



EMBAJADA
DE ESPAÑA
EN BRASIL

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

XVII SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES

*Las Nuevas Metodologías
y sus
Aplicaciones Didácticas*



educacion.es

**ACTAS DEL XVII SEMINARIO
DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS
DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL
A LUSOHABLANTES**

**LAS NUEVAS METODOLOGÍAS
y sus
APLICACIONES DIDÁCTICAS**

São Paulo, 19 de Septiembre de 2009



EMBAJADA
DE ESPAÑA
EN BRASIL

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes (17 : 2009 : São Paulo, SP).

Actas del XVII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: Las nuevas metodologías y sus aplicaciones didácticas, São Paulo, 19 de septiembre de 2009. - Brasilia: Embajada de España en Brasil - Consejería de Educación, Ministerio de Educación de España, 2010.

_____ 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

Dirección General de Relaciones Internacionales

Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del Ministerio - www.educacion.es

Catálogo general de publicaciones oficiales - www.060.es

Texto completo de esta obra:

www.educacion.es/exterior/br/es/publicaciones/seminario.shtml

Fecha de edición: 2010

NIPO: 820-10-230-0

ISSN: 1677-4051

Imprime: Prol Gráfica e Editora

*Actas Del XVII Seminario De Dificultades Específicas
De La Enseñanza Del Español A Lusohablantes*

LAS NUEVAS METODOLOGÍAS y sus APLICACIONES DIDÁCTICAS

São Paulo, 19 de septiembre de 2009

ORGANIZACIÓN

Consejería de Educación
Embajada de España en Brasilia

Colegio Miguel de Cervantes
São Paulo – Brasil

COORDINACIÓN

Antoni Lluch Andrés
María Cibeles González Pellizzari Alonso

ÍNDICE

CONFERENCIA INAUGURAL

Nuevos tiempos, nuevas metodologías

Sonsoles Fernández López. Escuela Oficial de Idiomas de Madrid9

COMUNICACIONES

Autonomía: aprender a aprender con los proyectos de investigación de “Práctica como Componente Curricular” en la licenciatura en Letras/Español

Cleidimar Aparecida Mendonça e Silva. Universidade Federal de Goiás

Lucielena Mendonça de Lima. Universidade Federal de Goiás 33

De las nuevas tecnologías de la información y comunicación a la práctica docente: una perspectiva metodológica.

Érika Michela Carlos. Faculdade Interativa COC

Carla Raqueli Navas Lorenzoni. Faculdade Interativa COC..... 49

Un paseo por el Museo del Prado

Susana Echeverria Echeverria. Instituto Cervantes de São Paulo 59

2009 y el aula de español

Hugo Jesús Correa Retamar. Instituto Cervantes de Porto Alegre..... 81

La cultura de aprender ELE del alumno ciego: mirando hacia la inclusión

Gleