.es/manesvirtual/Historia/Comenius/OPictus/OPictusAA.htm>

⁷² Ver una imagen de un curso de español del *Methode Toussaint-Langenscheidt* en http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Toussaint-Langenscheidt_Spanisch_30.59-60.png

Visionarios siempre hubo y habrá y en el tema del uso de las tecnologías digitales actuales o futuras en la educación también los hay.

Volviendo a los libros didácticos, ahora en nuestro contexto, la “Gramática de língua espanhola para uso dos brasileiros”, de Antenor Nascentes considerada una de las primeras obras de referencia utilizadas para la enseñanza de español en Brasil. Según Penha (2002) es de 1920, mientras que para Camargo (2004: 139-140) fue producida en la década de 1930. A ella le sigue el “Manual de Español” de Idel Becker (1945), considerado el primer manual de enseñanza de español para brasileños (Fernández, 2000).⁷³

Tanto en la gramática de Nascentes como en el manual de Becker hay fragmentos de textos literarios (cuentos, poesías, etc.), seguidos de temas gramaticales con ejercicios estructurales, donde se enfatiza el contraste entre las dos lenguas. Esas obras evidencian una concepción de lengua tradicional, relacionada con el enfoque de Gramática y Traducción. Algunos principios contrastivos evidenciados en estas obras para el estudio del español por brasileños han tenido una gran influencia en libros didácticos específicos para ese público que se han producido después.

Hay que dar un salto en el recorrido por las producciones impresas, hasta llegar a la década del 90, pues son muy pocas las referencias de libros didácticos utilizados en ese periodo anterior de tiempo, aunque algunas obras aparecen mencionadas en Fernández (2000) para esas fechas.⁷⁴ El panorama comenzó a cambiar con el *boom* por aprender español que ocurrió en los años 90, pues el mercado editorial no demoró en prepararse para ese creciente interés y se produjo una explosión de libros especialmente producidos para enseñar español al público brasileño. Parte de esa producción, ha sido convenientemente mencionada en el mismo texto de Fernández señalado.

En un intento por coleccionar también parte de esa producción, Abio y Barandela (2003) registraron 192 publicaciones específicas para brasileños que fueron agrupadas de la siguiente forma: 70 manuales generales, 17 gramáticas y fonéticas, 26 diccionarios y conjugadores de verbos, 5 publicaciones consideradas como de español para fines específicos, 27 libros de lecturas, 3 de preparación para el examen de admisión a la universidad y 44 libros de actividades, de apoyo o guías. Con base en los datos anteriores, en un nuevo levantamiento realizado en 2005 por el autor de este trabajo, el número se elevó a 272 publicaciones, de las cuales 91 eran manuales, 41 diccionarios, 58 de lecturas, 8 de fines específicos, 20 gramáticas y 54 de actividades, de apoyo o guías.⁷⁵

Para tener una idea mejor del significativo aumento de publicaciones didácticas en aquella época mostramos esta tabla elaborada a partir de los datos obtenidos en 2005, donde se observan los números de nuevas publicaciones específicas para enseñanza de español a brasileños producidas en dos intervalos de tiempo diferentes, el primer grupo, entre los años 1994 y 1999 y el segundo grupo entre los años 2000 y primera mitad de 2005.

Publicaciones de E/LE producidas para brasileños	Período de 1994 a 1999	Período de 2000 a 2005
Manuales	28	52
Diccionarios y conjugadores de verbos	9	25
Lecturas	14	42
Gramáticas y fonéticas	12	4
Fines específicos	4	3

⁷³ En la disertación defendida recientemente por Guimarães (2014) hay una lista de libros didácticos para enseñanza de español publicados en Brasil entre 1870 y 1961. A juzgar por sus títulos, la mayoría de las obras corresponden con gramáticas, manuales de literatura, diccionarios o lecturas, aunque algunas obras de 1944 tal vez puedan ser consideradas libros de texto en el sentido que se le da modernamente.

⁷⁴ Fernández (2001) es una publicación análoga a Fernández (2000).

⁷⁵ Datos presentados por el autor en la conferencia "Situación actual y perspectivas en la enseñanza de español como lengua extranjera a brasileños", durante el Primer Congreso Internacional de Docentes de Lenguaje y Literatura, Bogotá, Colombia, 21-25 de noviembre de 2005. Esas cifras no pueden ser tomadas de forma conclusiva, pues otros materiales publicados en esos periodos de tiempo fueron encontrados más tarde.

Libros de actividades, de apoyo y guías	17	28
TOTAL	84	154

Más recientemente, como resultado de la investigación realizada por un equipo dirigido por la profesora Gretel Eres Fernández se han reunido y clasificado nada menos que 2207 títulos producidos por editoras de varios países para la enseñanza de español como lengua extranjera en general (Fernández *et al.*, 2012).⁷⁶

Con respecto a la tecnología que acompaña a los libros didácticos, muchos profesores que trabajaron en los años 90 seguramente recordarán que en aquella época el casete compacto con los audios de los libros de texto –en aquellos casos en que lo tuvieran–, generalmente era vendido por separado. De esa forma, el profesor era, con frecuencia, el único que poseía ese recurso y decidía cuándo escuchar los audios de los libros que él mismo colocaba para sus alumnos. Un caso aparte eran los materiales para autoaprendizaje vendidos en quioscos de periódicos, como el *Curso de Español* (Editora Globo), *Hablemos Español* (Editora Escala) y *Viaje al Español*, acompañado este último por vídeos (Fernández, 2000: 70).

A partir de la edición de 2011 del *Programa Nacional do Livro Didático* en el que fueron incluidos también los libros para enseñar la lengua inglesa o española a los estudiantes de las escuelas públicas brasileñas (Brasil, 2008), se ha exigido que cada libro de texto de lengua extranjera esté acompañado por un cedé con los audios correspondientes, de manera que cada alumno pueda escuchar las grabaciones también fuera de la escuela. En sentido general, el cedé con los audios pasó a popularizarse y estar presente en otros libros de texto para enseñanza de lenguas, por lo menos en el país.

En la llamada para la selección de libros de texto correspondiente al PNLD 2014 (Brasil, 2013b), hay una categoría de presentación de materiales en el que ya se incluye la posibilidad de que los materiales impresos sean acompañados por un *DVD-ROM* con contenidos multimediáticos que debe contener:

temas curriculares tratados por medio de un conjunto de objetos educacionales digitales destinados al proceso de enseñanza y aprendizaje. Esos objetos deben ser presentados en las categorías audiovisual, juego electrónico educativo, simulador e infografía animada; o agrupar todas o algunas de esas categorías en el estilo hipermídia, debiendo cada objeto ser identificable individualmente, pudiendo ser guardado en otros medios y con la posibilidad de que sean disponibilizados en ambientes virtuales (Brasil, 2013b: 2) (traducido por el autor)

En el caso de la llamada para selección de los libros para el PNLD 2015 (Brasil, 2013a), se percibe una presencia aun mayor de contenidos digitales, pues las colecciones pueden ser presentadas en dos tipos diferentes: del tipo 1, que corresponde con las "obras multimedia compuestas de libros digitales y libros impresos" o del tipo 2, o sea, "obras impresas compuestas por libros impresos y pdf". De igual forma que en las ediciones anteriores del PNLD, en la parte específica a los libros de texto de lenguas extranjeras también se exige que haya un cedé de audio acompañando cada volumen de las colecciones presentadas.

Sobre las colecciones de tipo 1 hay una extensa serie de condiciones exigidas para los libros digitales y se incluye la necesidad de ofrecer sitios *web* específicos que serán de responsabilidad de cada editora, pero en las exigencias para los libros de tipo 2, que incluyen los pdf, no hay muchas orientaciones, pues se consideran meras copias del libro impreso.

Por fuera de esta llamada para el PNLD 2015 pudiéramos pensar que los libros digitalizados en formato pdf también pueden ser ofrecidos como materiales enriquecidos con otros elementos e informaciones, de forma que se pueda trabajar siguiendo la

⁷⁶ Los resultados del estudio elaborado por Fernández *et al.* (2012) se encuentran detallados en <http://www4.fe.usp.br/cepel/pesquisa>

propuesta del mismo libro en papel o digital, pero sin dejar de sacar provecho al uso de la Internet para el acceso a otros materiales, así como para otras prácticas posibles, siempre que existan condiciones adecuadas para ello.

Consideramos que estas opciones, a pesar de su mayor portabilidad y virtualización, tampoco resuelven los problemas si no hay una debida preparación y reflexión de los profesores sobre sus prácticas, pero el hecho de dejar abierta la posibilidad de ofrecer las obras en otros formatos ya es un paso de avance, principalmente si los materiales son acompañados por contenidos multimediáticos interactivos adecuados que puedan ser trabajados por los alumnos en horarios diferentes al del exiguo tiempo que generalmente se dedica a las clases de lengua extranjera en las escuelas brasileñas.

Desde hace poco tiempo, autores y editoras trabajan intensivamente para ofrecer una amplia gama de posibilidades que den apoyo al trabajo de los profesores y alumnos. De esa forma, hoy son más abundantes y accesibles versiones multiplataforma de los libros, así como otros materiales relacionados con cada libro, como pueden ser: pruebas, fichas de evaluación, materiales extras para imprimir, audios, vídeos, actividades autocorregibles, contenidos interactivos de otros tipos, sistemas de seguimiento y planificadores de clases para los profesores, así como anotaciones de las clases y el desarrollo de comunidades de aprendizaje para profesores y/o alumnos.

En otras palabras, desde varios caminos se avanza hacia una virtualización y mayor interactividad con los contenidos organizados de los libros de texto y todo lo que los rodea, pero debemos tener en cuenta que un contenido interactivo con valor educacional no significa simplemente incorporar un menú para la navegación o un botón para poder escuchar audios o ver vídeos y animaciones relacionadas.

Consideramos que el proceso de selección de libros didácticos del PNLD es un mecanismo importante que induce al desarrollo de nuevos parámetros y propuestas, pues especifica lo que se espera de los libros didácticos que se presenten. Por lo que se ve hasta ahora y lo que la lógica dicta, todavía y por mucho tiempo, hablaremos en libros de texto (digitales o impresos), pero se puede pensar que cada vez más lo digital y lo impreso se fundirán o complementarán en diversas combinaciones posibles.

Independientemente de todo eso, insistimos en que lo más importante es lo que el profesor haga o pueda hacer en sus clases y fuera de ellas con las crecientes posibilidades que tiene en sus manos. Los materiales se enriquecen, pero las prácticas escolares parece que no y el tiempo dedicado a las disciplinas tampoco, por lo que la abundancia de posibilidades queda bastante limitado en la práctica y siempre surge el viejo dilema del profesor de qué deberá priorizar y hacer en sus clases de lengua.

Más adelante hablaremos un poco más del futuro de estos materiales.

Algunos comentarios sobre los laboratorios de lenguas

Volviendo *in media res* nuestro relato sobre el desarrollo tecnológico, las tecnologías para grabar y reproducir el audio siempre han sido fundamentales para la enseñanza de lenguas extranjeras y han estado presentes de muy diversas formas.

A partir de la invención del fonógrafo en 1877 y del gramófono, patentado en 1888, según Roby (2003) ya había grabaciones comerciales para aprender inglés y español en 1893.

Jacques Roston, un traductor polaco y profesor de lenguas emigrado a Inglaterra, cuando percibió las posibilidades de uso de los fonógrafos fundó el *Linguaphone Group* en 1901. Según consta en la página de esa empresa,⁷⁷ la aparición de los discos planos de vinilo para los gramófonos – de mayor durabilidad–, marcó una nueva etapa en la comercialización de audios acompañando a los libros, de forma que el primer curso de

⁷⁷<http://www.linguaphonegroup.com/aboutus/ourhistory.cfm>

Roston que tuvo gran éxito fue en 1925. Roston continuó trabajando en el perfeccionamiento de los gramófonos e inventó, posteriormente, el "Linguaphone Repeater", un aditamento que permitía al oyente retroceder el disco sin tener que levantarlo anualmente, así como el "Solophone", unos audífonos para que el oyente no molestara a otros mientras escuchaba sus lecciones.

En 1908 había un laboratorio con fonógrafo en Grenoble, Francia, y un norteamericano que estudió en él llevó la idea para los Estados Unidos para instalar un "laboratorio de fonética" en el *Washington State College* durante el curso de 1911-1912. Los estudiantes escuchaban a través de audífonos el sonido que llegaba por vía telefónica y también podían grabar sus voces en un fonógrafo para comparar así su pronunciación con los modelos de los hablantes nativos que escuchaban.⁷⁸

En esa misma época, la *U.S. Military and Naval Academy* disponía de cuartos para escuchar las grabaciones en lenguas extranjeras. Parece que a uno de sus impulsores, Ralph Waltz, es a quien se debe el término de "laboratorio de lengua" en los años 20 en la *University of Hawaii* (Zhong, 2014:463).

En 1946 se considera que fue el inicio de los laboratorios modernos de lengua, con los ejemplos de la *Louisiana State University* y la *University of Laval*, de la ciudad de Quebec. En sus laboratorios, de forma diferente a los "laboratorios de fonética" anteriores, ya se buscaba el aislamiento acústico, de forma que fueron creadas las cabinas para el trabajo individual como las que existen en la configuración de los laboratorios actuales. Otra novedad fue la posibilidad de conversación entre los participantes a través de la intercomunicación de las cabinas. El audio era fundamental, pero poco a poco se iba introduciendo también el trabajo con otros medios, como proyectores de láminas, de películas, etc.

Según Roby (2003), a partir de 1959 hubo en los Estados Unidos un incremento significativo en el número de laboratorios de lengua. Basado en diversos autores, se estimaba que había seis mil laboratorios en las escuelas de ese país en 1964.

Los laboratorios de lengua continúan básicamente con la misma configuración, pero lo que ha cambiado son los medios de comunicación y el soporte utilizado, los cuales varían acompañando el desarrollo tecnológico. Las grabaciones, almacenadas primero en cilindros de fonógrafo y después en discos, fueron sustituidas por el audio en medios magnéticos, primero con las cintas magnetofónicas y más tarde, alrededor de 1970, con los casetes de audio compactos, que marcaron un hito al permitir que cada alumno presente en el laboratorio pudiera escuchar a su conveniencia el audio en la cabina, así como grabar su propia voz con facilidad. Eso facilitó el renacimiento de los laboratorios de lengua. Más recientemente llegaron los medios digitales. Las láminas, los proyectores de diapositivas y proyectores de transparencias que apoyaban las actividades dieron paso a las microcámaras y proyectores multimedia.

Hay laboratorios de lengua que mantienen la misma disposición de antaño, pero añaden al equipo de audio del laboratorio de lenguas convencional, una computadora en cada cabina y de esa forma se vuelven más versátiles, lo cual permite el uso de materiales y recursos existentes también en la internet junto con las herramientas ofimáticas.

⁷⁸Ver dos imágenes del "laboratorio de fonética" del *Washington State College* en 1911-1912 en <http://www.forlang.wsu.edu/overview.asp>



Figura 1. Alumnos del curso de traductores e intérpretes en lengua española, de la UNIPAN (Cascavel, Paraná) realizando actividades de traducción de textos en el laboratorio de lenguas en 2003 (foto del autor).

No solo las computadoras, también otros dispositivos digitales permiten en la actualidad el uso de diversos programas y aplicaciones que vinculados a estrategias didácticas adecuadas pueden suplir las funciones que los laboratorios intentaban potenciar, además de que permiten una práctica de lengua menos vertical, o sea, menos impuesta por el profesor en un momento dado, al ritmo y conveniencia de cada alumno.

Mediante indagaciones realizadas con varios profesores brasileños con larga experiencia recabando sus recuerdos acerca del uso de los laboratorios de lenguas a los que tuvieron acceso, al parecer todos los comentarios obtenidos se remontan a la década de 1980, pero se sabe que algunos laboratorios de lenguas fueron instalados algunos años antes.

En este año se ha cumplido el cuarenta aniversario del laboratorio de lenguas de la *Universidade Estadual de Londrina*, que fue fundado en 1974 por el profesor francés Jean Marie Breton. Un artículo de ese autor brinda detalles y recomendaciones para el uso del laboratorio, todavía con fuerte base en la metodología audiovisual (Breton, 1978), mientras que el texto inédito escrito en 1988 por la profesora de inglés Telma Gimenezya trae recomendaciones para cambiar las prácticas mecánicas de los ejercicios de repetición y sustitución típicos del enfoque audiolingual por nuevas prácticas dictadas por el enfoque comunicativo en vigor en la época de la elaboración de ese documento, donde se valoriza la comunicación y la interacción. Los dos textos son de gran valor y de lectura muy recomendable.

En ese segundo documento también se hace mención a algunos problemas técnicos de instalación del laboratorio que dificultaban la necesaria interacción entre los participantes, por ejemplo, la falta de un contador de tiempo en la grabadora de audio, que impedía encontrar con facilidad las partes deseadas en la grabación hecha, además de que en el laboratorio no había la posibilidad para que todos los alumnos hablaran juntos.

Ante esas dificultades la autora se pregunta cómo pudiera ser mejor utilizado el laboratorio para trabajar según el enfoque comunicativo, y para eso ella sugiere que se usen materiales auténticos para probar la capacidad de comprensión auditiva. También está a favor de transformar el laboratorio de lenguas en un "*listening centre*", de forma que los materiales se puedan usar de forma individualizada y el aprendizaje no quede centralizado en el profesor. En ese caso había la necesidad de reorganizar los materiales de forma que quedaran disponibles para su libre utilización por los alumnos en la medida de sus intereses y necesidades.

La autora también sugiere diversas acciones y modificaciones para las actividades del posgrado y de la extensión de la universidad y hace mención a las nuevas posibilidades del vídeo, para lo cual recomienda que las salas de aula tengan los equipos adecuados

completos para ver los vídeos cuando sea necesario en las clases sin la necesidad de ir hasta el laboratorio.

Como de hecho ocurrió, en dicha universidad se instaló más tarde un centro de autoacceso para su uso por los alumnos y equipos de vídeo fueron situados permanentemente en las salas de aula principales.

La resignificación del laboratorio de lenguas hace posible la utilización de este recurso de enseñanza dentro de un marco comunicativo. Esa fue también la propuesta de la profesora María de Lourdes Otero Bravo Cruz, que hizo su maestría sobre el uso de los laboratorios de lenguas con futuros profesores brasileños de español en la *Universidade Estadual Paulista* (UNESP campus de Assis) (Cruz, 1994).

Según esta autora, en un trabajo publicado posteriormente (Cruz, 2002):

La adopción de una evaluación de la actuación del aprendiz en el Lab.L. debe buscar resignificar ese recurso de enseñanza para que cumpla su función, al lado de las nuevas tecnologías e incorporando recursos que lo califican entre ellas (Internet, multimedia, televisión a cable, multimedia, entre otras), coherentemente con el enfoque de enseñanza que se siga. Cruz (2001) define los exámenes de conversación en el Lab.L. como un instrumento bastante fértil dado que proporcionan la oportunidad de entrevistar a los alumnos, captar su oralidad y crear espacio para la manifestación de opiniones y análisis, con una producción discursiva significativa y una ampliación de su universo cultural por el diálogo que se establece (Cruz, 2002:670).

Liguori e Izquierdo Merinero (1999) también se proponen rebatir la idea de que el laboratorio de lenguas está obsoleto en relación a los enfoques comunicativos y para eso demuestran que el laboratorio de lenguas puede potenciar la comunicación oral, así como diversas estrategias posibles para la explotación adecuada de esas instalaciones. Para ejemplificarlo, muestran cuatro actividades diferentes. Otro autor que también hace comentarios a favor del uso de los laboratorios multimedia es León (2002).

Entre las tecnologías de grabación ya hemos visto algunas que facilitan la escucha y la práctica oral. La llegada de las tecnologías llamadas genéricamente de sintetizadoras como es el caso de las tecnologías digitales facilitó como nunca antes también el visionado de materiales diversos, así como la comunicación entre las personas de forma síncrona o asíncrona.

La imagen siempre se ha explotado en mayor o menor medida en los diversos métodos y enfoques para enseñanza de lenguas extranjeras por lo que no es difícil imaginar que han sido varias las tecnologías que han ayudado a profesores y alumnos en la tarea de mostrar u observar las imágenes utilizadas para auxiliar en la enseñanza, desde los libros ilustrados, los murales y pósteres, las pizarras magnéticas o de fieltro para fijar en ellas diferentes piezas, hasta los proyectores de diversos tipos para proyecciones estáticas o dinámicas (láminas y filminas) y las transmisiones audiovisuales, incluyendo el cine y la televisión.

Por ejemplo, como sus nombres indican, los materiales audiovisuales tuvieron una gran importancia en el *Método Situacional* o *Audiovisual* y el *Método Estructuro Global Audiovisual* (SGAV), usados en algunos países de Europa principalmente entre los años 50 a70.

En el caso de los vídeos y las transmisiones de televisión, no podemos dejar de mencionar la aparición de la serie *Viaje al Español*, oficialmente lanzada en abril de 1989 (Barcia, 1989). Esta serie de vídeos fue un proyecto creado por la española RTVE, con la colaboración de la Universidad de Salamanca, que fue inspirado en el enorme éxito que tuvo a fines de los años 70 e inicios de los 80 la serie de televisión para aprender inglés *Follow me* de la BBC inglesa y todos los materiales que se generaron alrededor de ese método.

Como fue mencionado más arriba, la serie *Viaje al Español* también fue vendida en su formato original como material para estudio individual en Brasil. Informaciones reunidas por Fernández (1996), basada también en Fernández Díaz (1995), muestran que el método audiovisual *Viaje al Español* era usado en esa época en el *Centro Cultural Brasil-España*, de

Paraná y la *Casa de España*, de Rio de Janeiro, así como en varias academias de lenguas privadas del país.

De gran importancia fue el proceso de adaptación posterior para la transmisión de esa serie por la *TV Educativa* brasileña, proceso este último que ha sido bien documentado por Celada, González y Kulikowski (1996), Kulikowski, Celada y González (1996) y González (2010).

Más recientemente, en 2009, fue lanzada la serie *Habla América* para el aprendizaje de español por brasileños que brinda informaciones sobre diversos países de América Latina. Esta serie con quince vídeos fue preparada y producida por la *TV Paulo Freire* paranaense y la red latinoamericana *Telesur* con la asesoría y participación de especialistas de la *Universidade Federal de Paraná* (UFPR) (SEED-Paraná, 2009). Cada uno de los quince vídeos de la serie puede ser visto o descargado para su uso desde el sitio *web* de la Secretaria de Educación del Estado de Paraná.⁷⁹

Hay que señalar que los técnicos de la secretaria de educación paranaense por muchos años han realizado una destacada labor de recopilación de recursos, así como de creación de proyectos novedosos como apoyo a la enseñanza de lenguas en las escuelas de ese estado. Además de la referida serie de vídeos, otros proyectos destacables y pioneros en su época dentro del campo de los Recursos Educativos Abiertos (REA) en Brasil, en lo que se refiere a la enseñanza de lenguas extranjeras junto con las otras disciplinas escolares, han sido el *Projeto Folhasen 2004* y el *Livro Didático Público* en 2007 (Camillo y Gregório, 2009), ambos creados por los propios profesores de ese estado, así como la *TV Pendrive* (para hacer llegar los materiales en vídeo a las escuelas).⁸⁰

Con la llegada de la *web* por Internet⁸¹ y la facilidad para colgar vídeos en sitios *web* como *Youtube*, la cantidad de vídeos preparados específicamente para la enseñanza de español aumentó enormemente en proyectos diversos hechos con mayor o menor grado de elaboración en diversos países.⁸²

ELAO (CALL)

La adopción de computadoras personales (*PC*), con cada vez mayor capacidad y velocidad de procesamiento, junto con la llegada de la tecnología del *CD-ROM* abrió el camino para los programas multimediáticos interactivos que proliferaron en los años 90 del siglo pasado. Sin duda, los *CD-ROM* multimedia fueron una de las tecnologías que más impulso le dio a la Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador (ELAO) –una traducción de la sigla en inglés *CALL* (*Computer Assisted Language Learning*)–, principalmente en una época en la que la *web* no existía o era incipiente, con clara predominancia todavía de los textos, pues no soportaba todavía audios e imágenes de mayor tamaño como solo ocurrió hasta casi los primeros años del siglo XXI.

El *CALL* nació un poco antes, desde que las computadoras se hicieron presentes en el ámbito empresarial y también el universitario. Se reconoce la existencia de varias etapas en el desarrollo del *CALL*. La etapa conductista de los primeros años seguía un modelo de

⁷⁹ Los vídeos de la serie *Habla América* pueden ser vistos en <http://www.lem.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=647>

⁸⁰ Sugerimos una visita al portal <http://www.lem.seed.pr.gov.br> para ver los diversos recursos para lenguas extranjeras catalogados por dicha secretaria de educación.

⁸¹ La Internet con frecuencia se confunde con la *World Wide Web* o simplemente *Web*, que permite la interconexión de hipertextos (imágenes, textos, audios) y que es solo uno de los diversos servicios disponibles a través de la Internet. El sistema ARPANET, desarrollado entre 1968 y 1969, en plena Guerra Fría se considera que fue el precursor de la Internet. La Web surgió en la década del 80, y fue definitivamente lanzada entre 1989 y 1990, pero sólo gracias al navegador de páginas web *Mosaic*, en 1993, es que se popularizó. Después, no demoró mucho para que el acceso a la internet y especialmente a la *web* se estableciera en el mundo y llegó a Brasil, de forma comercial, en 1995, expandiéndose rápidamente en el país a partir de esa fecha. Antes de la llegada de la *web*, gracias a Internet, ya había acceso al correo electrónico, a intercambios de opiniones en foros de discusión y a la posibilidad de subir archivos a servidores, por medio de protocolos de comunicación diferentes de los que usamos ahora comúnmente en la *web*.

⁸² Pudiéramos mencionar a *Videoele.com*, del profesor catalán Agustín Iruela (<http://videoele.com>), como un ejemplo de proyecto hecho con calidad.

enseñanza instruccional o de "Respuesta incorrecta - intente de nuevo" según Bangs y Cantos (2004:224).

Para estos autores, la popularidad inicial del *CALL* de esa primera etapa mermó rápidamente por dos razones: la falta de imaginación y creatividad en el diseño de nuevos ejercicios más desafiantes y el costo elevado y de mantenimiento de las computadoras en aquella época.⁸³

Es verdad que los ejercicios de respuesta cerrada sin posibilidades de variación provocaban un rápido desánimo y rechazo a las posibilidades que la tecnología podía ofrecer en aquella época. Cuando surgió, pocos años después, la tecnología de reconocimiento automático de voz que también fue incorporada en algunos CD-ROM interactivos específicos para aprendizaje de lenguas, pasó más o menos lo mismo, pues se hacía casi imposible la tarea de reproducir las frases de la misma forma como se escuchaban, por motivo de los errores acusados por el sistema ante la presencia de desvíos mínimos, lo cual no propiciaba el seguimiento de los estudios con estos programas, decayendo rápidamente la motivación para seguir aprendiendo con ellos.

Más tarde aparecieron ejemplos de *CALL* comunicativos, más atractivos y flexibles, hasta llegar al *CALL* integrativo, con la facilidad de las interacciones por medio de *web* a las cuales ya estamos acostumbrados.⁸⁴

En los años 90 las posibilidades de trabajo todavía eran bastante limitadas con las computadoras personales. Recuerdo que con la primera computadora personal que compramos, todavía en 1996, era casi imposible incorporar alguna figura, aunque fuera pequeña, en el documento de texto que se estuviera preparando para las clases, pues el procesamiento se hacía tan lento que casi impedía su manipulación. Es por eso que, aún en esa época, para añadir alguna imagen a los textos que preparábamos para nuestras clases era casi que imprescindible seleccionar ilustraciones tomadas de diversas fuentes impresas, recortarlas y colocarlas en el texto que se estaba construyendo, para su posterior fotocopia y reproducción para los alumnos.⁸⁵ Por otro lado, para obtener y utilizar otras imágenes que no fueran impresas, había que echar mano a los *CD-ROM* con colecciones de fotografías o *cliparts* que se vendían por diversas empresas para ese fin.

Por todo esto, los profesores estaban bastante limitados para poder preparar materiales propios que fueran visualmente atractivos. Como todos ya saben, el panorama hoy es totalmente diferente y se hace mucho más fácil la creación y distribución de contenidos creados o adaptados por el profesor o grupo de profesores a partir de lo que es posible encontrar en la *web*.

Los *CD-ROM* multimedia pertenecen a la primera o segunda etapas descritas anteriormente, pero como usuario de algunos cedés interactivos en aquellos años, no puedo dejar de reconocer que la asociación de texto, imágenes dinámicas y audio en los programas educativos de ese tipo podían atrapar el interés de los alumnos y servir de ayuda a la enseñanza de lenguas, de forma intencional y directa por medio de programas específicos para su enseñanza o de forma indirecta, a través de la puesta en contacto y manipulación de los contenidos ofrecidos en programas educativos aunque no hubieran sido específicamente diseñados para su uso por hablantes de otras lenguas. De esa forma, especialmente los chicos o incluso jóvenes y adultos, mediante juegos y actividades podían entrar en contacto con la lengua extranjera realizando las actividades y cumpliendo los desafíos propuestos.⁸⁶

⁸³ Otros beneficios e inconvenientes del cederrón aparece en Yagüe (2004).

⁸⁴ Recomiendo aquí la lectura de Souza (2004) y Warschauer y Hesley (1998). A estos últimos autores se debe la propuesta de clasificación de los tres tipos de *CALL*.

⁸⁵ El proceso de bricolaje hecho por el profesor que juntaba diversos textos en papel para preparar sus materiales es una actividad centrípeta característica de la época antes de la Internet. En la era digital se sigue haciendo, pero ahora como actividad centrífuga, enlazando a materiales existentes en otros lugares (LEFFA, 2009).

⁸⁶ El grupo Camille creó el "Español en marcha" (http://www.upv.es/camille/esp_enmarcha_frames.html) y el "Español Interactivo" (http://www.upv.es/camille/esp_interactivo_frames.html), estos son dos ejemplos de los *CD-ROM* de primer tipo, o sea, específicos para la enseñanza de lengua española a extranjeros, mientras que los diversos juegos con el personaje Pipo, son un buen ejemplo de *CD-ROM* educativos para niños españoles que indirectamente podían ser utilizados también con niños extranjeros, principalmente con hablantes de lenguas próximas, como es el caso de los lusohablantes. Los *CD-ROM* de Pipo pasaron más tarde a formar parte de las ofertas del sitio *web* Pipoclub.com.

En esa época de oro de los *CD-ROM* multimedia interactivos de los años 90 no es raro suponer que hubo un gran interés de los profesores e investigadores para estudiar su potencial y posibilidades en la enseñanza de lenguas. En un esfuerzo por averiguar el estado del arte en la producción de materiales informáticos, el Instituto Cervantes publicó en 1997 un catálogo sobre materiales donde se recogen informaciones sobre 102 proyectos realizados hasta esa fecha, incluyendo 89 productos comerciales, mayoritariamente aparecidos entre 1995 y 1996 fuera de España. Llisterri, en un trabajo de 1997 brinda algunos datos oriundos de ese catálogo.⁸⁷

Cuando se piensa en los *CD-ROM* multimedia en el contexto de la enseñanza de ELE en Brasil, no se puede dejar de mencionar al profesor Italo Ricardi León y los diversos trabajos que ha publicado sobre ese tema (2001a, 2001b, 2002a, 2002b, 2003 y 2011). Por ejemplo, León (2002b) analizó diversos tipos de *CD-ROM* multimedia en lengua española y propuso una ficha para su evaluación general.

Entre los resultados a los que llegó el autor de ese trabajo está la constatación de que era necesario agrupar mejor los materiales analizados por asuntos más específicos, pues la ficha se reveló demasiado amplia. También llegó a la conclusión que ese tipo de materiales facilita y potencializa el aprendizaje de forma agradable y motivadora en aquellos que no tienen conocimientos lingüísticos previos, enriqueciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje de E/LE, así como que la interactividad del multimedia es una de las grandes posibilidades de esos sistemas audiovisuales que también promueven la interdisciplinariedad.

En el caso de las Herramientas de Autor para Profesores, equivalentes con el “*Teacher Authoring Tool*” en inglés (Leffa, 2006), muchas de ellas son oriundas de la década del 90 o primeros años del 2000. De acuerdo con Montero y Herrero (2008) podemos decir que las herramientas de autor son “aplicaciones que disminuyen el esfuerzo a realizar por los profesores, maestros, educadores, etc., ofreciéndoles indicios, guías, elementos predefinidos, ayudas y una interfaz amigable para crear materiales educativos y/o cursos en formato digital”.⁸⁸

Fontana y Fialho (2013) y Leffa (2013) ofrecen descripciones y comentarios sobre algunas herramientas de autor: (1) *Hot Potatoes*⁸⁹, creada en 1997 en la universidad canadiense de Vitoria; *Quandary*⁹⁰, de los mismos creadores del anterior; los proyectos españoles, *Clic*⁹¹, que surgió en 1992 –con una versión más reciente llamada *JClic*– y *Ardora*⁹², creado en el 2003, así como el proyecto brasileño *ELO*⁹³, surgido también en 2003.

En Brasil, quizás *Hot Potatoes* sea la herramienta de autor más conocida, pues es muy usada todavía para generar actividades para la plataforma *Moodle*, pero el proyecto *ELO* del profesor brasileño Vilson Leffa es también bastante conocido entre profesores y futuros profesores de lenguas en el contexto nacional, aunque estimamos que debería ser ampliada su divulgación. Ahora existe una versión mejorada en línea del *ELO*⁹⁴, el *ELO cloud*, con varias ventajas sobre su antecesor y que puede ser una solución a la dificultad que hay para el alojamiento de actividades con contenido interactivo en la *web*. Algunas actividades realizadas con las primeras versiones del *ELO* pueden ser vistas en el propio repositorio de ese proyecto.⁹⁵

Irala (2008) analizó algunos elementos del discurso de los profesores que participaron en un curso sobre creación de Objetos de Aprendizaje donde se utilizó esa herramienta⁹⁶,

⁸⁷ Hay que reconocer que en esa cifra no todos eran cursos multimedia, pues había también diccionarios, enciclopedias y otros materiales, que utilizaban la tecnología del *CD-ROM* para su comercialización.

⁸⁸ Una lista con diez herramientas de autor usadas en España está en <http://recursositc.educacion.es/blogs/maltes/index.php/2011/09/01/diez-herramientas-de-autor>

⁸⁹ <http://hotpot.uvic.ca>

⁹⁰ <http://www.halfbakedsoftware.com/quandary.php>

⁹¹ <http://clic.xtec.cat>

⁹² <http://webardora.net>

⁹³ <http://www.leffa.pro.br/elo>

⁹⁴ <http://www.elo.pro.br/cloud>

⁹⁵ <http://www.elo.pro.br/repositorio>

⁹⁶ El curso usó como plataforma el blog <http://www.letrementodigitalunipampa.zip.net>

mientras que Castela, Rodrigues y Citon (2010) discuten los resultados obtenidos en un curso para profesores con el *ELO* y Abio (2006a, 2006b) también muestra algunos detalles de actividades preparadas con esa herramienta de autor para profesores y alumnos de español.

Algunos comentarios, unos positivos y otros negativos, sobre experiencias desarrolladas con profesores en la creación de actividades con el *ELO* fueron presentados por Irala (2010). Esta autora concluye con acierto que:

Utilizar una herramienta de autor (creando objetos de aprendizaje) es un desafío que demanda reflexión, tiempo, capacidad para lidiar con lo imprevisto, con los problemas técnicos, con los propios errores, con las trabas institucionales de todo tipo y con las demandas oficiales, en resumen... **exige persistencia y osadía del profesor.**

El profesor se acerca de la osadía no cuando sigue recetas asumidas a partir de discursos externos de forma **ingenua**, sino cuando percibe y se sensibiliza por las urgencias que entran en choque todo el tiempo entre la institucionalización y la no institucionalización, entre el aprendizaje formal e informal, entre lo individual y lo colectivo, entre las prácticas predeterminadas y la complejidad, entre los avances y los retrocesos. ... ¡Esa es la dinámica de la vida! (las partes en destaque son de la autora).

La oferta en Brasil de acceso a Internet por proveedores comerciales en 1995 fue el punto de partida para la expansión de la *web* en los centros de trabajo y hogares. Es verdad que el uso de Internet para la enseñanza de español en Brasil en las primeras épocas, no está tan bien documentado como sí ocurrió con el inglés⁹⁷, pero así y todo haremos un esfuerzo y aprovecharemos esta oportunidad para comentar algunas experiencias que hemos podido reunir.

En 1999, cuando percibimos que una parte considerable de nuestros alumnos adultos ya poseían una cuenta de correo electrónico, comenzamos a utilizar esa posibilidad para el envío regular de materiales como complemento a la enseñanza. Ese fue el caso del boletín por e-mail llamado “Cositas del Portunhol → Español” o simplemente “Cositas”, que era producido para nuestros alumnos, pero poco a poco se fue expandiendo y pasó a ser recibido también por profesores y alumnos de otras instituciones.⁹⁸

En aquella época en que la velocidad de conexión era poca y los sitios *web* eran contruidos a base de html, muchas veces solo por el entusiasmo de los propios profesores, el uso de figuras era todavía muy limitado, con imágenes pequeñas y de baja resolución, como ya vimos más arriba. Además, lo máximo que se podía hacer para darle un poco de movimiento a las páginas *web* era programar pequeños textos dinámicos y el uso de íconos de GIF animado, también de pequeño tamaño.

Cuestionarios CGI para recibir datos a preguntas hechas a los alumnos y ejercicios con *scripts* de java para evaluar y dar una retroalimentación inmediata a las respuestas que debían ser escritas por el alumno exactamente como esperado por el autor eran prácticamente las únicas opciones de interactividad que disponíamos en aquel momento (ver Figura 2), además de las herramientas de autor que ya fueron analizadas.

⁹⁷ Ver trabajos como los de Paiva (2008) y Pereira (2008) para conocer desde una perspectiva histórica el uso de las tecnologías para la enseñanza de lengua inglesa.

⁹⁸ Los contenidos enviados por e-mail en los diversos números del boletín y un análisis de la experiencia como un todo se encuentran reunidos en el servidor de proyectos de *QuadernsDigitals*. http://quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=proyectos.VisualizaProyectoIU.visualiza&proyecto_id=8

Revisión y práctica de los antónimos # 1



Don Rodrigo es un señor de avanzada edad que anda confundiendo todo lo que dice. Ayúdalo a decir la frase correcta, cambiando la palabra en mayúsculas de cada frase debajo por su equivalente contrario (antónimo).

Cuando termines cada frase, pulsa la tecla TAB. Escribe sólo en letras minúsculas. Si la respuesta está correcta, podrás pasar a la oración siguiente. Al finalizar, haz clic en el botón "Resultados" para que conozcas tu resultado general. Si por algún error te vas para otra página web, no te preocupes, usa la flecha del navegador para volver a esta página y poder terminar la actividad.

1- Vivo en un edificio MODERNO. >> No, no, no Don Rodrigo. Usted quiere decir que vive en un edificio antiguo

2- Mi apartamento es GRANDE. >> Usted quiere decir que su apartamento es pequeño

3- Mi hijo es muy ALTO. >> Usted quiere decir que

4- Mi nieta, o sea la hija de mi hijo es muy bonita. Tiene bonita y tiene los ojos ?

5- Ella también tiene el pelo CORTO. >> Usted quiere

Concluído

A página <http://br.geocities.com> diz:

⚠ Não. A resposta certa é: pequeno.

OK

Figura 2. Página web preparada con un ejercicio estructural para práctica de algunos antónimos en español elaborado con *script* de Java que fue utilizado entre 2002 y 2008. La respuesta tenía que ser escrita de forma exacta a como había sido programada por el autor para que pudiera ser considerada correcta.

El primer curso en línea de español completo hecho en Brasil del que tengamos noticia fue elaborado por la profesora Valesca Irala en 1999, alumna del último año de la carrera de letras en aquel momento. Recibió el nombre de *Curso de Espanholem 10 lições* (ver Figura 3). Parte de esa experiencia está descrita en Irala (2000 y 2002).

Figura 3. Página inicial del curso preparado por la profesora Valesca Brasil Irala en 1999 (IRALA, 2002).

Herramientas importantes para el contacto asíncrono con los alumnos en aquellos primeros años del 2000 fueron las listas de discusión electrónicas vía *e-mail*, así como los foros de discusión del Centro Virtual Cervantes⁹⁹ y listas como *FORMESPA*¹⁰⁰ y *ELE Brasil*¹⁰¹

⁹⁹ En funcionamiento desde septiembre de 1997 (http://cvc.cervantes.es/foros/leer_asunto1.asp?vCodigo=1).

¹⁰⁰ En funcionamiento desde septiembre de 1999 (<http://listserv.rediris.es/archives/formespa.html>).

para la comunicación entre los profesores, la primera para profesores de ELE de todas partes del mundo y la segunda con foco en el contexto brasileño.¹⁰² En agosto de 2009 surgió otra lista de discusión para profesores en Brasil llamada ELE do Brasil.¹⁰³

La comunicación síncrona por vía *chat* con alumnos era todavía rara en esa época, pero hay algunos ejemplos de uso en clases de lengua. Por ejemplo, la profesora Susana Zipman, a través de la página del *Centro Latino de Línguas*, en la ciudad de Sao Paulo, ya ofrecía clases por *chat* en español en el año 2000 ya través del sitio *web Weblinguas.com.br* iniciaron las lecciones de lenguas enviadas por *e-mail* en el 2001.¹⁰⁴ *Hispanialinguas.com.br* es la página *web* de otra escuela de lenguas de esa ciudad que también ofrecía la posibilidad de clases de español por *chat* (profesor al vivo) en el año 2000.

En 2001, durante un evento para profesores de lenguas realizado en la *Universidade Estadual de Londrina*, ofrecimos un taller con el doble objetivo de mostrar cómo crear y utilizar una lista de discusión electrónica y también para conocer y hacer uso de algunas páginas *web* que considerábamos importantes para los profesores de español. Al revisar para este trabajo los materiales utilizados en aquella ocasión tuvimos una cierta sorpresa cuando percibimos que ya recomendábamos el uso del buscador *Google*, todavía poco conocido en aquel momento, como una alternativa más eficiente que los buscadores más utilizados en la época, como el *Altavista* y el brasileño *Cadê*, que eran menos prácticos y dinámicos, pues sus responsables tenían que indexar de forma manual las páginas propuestas que quedaban organizadas por categorías.

El proyecto de revista ELE Brasil dirigido a los profesores de ELE en el país surgió en 2002 y estuvo en funcionamiento hasta 2007. También está alojado en el servidor de *Quaderns Digitals*.¹⁰⁵ Este proyecto todavía pertenecía a la llamada *web* 1.0.

En 2002 también inició las actividades el curso virtual de español de *Eshablar.com* integrante del sello editorial Espasa Calpe y dirigido especialmente al público brasileño y estadounidense (Sierra, 2002). Ese curso, a pesar de su calidad para aquella época, tuvo una vida relativamente corta e inició el cierre de sus actividades en 2004, al parecer debido a fallas en la estrategia de comercialización seguida. Al mismo tiempo, en 2003, salió a la luz el curso virtual *Aula Virtual de Español* (AVE) que sí ha tenido éxito y ha estado en ascenso desde entonces (Coto Ordás, 2014), siendo utilizado por miles de alumnos como complemento, de forma combinada con clases presenciales o solo, como estudio individual, con la opción de seguimiento o no con tutores, de la misma forma que ocurría en el curso de *Eshablar.com*

La metodología de los proyectos en Internet conocidos como *Web Quests* era de naturaleza fundamentalmente cooperativa, pues aún no existía la posibilidad de colaborar efectivamente en línea. El camino a la colaboración mediante la edición de documentos en línea al mismo tiempo entre varias personas solo fue posible cuando aparecieron tecnologías como AJAX, alrededor de 2006, que permitían editar documentos en línea de la misma forma que si fuesen creados y editados en la propia computadora. En ese momento pasó a ser más importante la posibilidad de tener acceso a la *web* de forma cada vez más continua para poder usar los diversos servicios que fueron apareciendo en la *web* 2.0.

La llegada de la llamada *web* 2.0, conocida como la *web* social, permitió un cambio cualitativo en la forma de usar la *web*, comenzando por la participación, donde los usuarios dejan de ser consumidores pasivos para poder ser también potenciales productores de contenidos que pueden ser compartidos con los demás.¹⁰⁶ Ese fue el momento de la proliferación de las *wikis*, los *blogs* y las redes sociales que los profesores de lenguas hemos

¹⁰¹ En funcionamiento desde enero de 2003 (<http://listserv.rediris.es/archives/elebrasil.html>).

¹⁰² Las listas de discusión *Hispania*, *ELE Brasil* y *FORMESPA* fueron estudiadas por Irala en su tesina de maestría (2004).

¹⁰³ <http://br.groups.yahoo.com/group/elebrasil>

¹⁰⁴ Para recuperar parte de esta historia hemos usado el *Wayback Machine* para visualizar las páginas web salvadas por el proyecto *Internet Archive* (<https://archive.org/web>).

¹⁰⁵ http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=proyectos.VisualizaProyectoIU.visualiza&proyecto_id=3

¹⁰⁶ Los individuos inmersos en las redes sociales y comunidades de aprendizaje que, además de consumir contenidos también los producen de forma colaborativa, son llamados de *produsuarios* (*producers*), un término atribuido a Axel Bruns (2008). En los procesos de *produtización* (*produsage*) se ponen en acción cuatro capacidades: creativo, colaborativo, crítico y comunicativo (Cobcroft; Towers; Smith y Bruns, 2006).

pasado a aprovechar también como apoyo para nuestras clases, principalmente a partir de 2005.¹⁰⁷

Pudiéramos brindar ejemplos de experiencias y publicaciones realizadas en Brasil con esas posibilidades tecnológicas, pero este relato se haría demasiado extenso y hemos decidido detallar en esta oportunidad los momentos menos recientes.

Todo esto nos lleva a las dos últimas partes de esta panorámica donde nos centraremos en las tendencias que se observan y algunos comentarios finales.

Perspectivas en la enseñanza de lenguas apoyadas en las tecnologías

“Necesitamos una nueva pedagogía, basada en la interactividad, la personalización y el desarrollo de la capacidad de aprender y pensar de manera autónoma...”, son palabras de Manuel Castells (2001: p. 308) que siguen siendo actuales, pues la atención a la tecnología no es el único aspecto para el cual deben estar preparados los profesores y sus alumnos.

Los cambios que ocurren en la cibercultura que todos observamos en la sociedad y algunas tendencias tecnológicas que pueden influenciar en las formas de dar nuestras clases merecen nuestra atención.

En primer lugar, el mayor tiempo de conexión a Internet, ahora, casi permanente o con mayor frecuencia que antes, y el acceso a ella también por medio de dispositivos portátiles, hacen que la ubicuidad y el aprendizaje móvil, o sea, el aprendizaje en todo momento y lugar, sean una tendencia y posibilidad que se debe tener en cuenta muy seriamente, en la educación en general, con grandes potencialidades también en la práctica de la lengua extranjera, a la que ya sabemos que el tiempo dedicado a su estudio en sala de aula es muy limitado.

En 2013 la UNESCO produjo una guía con trece motivos y diez recomendaciones para la implantación de las tecnologías móviles en las escuelas (UNESCO, 2013b). De acuerdo con esa guía, algunos pilares para el aprendizaje móvil son el poder llevar la información adonde ella es escasa, personalizar y flexibilizar el aprendizaje, proporcionar retroalimentación inmediata en las actividades, así como la ampliación de la productividad, aprovechando el aprendizaje en cualquier espacio y tiempo. Como podemos suponer, la preparación de los profesores para estas posibilidades también está entre las políticas necesarias.

Wang y Smith (2013) en un estudio a largo plazo con el uso de teléfonos móviles para el aprendizaje de inglés advierten que para que haya éxito en cualquier proyecto de aprendizaje móvil deben llevarse en cuenta una serie de aspectos: que los materiales sean atractivos y no demanden ni poco ni demasiado, que haya un grado apropiado de seguimiento del profesor, que haya involucramiento de los alumnos, la necesidad de incentivos, también de respeto a la privacidad y que sean usados ambientes técnicos seguros para el aprendizaje móvil. Entendemos que estos puntos de atención mencionados por los autores podemos extenderlos también al uso de otras tecnologías y a la preparación metodológica necesaria.

Otra tendencia es la mayor multimodalidad en los contenidos que se consumen y los que se pueden estudiar y producir en la escuela y fuera de ella.

Estas nuevas posibilidades someten a la escuela a una mayor presión al cambio, pues si no ofrece una respuesta en ese sentido, se apartan cada vez más de los intereses de los alumnos y también aumentan los desafíos para su inclusión.

El avance de las tecnologías en áreas como la de aplicaciones más potentes para práctica y aprendizaje de la lengua extranjera por medio de esos dispositivos digitales portátiles, el uso de juegos específicos, así como de principios de jugabilidad (*gamificación*)

¹⁰⁷ Para tener una idea de cuándo ocurrió el auge en el uso de blogs por los profesores de E/LE recomiendo visitar el sitio web <http://todoele.org/todoele20/ele2fera> y observar la última sección que está en el lado derecho de la página con los números de blogs creados en cada año.

en los materiales educativos y plataformas de aprendizaje, unido a las posibilidades crecientes de enseñanza adaptativa y personalización del aprendizaje, son perspectivas que llamaría de alta tecnología (*hightech*), pero el profesor además de poder utilizar esas posibilidades cuando estén presentes, también debe tener una visión *lowtech*, de acuerdo a sus prácticas comunes.

El aprendizaje en redes es otra tendencia, de forma que el aprendizaje formal e informal queden imbricados y no pueden ser ignorados. Estas características de la educación actual se encuentran reflejados en diversos informes y documentos, como los reportes *Horizon*, entre los que se encuentra uno específico para el contexto brasileño (The New Media Consortium, 2012).

Otra perspectiva interesante y que los profesores pueden implementar sin muchas dificultades es que el proceso inicial de exposición de contenidos ocurra de forma previa a la clase, por medio de vídeos, audios u otros materiales digitales, de forma que el tiempo de clase en la escuela sea dedicado a actividades productivas y no necesariamente a la presentación de nuevos contenidos. Esta estrategia de invertir la clase puede permitir un mejor aprovechamiento del reducido tiempo de clases dedicado a las lenguas extranjeras y tiene un camino abierto a la experimentación inmediata debido a la facilidad actual para grabar vídeos explicativos y su divulgación en sitios web como *Youtube*.¹⁰⁸

Sobre el futuro de los libros en papel y los libros digitales y la relación en general de estos materiales con las tecnologías para enseñanza de lenguas no puedo dejar de concordar con las conclusiones planteadas por Fruns Giménez (2014) que copio aquí:

Pienso que los manuales siguen teniendo sentido y siendo útiles en la era digital, al menos en la fase de la misma en la que nos encontramos ahora. De momento, la comunicación y enseñanza virtuales no han venido a sustituir a las presenciales, sino a complementarlas. Esta situación provoca que haya que mantener abiertas dos vías paralelas, como ocurre también en el mundo editorial en general o en la prensa. Esta situación genera mayores gastos para las editoriales, que por razones de coste no acaban de apostar del todo por aplicaciones tecnológicas que realmente aporten un mayor valor didáctico al alumno, pero creo que es un camino que se va a empezar a recorrer pronto, pues no tiene sentido replicar en línea modelos del lenguaje impreso.

Por otro lado, no me parece que la mayor formación que tienen ahora los profesores de ELE vaya a conllevar que prescindan de la orientación que les proporcionan los manuales, un guion que da coherencia a los cursos y supone una garantía de homogeneidad y consistencia en las escuelas.

Aunque no me siento capaz de predecir el futuro de la enseñanza de lenguas, tiendo a pensar que los manuales seguirán utilizándose, ya sean impresos o digitales, y seguirán sin ser la panacea ni satisfacer del todo a ningún alumno, y aún en menor medida a los profesores. Pero también tengo el convencimiento de que progresivamente se irá definiendo una modalidad de aprendizaje que explotará las herramientas de comunicación de la Web 2.0. Aunque hoy en día los cursos en línea se van extendiendo, quizá falta acabar de configurar un modelo de enseñanza que se corresponda con el paradigma de comunicación de la sociedad contemporánea (Fruns Giménez, 2014: 148-149).

Y esto podemos complementarlo con las palabras de Gozalo Gómez (2014: 162) “lo digital ha de concebirse como apoyo y parece clara su convivencia, al menos a corto plazo, con el material impreso. [...] no debe establecerse una confrontación entre enseñanza digital y analógica-presencial sino entre buena y mala enseñanza, y de la misma forma entre materiales / manuales impresos o digitales sino entre materiales adecuados y de calidad y aquellos que no presentan estas características”.

En ese sentido, no basta con utilizar tecnologías, las tecnologías deberían ser integradas en los procesos pedagógicos, como podemos ver de forma clara en esta tabla 1 que muestra las diferencias entre el uso y la integración de las tecnologías en las prácticas, según Rao (2013).

Utilizando la tecnología	Integrando la tecnología
Su uso es aleatorio, arbitrario y frecuentemente es una ocurrencia	Su uso está planificado y busca un propósito concreto

¹⁰⁸ Esta estrategia es lo que se conoce en inglés como *Flipped Classroom* (clase invertida). La profesora Jorgelina Tallei se encuentra en este momento trabajando en esa línea en los cursos de lengua que imparte en la UNILA.

de última hora	
Se utiliza rara vez o de manera esporádica	Es un elemento rutinario de la clase
Se utiliza simplemente por usar la tecnología	Se utiliza como apoyo a objetivos del desarrollo curricular y del aprendizaje
Se usa para instruir a los alumnos sobre los contenidos	Se utiliza para implicar a los alumnos con el contenido
Se utiliza preferentemente por el profesor	Se utiliza preferentemente por el alumno
Centrada sobre el uso mismo de la tecnología	Centrada en el uso de la misma para crear y desarrollar nuevos procesos de pensamiento
La mayor parte del tiempo de instrucción se utiliza en aprender a usar la tecnología	La mayor parte del tiempo se emplea en utilizar la tecnología para aprender
La tecnología se emplea en tareas de bajo nivel cognitivo	La tecnología se utiliza para fomentar destrezas de pensamiento de orden superior
Se utiliza por alumnos individuales trabajando solos	Se utiliza para facilitar la colaboración tanto dentro como fuera de la clase
Se emplea para actividades que pueden realizarse sin tecnología o de manera más fácil sin ella	La tecnología se emplea en la realización de actividades que serían difíciles o imposibles sin ella
Se usa para transmitir información	Se utiliza para construir conocimiento
Es periférica a las actividades de aprendizaje	Es esencial en las actividades de aprendizaje

Tabla 1. Diferencias entre utilizar la tecnología e integrar la tecnología en las clases (Rao, 2013 *apud* Tourón, 2013).

En resumen, hay que preparar a los profesores para el uso de todas estas posibilidades, de forma informada, donde el camino está libre para que se explote también una enseñanza basada en proyectos, que podrán ser de duración variable.

Algunas reflexiones a modo de conclusión. ¿Qué falta?

Los consejos finales de Yagüe (2007) y las palabras de este mismo autor en otro trabajo nos sirven en gran medida para concluir este texto: “La autocomplacencia y la ofuscación que causa lo tecnológico parece que, por el momento, nos están impidiendo hallar alternativas didácticas sensatas al uso de las nuevas tecnologías en el aula de ELE, en su realidad –con sus limitaciones– actual” (Yagüe, 2008: p. 16).

Es por eso que concordamos con Pedró (2011: 28) en que una actitud de realismo posibilista que sea intermedia entre el evangelismo tecnológico y el pesimismo pedagógico parece ser la perspectiva más adecuada para intentar partir de una valoración más real de los problemas con los que adopción de la tecnología se topa en las salas de aula, los centros escolares o en el sistema escolar en su conjunto.

El círculo virtuoso que propone ese autor para conseguir una mejoría cualitativa en los usos de la tecnología en la educación debe contar con cuatro elementos fundamentales: una

definición precisa de los objetivos, un esfuerzo de disseminación y visualización de las prácticas que funcionan, una presión evaluadora y, finalmente, el apoyo al cambio, incluyendo los incentivos más apropiados (Pedró, 2011: 76).

Otros autores como Twining, Raffaghelli, Albion y Knezek (2013), también son de la opinión de que para el desarrollo profesional del profesor con respecto al uso de las TIC hace falta atender a los cambios que sean necesarios en todos los niveles del sistema educativo, o sea, el político, el institucional y el individual.

Por otro lado, hay que reconocer que ese dominio tecnológico del profesor es de naturaleza compleja. El modelo de conocimiento del contenido pedagógico tecnológico, conocido por su sigla en inglés (*TPACK – Technological Pedagogical Content Knowledge*), desarrollado por Mishra y Koehler (2006) ayuda a la comprensión de las complejidades del proceso, pues al conocimiento del contenido y al conocimiento pedagógico para enseñar ese contenido de la disciplina, que en nuestro caso es la lengua extranjera, también debemos añadir el conocimiento tecnológico para un mejor trabajo.

En los cursos de letras de las universidades brasileñas, cada vez más se incorporan las actividades realizadas de forma semipresencial, o sea, según un modelo híbrido que mezcla las ventajas de las modalidades presencial y a distancia, por lo que poco a poco los futuros profesores se habitúan al uso de las TIC, por lo menos en el aspecto de comunicación e interacción entre profesores y alumnos, pero sigue faltando la inclusión de disciplinas específicas que apoyen el mayor conocimiento de cómo se puede trabajar con esas tecnologías en las clases de lengua.

Una de las soluciones posibles, – por lo menos parcial –, puede ser la realización de cursos más o menos masivos virtuales o semi-presenciales sobre el tema de inclusión de las tecnologías en la escuela, mediante colaboración de docentes especialistas de varias universidades para sus alumnos de la carrera de letras, para lo cual es necesario crear un mecanismo más dinámico de forma que se obtenga después un reconocimiento propio del estudio realizado como parte de los créditos exigidos en la licenciatura. Ese tema sería idóneo para un curso con esas características, aunque otras disciplinas también podrían ser ofrecidas de esa forma.

En el caso de la formación de los profesores ya en servicio, es verdad que debido al interés personal de algunos, aumentan los recursos que se comparten en las comunidades de prácticas que se crean informalmente entre los docentes y muchas veces el pedido de ayuda hecho por algún profesor es solucionado rápidamente por otros que comparten sus materiales y experiencias, pero para ir más allá, hace falta avanzar todavía mucho en la creación y ajuste de materiales más o menos organizados con el debido apoyo institucional. De esa forma, acciones como las que fueron hechas en otros tiempos en proyectos organizados como el *Folhas* y el *Livro Didático Público* paranaense, se multiplican en nuevos proyectos hechos en las plataformas de las Secretarías de Educación de otros estados, como es el caso del portal *Educopédia*, de la Secretaría de Educación del Estado de Rio de Janeiro,¹⁰⁹ pero todavía hace falta extender y ampliar esas prácticas.

Somos de la opinión que en materia de tecnologías en la enseñanza de lenguas todavía hay mucho que avanzar y debido a su complejidad, el *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) no debería ser la única puerta de entrada de materiales y tecnologías a la escuela.

Es verdad que recientemente se hizo una llamada específica de tecnologías digitales para la enseñanza de inglés y español¹¹⁰, pero observamos que existe un vacío o falta de diálogo entre el sector técnico y el pedagógico, por lo que poco se ha avanzado en la oferta de tecnologías que ayuden a la práctica y aprendizaje de lenguas en la escuela.

En el tema de las tecnologías en la educación se observa una tercerización de la educación. No debería solo esperarse pacientemente a que aparezcan las tecnologías “salvadoras” ofrecidas por alguna empresa *start up* apoyada por fundaciones y empresas

¹⁰⁹ La entrada al portal *Educopédia* (<http://www.educopedia.com.br>) está disponible para cualquier interesado mediante la opción de visitante.

¹¹⁰ Ver <http://seb.ufrgs.br/docs/editalLinguas.pdf>

privadas. Debería haber también una mayor capacidad de articulación a nivel federal y estadual para incentivar y apoyar proyectos que aprovechen la capacidad de las universidades y de los propios profesores para generar materiales digitales adecuados al contexto escolar nacional y no solo por la vía de las llamadas o *editais*. Lo mismo puede aplicarse a los cursos virtuales de lengua complementarios foráneos en los cuales las autoridades educativas vislumbran un papel importante. Pudiera haber soluciones nacionales, pero falta incentivo y capacidad articuladora para su desarrollo.

Insistimos en que no debe cesar nunca el apoyo al crecimiento profesional del profesor, tanto del que está en formación como del que ya está en servicio, por medio de oportunidades para el aprendizaje, la discusión y la reflexión constante, en relación al aprovechamiento y uso informado de las tecnologías con el apoyo de formadores o profesores con más experiencia en el tema, pero también mediante la preparación de materiales de apoyo y ayudas sobre tecnologías y metodologías que estén siempre actualizadas y ajustadas a las necesidades locales de los profesores y retroalimentadas con su opinión y colaboración efectiva.

A pesar de que el gobierno brasileño en diferentes declaraciones y acciones manifiesta interés para que se logre una mayor utilización de las tecnologías en las escuelas y en la formación de los profesores, las acciones desarrolladas para esa finalidad distan mucho de ser consideradas efectivas, probablemente por no haber el apoyo y seguimiento en los demás niveles y momentos para el trabajo de los profesores que reciben la formación.¹¹¹

Somos del criterio que un trabajo continuado de reflexión y práctica para mostrar ejemplos de buenas prácticas y facilitar el entendimiento y trabajo con tecnologías es uno de los caminos imprescindibles, pues solo cuando los profesores lleguen a superar las dificultades iniciales y observen también las ventajas que puede traer en su trabajo el uso de las tecnologías es que se puede tener alguna garantía de que serán incorporadas al trabajo pedagógico, sin olvidar el trabajo mancomunado y constante necesario entre los diversos responsables en el proceso, como ya fue mencionado anteriormente.

Los documentos curriculares nacionales actuales ofrecen algunos comentarios sobre las TIC, las multiliteracidades y la multimodalidad, pero estimamos que estos temas son mostrados todavía de manera poco práctica para el profesor.¹¹² Desde nuestro entendimiento, también faltan estándares que puedan ser seguidos sobre el tema de los conocimientos tecnológicos y las competencias digitales que deben ser trabajadas con los alumnos.

Aunque haya autores que son contrarios al uso de descripciones curriculares detalladas para que el profesor no se vea limitado o atado en su trabajo, la no existencia de parámetros claros que puedan guiarlos en la enseñanza tampoco permiten verificar, después, la calidad de los procesos educativos en cada nivel escolar, ni orientar acciones específicas para cumplir las metas en caso que las hubiera, pudiendo quedar brechas considerables en una enseñanza desigual y sin la orientación debida en materia curricular.¹¹³

Como pueden ver, nuestra posición es más bien de cautela en las posibilidades tecnológicas, pero estamos seguros que hay que seguir trabajando seriamente en todos los frentes y posibilidades de trabajo con las tecnologías y en la formación docente para poder apoyar el aprendizaje con ellas, pues esa es una necesidad para el presente y para el futuro.

¹¹¹ Probablemente es por eso que las acciones de formación tecnológica de los profesores, como las realizadas por el *Programa Nacional de Tecnologia Educacional* (Prolnfo) se revelan como de poca incidencia general en la práctica final de los profesores, porque faltan otros elementos en el cuadro general señalado para el apoyo a una introducción efectiva de las tecnologías en las prácticas escolares. Para entender esa posibilidad de aceptación y uso de una determinada tecnología por los profesores o por los alumnos, se revela de gran utilidad el modelo TAM (*TechnologyAcceptanceModel*), que explica la influencia que tienen dos factores principales, la percepción de la facilidad de uso y de la utilidad de una determinada tecnología, para su adopción o no. En la actualidad recomendamos la versión tercera (TAM 3) del modelo, propuesta por Venkatesh y Bala (2008).

¹¹² Paiva (2013) recoge lo que aparece en cada documento educativo que trata sobre las políticas TIC.

¹¹³ No son pocas las propuestas de matrices curriculares que incluyen las TIC. En su diversidad escogemos solo dos de ellas, una dirigida para alumnos y otra para los profesores. Alarcón Frías, Álvarez Peralta, Hernández y Maldonado Astorga (2013), en el primer caso, y el borrador con propuesta de descriptores del INTEF (2014) en el segundo caso.

Bibliografía

- ABIO, Gonzalo, "El papel del profesor de español en la era de las tecnologías y de la educación a distancia", en *Blog de Gonzalo Abio - E/LE*, 2013, disponible en <http://gonzaloabio-ele.blogspot.com.br/2013/04/el-papel-del-profesor-de-espanol-en-la.html> [consultado el 10 de abril de 2014].
- , "Experiencias de lectura interactiva con el sistema de autoría "ELO"", en *Actas del Primer Congreso Virtual E/LE*, 2006a, disponible en http://congresoecle.net/biblioteca/index.php?option=com_content&task=view&id=83&Itemid=47 [consultado el 10 de abril de 2014].
- ABIO VÍRSIDA, Gonzalo, "Lecturas interactivas con el sistema de autoría "ELO"", en *2º Encuentro en línea de Educación y software Libre- EDUSOL 2006*, 2006b, disponible en <https://www.academia.edu/4286797/Lecturas_interactivas_con_el_sistema_de_autoria_ELO_> [consultado el 10 de abril de 2014].
- ABIO, Gonzalo; BARANDELA, Ana Margarita, "Lista de material didáctico producido para la enseñanza de E/LE a brasileños", en *Glosas Didácticas*, n. 10, 2003, disponible en <https://www.academia.edu/3273974/Lista_de_material_didactico_producido_para_la_ensenanza_de_E_LE_a_brasilenos> [consultado el 10 de abril de 2014].
- AGUIRRE LORA, Ma. Esther, "Enseñar con textos e imágenes. Una de las aportaciones de Juan Amós Comenio", en *REDIE*, v. 3, n. 1, 2001, disponible en <<http://redie.ens.uabc.mx/index.php/redie/article/download/31/61>> [consultado el 10 de abril de 2014].
- ALARCÓN FRÍAS, Paola; ÁLVAREZ PERALTA, Ximena; HERNÁNDEZ, Denisse; MALDONADO ASTORGA, Daniela, "*Matriz de Habilidades TIC para el Aprendizaje*", Enlaces, Centro de Educación y Tecnología, Ministerio de Educación de Chile, 2013, disponible en <http://www.eduteka.org/pdfdir/CHILE_Matriz_Habilidades_TIC_para_el_Aprendizaje.pdf> [consultado el 10 de abril de 2014].
- ARTHUR, W. Brian, 2009, *The nature of technology*, New York, Free Press.
- BANGS, Paul; CANTOS, Pascual, "What can Computer Assisted Language Learning Contribute to Foreign Language Pedagogy?", en *International Journal of English Studies*, v. 4, n. 1, pp. 221-239, 2004, disponible en <<http://revistas.um.es/ijes/article/view/48281>> [consultado el 10 de abril de 2014].
- BARCIA, Esteban S., "Viaje al español", el 'Follow me' castellano se presentará oficialmente esta semana", en *El País*, Madrid, 1989, disponible en http://elpais.com/diario/1989/04/10/sociedad/608162416_850215.html [consultado el 10 de abril de 2014].
- BECKER, Idel, 1945, *Manual de Español*, São Paulo, Companhia Editora Nacional.
- BERRÍO ZAPATA, Cristian, "Entre la alfabetización informacional y la brecha digital: Reflexiones para una reconceptualización de los fenómenos de exclusión digital", en *Revista Interamericana de Bibliotecología*, v. 35, n. 1, p. 39-53, 2012, disponible en <<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/RIB/article/viewFile/13333/11932>> [consultado el 10 de abril de 2014].
- BRASIL, *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2015*. Brasília: Ministério da Educação, FNDE, 2013a, disponible em <<http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/165-editais?download=7772:pnld-2015-edital-de-convocacao-01-2013-cgpli>> [consultado el 10 de abril de 2014].
- BRASIL, *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2014*. Brasília: Ministério da Educação, FNDE, 2013b, disponible em <<http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/165-editais?download=8046:pnld-2014-edital-consolidado-3-alteracao>> [consultado el 10 de abril de 2014].

- BRASIL, *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático– PNLD 2011*. Brasília: Ministério da Educação, FNDE, 2008, disponible en ftp://ftp.fnde.gov.br/web/livro_didatico/edital_pnld_2011.pdf [consultado el 10 de abril de 2014].
- BRETON, Jean Marie, “O papel do Laboratório Áudio-Visual na Universidade”, en *Semina*, v. 1, n. 2, 1978, disponible en <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/7193>> [consultado el 10 de abril de 2014].
- BRUNS, Axel, 2008, “Blogs, Wikipedia, Second Life, and Beyond. From Production to Produsage”, en *Series: Digital Formations*, v. 45, Peter Lang International Academic Publishers.
- BURBULES, Nicholas C.; CALLISTER, Thomas, 2001, *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*, Granica.
- CAIRO, Alberto, 2011, *El arte funcional. Infografía y visualización de la información*. Madrid, Alamut Ediciones.
- CAMILLO, Luciana Cristina Vargas da Cruz; GREGÓRIO, Regina Maria, “Projeto Folhas: Análise de materiais didáticos escritos por professores da rede pública do Paraná”, en 3º *CELLI, Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários*, Maringá-PR, p. 1629-1637, 2007, disponible en http://www.ple.uem.br/3celli_anais/trabalhos/estudos_linguisticos/pfd_linguisticos/054.pdf [consultado el 10 de abril de 2014].
- CARNEIRO, Roberto, “Las TIC y los nuevos paradigmas educativos: la transformación de la escuela en una sociedad que se transforma” en CARNEIRO, Roberto; TOSCANO, Juan Carlos; DÍAZ, Tamara (Coords.) *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. (Col. Metas Educativas 2021) Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)/Fundación Santillana, p. 15-27, 2011, disponible en <<http://www.oei.es/metas2021/LASTIC2.pdf>> [consultado el 10 de abril de 2014].
- CASSANY, Daniel, “Leer, comprender e interpretar en EFE en línea”, en Agustín Vera e Inmaculada Martínez (Eds.), *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación*, volumen I; Comillas: Fundación Comillas / ASELE, pp. 19-39, 2009, disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0019.pdf> [consultado el 10 de abril de 2014].
- CASSANY, Daniel; ALLUÉ, Consuelo, “Leer literatura en la época de Internet”, en *Biribilka. Revista de los CAP-Navarra / Nafar ILZ-etakoaldizkaria*, 10, pp. 1-7, 2012, disponible en <https://www.academia.edu/6976886/Leer_literatura_en_la_epoca_de_Internet._D._Cassany_y_Consuelo_Allue> [consultado el 10 de abril de 2014].
- CASTELA, Greice da S.; RODRIGUES, Analice d. O.; CITON, Jocielly M. d. O., 2010, “Reflexões sobre um curso de produção de atividades por meio do programa Ensino de Línguas On-line (ELO)”, en *Revista Varia Scientia*, v. 9, n. 16, pp. 23-34, 2010. <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/variascientia/article/view/2598>> [consultado el 10 de abril de 2014].
- CASTELLS. Manuel, 2001, *La Galaxia Internet*. Barcelona, Areté, Plaza & Janés.
- CELADA, María Teresa, GONZÁLEZ, Neide Maia y KULIKOWSKI, Maria Zulma, 1996, “O ensino de língua pela TV: três reflexões sobre a pós-produção de Viaje al español pela TV Cultura”, em *IV EPPLE (Encontro de Professores de Línguas e Literaturas Estrangeiras*. São Paulo: Arte & Ciência, pp. 78-93.
- COBCROFT, Rachel S.; TOWERS, Stephen; SMITH, Judith; BRUNS, Axel, “Mobile learning in review: Opportunities and challenges for learners, teachers, and institutions, en *Proceedings Online Learning and Teaching (OLT) Conference 2006*, Queensland University of Technology, Brisbane, pages pp. 21-30, 2006, disponible en <http://eprints.qut.edu.au/5399/1/5399.pdf> [consultado el 10 de abril de 2014].

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (Ed.), 2004, *Actas del XI Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusobablantes. "Internet como herramienta para las clases de E/LE"*, São Paulo: 25 de octubre de 2003, Brasilia.

COTO ORDÁS, Víctor, "El Aula Virtual del Español: modelo de «buenas prácticas» para la enseñanza de segundas lenguas a través de Internet", en *redELE. revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*. n. 26, 2014, disponible en <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2014_26/2014_redELE_26_02Victor_Coto_Ordas.pdf?documentId=0901e72b818c0408> [consultado el 10 de abril de 2014].

CRUZ, Maria de Lourdes Otero Bravo, "El laboratorio de lenguas como tecnología de información para la evaluación y aprendizaje en E-LE con foco en lo contrastivo y en la interculturalidad", en *Actas del XIII Congreso de ASELE*, pp. 669-679, 2002, disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0669.pdf> [consultado el 10 de abril de 2014].

———, 1994, *A construção de significados no Laboratório de Línguas: por uma revalorização deste recurso de ensino como extensão de sala-de-aula*. Dissertação de Mestrado, UNESP: Assis.

FERNÁNDEZ, Gretel Eres, "La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil", en *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, pp. 59-80, 2000, disponible en <<http://www.mecd.gob.es/dms-static/861125a2-3397-4862-8e1b-767ce7b9bfdb/consejerias-exteriores/brasil/publicaciones-y-materiales-didacticos/publicaciones/abeh/abeh2000s.pdf>> [consultado el 10 de abril de 2014].

———, "Profesores y autores: la doble función de muchos hispanistas brasileños", en *Actas del VIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusobablantes*, São Paulo, octubre de 2000, pp.273-295.

FERNÁNDEZ, Gretel Eres; KANASHIRO, Daniela Sayuri Kawamoto, "Leitura: da antiguidade ao século XXI. O que mudou?", em *Revista UFG*, v. I, pp. 135-144, 2011 disponible en http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/dezembro2011/arquivos_pdf/artigos_leitura.pdf [consultado el 10 de abril de 2014].

FERNÁNDEZ, Gretel Eres et al., *Materiais didáticos de espanhol: entre a quantidade e a diversidade. Relatório final de pesquisa não financiada*, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2012, disponible em <<http://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/cepel/materiais-didacticos-de-espanol-informe.pdf>> [consultado el 10 de abril de 2014].

FERNÁNDEZ, Mônica Farias, "La enseñanza del español en Brasil: un reto político y cultural", en *Actas del VII Congreso de ASELE*, pp. 69-83, 1996, disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0067.pdf> [consultado el 10 de abril de 2014].

FERNÁNDEZ DÍAZ, Rafael (Org.), 1995, *Mapa lingüístico de la lengua española*, Brasilia, Embajada de España en Brasil, Consejería de Educación y Ciencia.

FONTANA, Marcus; FIALHO, Vanessa, 2012, "Totô, acho que não estamos mais no Kansas: os novos caminhos da Educação mediada pelas tecnologias", en VETROMILLE-CASTRO, Rafael; HEEMANN, Christiane; FIALHO, Vanessa Ribas (Orgs.), *Aprendizagem de Línguas – A presença na Ausência: CALL, Atividade e Complexidade. Uma homenagem aos 70 anos do Prof. Dr. Vilson Leffa*, pp. 129-153.

FRUNS GIMÉNEZ, Javier, "Entre el manual en papel y el curso en línea", en GONZÁLEZ COBAS, Jacinto; SERRADILLA CASTAÑO, Ana; ALONSO ZARZA, M^a Ángeles; PAZÓ ESPINOSA, José; GARCÍA GONZÁLEZ, Javier (eds.) en *¿Qué necesitamos en el aula de ELE?: reflexiones en torno a la teoría y la práctica. Biblioteca RedELE*, número especial pp. 133-149, 2014, disponible en <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/libro-completouam.pdf?documentId=0901e72b81998729> [consultado el 10 de abril de 2014].

GIMENEZ, Telma, 1988, *Uso do Laboratório de Línguas pela Área de Língua Inglesa*. Fundação Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas. Departamento de Letras.

GIRALT LORENZ, Marta, "El cine como herramienta didáctica y su transversalidad en el aula de ELE", en *Actas del XVIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes. "ELE y tema transversales"*, São Paulo, 18 de septiembre de 2010, Brasília, Consejería de Educación de la embajada de España en Brasil, pp. 135-158, 2011.

GONZÁLEZ, Neide Maia, "Iniciativas para a implantação do espanhol: a distância entre o discurso e a prática", en BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins (Coords.), *Espanhol: ensino médio* (Col. Explorando o Ensino, v. 16) Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, pp. 25-54, 2010, disponible en <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7836&Itemid> [consultado el 10 de abril de 2014].

GOZALO GÓMEZ, Paula, "El papel del manual de español lengua extranjera en la era digital. Reflexiones sobre el presente y perspectivas futuras", en GONZÁLEZ COBAS, Jacinto; SERRADILLA CASTAÑO, Ana; ALONSO ZARZA, M^a Ángeles; PAZÓ ESPINOSA, José; GARCÍA GONZÁLEZ, Javier (eds.) en *¿Qué necesitamos en el aula de ELE?: reflexiones en torno a la teoría y la práctica*. Biblioteca RedELE, número especial pp. 133-149, 2014, disponible en <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/libro-completouam.pdf?documentId=0901e72b81998729> [consultado el 10 de abril de 2014].

GUIMARÃES, Anselmo, 2014, *Panaméricas utópicas: a Institucionalização do ensino do Espanhol no Brasil (1870-1961)*. Mestrado em Educação. Programa de Pós-graduação em educação, Universidade Federal de Sergipe.

HERNÁNDEZ TORRES, Alfonso, 2011, "Taller de la web 2.0 como la nueva generación de Internet y su aplicación a la didáctica de E/LE", en Consejería de Educación, *Actas del XVIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, São Paulo, 18 de septiembre de 2010, Brasília: Embajada de España en Brasil, pp. 29-36.

INTEF, *Marco Común de Competencias Digital Docente. Borrador con propuesta de descriptores v 1.0*, Plan de Cultura Digital en la Escuela, Gobierno de España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, 2014, disponible en <<http://pt.slideshare.net/educacionlab/borrador-marcocdd-v1>> [consultado el 10 de abril de 2014].

IRALA, Valesca Brasil, *Presentación en I Seminario Nacional da COPESBRA*. Aracajú, Sergipe, 2010, disponible en <<http://pt.slideshare.net/copesebra/valesca-irala-seminario>> [consultado el 10 de abril de 2014].

———, "O discurso universitário sobre as tecnologias educacionais: um debate em aberto", em *Anais do CELSUL 2008*, 2008, disponible en <http://celsul.org.br/Encontros/08/discurso_universitario.pdf> [consultado el 10 de abril de 2014].

———, *Práticas discursivas sobre o espanhol através da comunicação mediada por computador: "la lengua mía, la lengua tuya, la lengua nuestra"*, Tesina de maestría. Universidade Católica de Pelotas, 2004, disponible en http://biblioteca.ucpel.tche.br/tesesimplificado/tde_arquivos/1/TDE-2006-05-16T111922Z-24/Publico/dis2.pdf [consultado el 10 de abril de 2014].

———, *O uso da Internet na otimização da aprendizagem de E/LE*, Monografía defendida na Universidade da Região da Campanha, Bagé: RS, 2002, disponible en https://ensinodelinguascomtic.files.wordpress.com/2012/09/irala_2002_monografia.pdf [consultado el 10 de abril de 2014].

———, 2000, "Alunos do Ensino Fundamental aprendem espanhol na Internet" em *TELA. Textos Em Linguística Aplicada*, (CD-Rom) EDUCAT -Pelotas (UCPEL).

- KULIKOWSKI, Maria Zulma M. ; CELADA, María Teresa ; GONZÁLEZ, Neide T M, 1996, "Nuestro Viaje con el español", en *Revista de la APEESP*, São Paulo, v. 6, pp. 66-70.
- LANZA, Heloisa Helena, 2011, "Dibujo de material didáctico para el uso del blog: Una propuesta articulada a los PCNs" en *Actas del XVIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*. "ELE y tema transversales". São Paulo, 18 de septiembre de 2010, Brasília, Embajada de España en Brasil, pp. 215-227.
- LEFFA, Vilson J., "Sistemas de autoria para a produção de objetos de Aprendizagem" em BRAGA, Junia (Org.), *Integrando tecnologias no ensino de Inglês nos anos finais do Ensino Fundamental*, São Paulo, Edições SM. pp. 174-191, 2012 (Coleção Somos Mestres; PNBE do Professor, 2013), disponible en http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Sistemas_de_autoria.pdf [consultado el 10 de abril de 2014].
- , "Authorship in Materials Design for LanguageTeaching", en GONÇALVES, Gláucia Renate; ALMEIDA, Sandra Regina Goulart; PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira; RODRIGUES-JÚNIOR, Adail Sebastião (Orgs.), *New challenges in language and literature*. 1 ed. Belo Horizonte, Faculdade de Letras da UFMG, pp. 149-165, 2009, disponible en <http://www.leffa.pro.br/textos/papers/authorship.pdf> [consultado el 10 de abril de 2014].
- , "Uma ferramenta de autoria para o professor: o que é e o que faz", en *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 41, n. 144, pp. 189-214, 2006, disponible en <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/599/430> [consultado el 10 de abril de 2014].
- LEÓN, Italo Oscar Riccardi, 2011, "A multimídia como recurso audiovisual de comunicação digital interativa aplicada ao ensino de línguas estrangeiras", en LEÓN, Italo Oscar Riccardi; DE LOS ÁNGELES, M. de C. B.; RODRIGUES BORGES, R. (Org.). *Práticas e saberes docentes na educação básica: diferentes saberes*. 1ªed. Alfenas, MG: Editora da UNIFAL-MG, v. 2, pp. 96-105.
- , 2003, "A multimídia e suas possibilidades interativas no ensino-aprendizagem do espanhol, língua estrangeira", em *Atas do I Congresso Internacional Todas as Letras Língua e Literatura*, São Paulo, Editora da Universidade Presbiteriana Mackenzie, SP.
- , "Usos del multimedia en la enseñanza del español, lengua extranjera (E/LE)", en *Actas de la Conferencia Internacional sobre Educación, Formación y Nuevas Tecnologías Virtual educa 2002*, Madrid, Agencia de Educación y Formación Virtual (AEFVI), v. 1, pp. 301-316, 2002a, disponible en <<http://www.virtualeduca.info/encuentros/encuentros/valencia2002/actas2002/actas02/301.pdf>> [consultado el 10 de abril de 2014].
- , "As possibilidades da multimídia como recurso informático de comunicação digital interativa no ensino do espanhol, língua estrangeira (E/LE)" en *II Congresso Brasileiro de Hispanistas*, São Paulo, Hispanismo, São Paulo, Associação Editorial Humanitas, v. 2, 2002b, disponible en <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000012002000100030&script=sci_arttext> [consultado el 10 de abril de 2014].
- , "Enseñanza del español y multimedia", en *Actas del VIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, Brasilia, Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, pp.267-272.
- LIGUORI, Julio Diego D., IZQUIERDO MERINERO, Sonia, 1999, "Actualidad del laboratorio de idiomas en la enseñanza del español como LE", en *Actas del VII Seminario. La enseñanza del Español a Lusohablantes: Dificultades y Estrategias*, Brasília, Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, Embajada de España en Brasil, pp. 215-222.
- LLISTERRI, Joaquim, "Nuevas tecnologías y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera", en *Actas del VII Congreso de ASELE*, pp. 45-77, 1997, disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0043.pdf> [consultado el 10 de abril de 2014].

- LOZANO, Roser, “Las ‘TIC/TAC’: de las tecnologías de la información y comunicación a las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento” en *Anuario Think EPI*, v. 5, pp. 45-47, 2011, disponible en <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:v54UMonpcTYJ:www.thinkepi.net/tag/documentalistas/page/2+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=br#sthash.Kov20juZ.dpuf>> [consultado el 10 de abril de 2014].
- MISHRA, Punya, KOEHLER, Matthew. J., “Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge”, en *Teachers College Record*, v. 108, n. 6, pp. 1017-1054, 2006, disponible en http://punya.educ.msu.edu/publications/journal_articles/mishra-koehlertcr2006.pdf [consultado el 10 de abril de 2014].
- MONTERO O’FARRIL, José L., HERRERO TUNIS, Elsa, “Las herramientas de autor en el proceso de producción de cursos en formato digital”, en *Pixel-Bit*, 33, pp. 59-72, 2008, disponible en <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n33/4.pdf> [consultado el 10 de abril de 2014].
- MORAN, José Manuel, 2007, *A educação que desejamos. Novos desafios e como chegar lá*, Campinas, Papirus Editora.
- NASCENTES, Antenor, 1934, *Gramática de língua espanhola para uso dos brasileiros*, 3 ed., Rio de Janeiro, Pimenta Mello.
- PAIVA, Vera Menezes de Olivieira e, “A formação do professor para uso da tecnologia”, en SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs), *A formação de professores de línguas: Novos Olhares*, v. 2. Campinas, SP, Pontes Editores, pp. 209-230, 2013, disponible en <http://www.veramenezes.com/formtec.pdf> [consultado el 10 de abril de 2014].
- , *O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica*, 2008, disponible en <<http://www.veramenezes.com/techist.pdf>> [consultado el 10 de abril de 2014].
- PEDRÓ, Francesc, *Tecnología y escuela: lo que funciona y por qué. Documento Básico*, Fundación Santillana. XXVI Semana Monográfica de la Educación. La educación en la sociedad digital, 2011, disponible en http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201111/documento_basico.pdf [consultado el 10 de abril de 2014].
- PENHA, João Alves Pereira, *Filólogos Brasileiros*, Franca, Editora Ribeirão Gráfica, pp. 67-72, 2002, disponible en <http://www.filologia.org.br/xcnlf/homenageado.html> [consultado el 10 de abril de 2014].
- PEREIRA, Daniervelin Renata Marques, “Uma perspectiva histórica do ensino de línguas mediado pelo computador no Brasil”, en *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, v. 7, pp. 1-23, 2008, disponible en http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2008/ARTIGO_15_RBAAD_2008_PESQUISA.pdf [consultado el 10 de abril de 2014].
- PISCITELLI, Alejandro, “Nativos e inmigrantes digitales: una dialéctica intrincada pero indispensable”, en CARNEIRO, Roberto; TOSCANO, Juan Carlos; DÍAZ, Tamara (Coords.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (Col. Metas Educativas 2021). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)/Fundación Santillana, pp. 71-78, 2011, disponible en <http://www.oei.es/metas2021/LASTIC2.pdf> [consultado el 10 de abril de 2014].
- PRENSKY, Marc, “Digital Natives, Digital Immigrants”, en *On the Horizon*, v. 9, n. 5, 2011^a, disponible en <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> [consultado el 10 de abril de 2014].
- , “Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently?”, en *On the Horizon*, v. 9, n. 6, 2011^b, disponible en <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf> [consultado el 10 de abril de 2014].

- RAO, Aditi, "What's the Difference Between "Using Technology" and "Technology Integration"?", en *Teachbytes*, 2013, disponible en <http://teachbytes.com/2013/03/29/whats-the-difference-between-using-technology-and-technology-integration> [consultado el 10 de abril de 2014].
- REIG, Dolors, "Revolución social, cognitiva y creativa: desde las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) hacia las TAC (tecnologías del aprendizaje y el conocimiento) y las TEP (tecnologías del empoderamiento y la participación)", en *Encuentro Internacional de Comunicación*, 2012-2013, Fundación Telefónica, 20 de abril de 2012, disponible en <http://encuentro.educared.org/group/hacia-las-escuelas-3-0-y-los-estudiantes-3-0/page/dolors-reig> [consultado el 10 de abril de 2014].
- , "Disonancia Cognitiva y apropiación de las TIC", en *Revista Telos*, Cuadernos de Comunicación e Innovación, n. 90, pp. 9-10, ene.-mar., 2012, disponible en http://telos.fundaciontelefonica.com/docs/2012/05/28/17350001_4_4_0.pdf [consultado el 10 de abril de 2014].
- ROBY, Warren B., 2003, "Technology in the Service of Foreign Language Learning: The Case of the Language Laboratory", en JONASSEN, D (Ed.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 523 -541.
- ROJAS, Carmen, 1999, "Materiales en la red: usos y aplicaciones en la clase de español", en Consejería de Educación, *Actas del VII Seminario. La enseñanza del Español a Lusohablantes: Dificultades y Estrategias*, Brasilia, Embajada de España en Brasil, pp. 44-70.
- SANCHO GIL, Juana María, "De TIC a TAC, el difícil tránsito de una vocal" en *Investigación en la escuela*, n. 64, pp. 19-30, 2008, disponible en <http://www.ub.edu/esbrina/docs/proj-tic/tic_a_tac.pdf> [consultado el 10 de abril de 2014].
- SARDELICH, Maria Emilia, "TIC/TAC/TEP: Tecnologías para empoderar e aprender", en *UNISANTA Humanitas*, v.1, n. 1, pp. 22-31, 2012, disponible en <http://periodicos.unisanta.br/index.php/hum/article/download/106/78> [consultado el 10 de abril de 2014].
- SEED-Paraná, "Programa Habla América vai ajudar alunos a aprender a Língua Espanhola", en Secretaria da Educação do Estado de Paraná, 2009, disponible em <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=795> [consultado el 10 de abril de 2014].
- SIFERRA, Ana, "Espasa Calpe lanza un método online para aprender español", en *Computer World*, 2002, disponible en <http://www.computerworld.es/economia-digital/espasa-calpe-lanza-un-metodo-online-para-aprender-espanol> [consultado el 10 de abril de 2014].
- SOUZA, Ricardo Augusto de, "Um olhar panorâmico sobre a aprendizagem de línguas mediada pelo computador: dos drills ao sociointeracionismo", em *Fragmentos*, Florianópolis, n. 26, pp. 73-86, 2004, disponible en. <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fragmentos/article/view/7761>> [consultado el 10 de abril de 2014].
- The New Media Consortium, *Perspectivas tecnológicas para o ensino fundamental e Médio Brasileiro de 2012 a 2017: Uma análise regional por NMC Horizon Project*. Austin, Texas: The New Media Consortium, 2012, disponible en <<http://www.firjan.org.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=2C908CEC42014883014256A1464B3B1B>> [consultado el 10 de abril de 2014].
- TOURÓN, Javier, "Tecnología en la escuela: ¿uso o integración?", en *Talento y Educación*, 2013, disponible en <http://www.javiertouron.es/2013/08/tecnologia-en-la-escuela-uso-o.html> [consultado el 10 de abril de 2014].
- TWINING, P., RAFFAGHELLI J., ALBION P., KNEZEK D., "Moving education into the digital age: the contribution of teachers' professional development", en *Journal of Computer Assisted Learning*, v. 29, n. 5, pp. 426-437, 2013, disponible en <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jcal.12031/pdf>> [consultado el 10 de abril de 2014].

UNESCO, *Enfoques Estratégicos sobre las TICs en educación en América Latina y el Caribe*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), 2013a, disponible en

<http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCO_enfoques_estrategicos_sobre_las_TIC.pdf> [consultado el 10 de abril de 2014].

———, *Policy guidelines for mobile learning*, UNESCO, 2013b, disponible en <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219641E.pdf>> [consultado el 10 de abril de 2014].

VENKATESH, Viswanath; BALA, Hillol, "Technology Acceptance Model 3 and a Research Agenda on Interventions", en *Decision Sciences*, v. 39, n. 2, pp. 273-315, 2008, disponible en <http://vvenkatesh.com/Downloads/Papers/fulltext/pdf/Venkatesh_Bala_DS_2008.pdf> [consultado el 10 de abril de 2014].

WANG, Shudong Wang, SMITH, Simon, "Reading and Grammar Learning Through Mobile Phones", en *Language Learning & Technology*, v. 17, n. 3, pp. 117-134. Special Issue on Mobile Assisted Language Learning, 2013, disponible en <<http://llt.msu.edu/issues/october2013/index.html>> [consultado el 10 de abril de 2014].

WARSCHAUER, Mark; HESLEY, Deborah, "Computers and Language Learning: An Overview", en *Language Teaching*, v. 31, n. 2, pp. 57-71, 1998, disponible en <http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/overview.html> [consultado el 10 de abril de 2014].

YAGÜE, Agustín, "Clics, TICs y didáctica", en *Mosaico*, n. 22, pp. 12-16, 2008, disponible en <https://sede.educacion.gob.es/publivena/descargas.action?f_codigo=13156&f_ruta=/backup/documentos/mecdAdm/educacion/&codigoOpcion=3&tipo=G&cp=&idSecAleat=&codigo_area=E&f_titulo=Mosaico+n%C2%BA+22.+Revista+para+la+promoci%C3%B3n+y+apoyo+a+la+ense%C3%B1anza+del+espa%C3%B1ol.+Las+nuevas+tecnolog%C3%ADas+en+la+ense%C3%B1anza+de+ELE&f_formato=1&method:descargarArchivo=Descargar+archivo> [consultado el 10 de abril de 2014].

YAGÜE, Agustín, "La tostadora se ha vuelto asesina y el ordenador no me puede ver..." A propósito de la internet y la enseñanza de ELE", en *Glosas Didácticas*, n. 16, pp. 1-17, 2007, disponible en <<http://www.um.es/glosasdidacticas/gd16/todogd16.pdf>> [consultado el 10 de abril de 2014].

———, "El cederrón en la enseñanza del ELE: entre la realidad y el deseo", en *RedELE. revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera*. n. 0, 2004, disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_30Yague.pdf?documentId=0901e72b80e0cbe0 [consultado el 10 de abril de 2014].

ZHONG, Hong-Yan, 2014, "Development and management of multimedia language laboratory in university", en Liu, Sung & Yao (Eds.). *Computer Intelligent Computing and Education Technology*, London, Taylor & Francis Group, pp. 463-467.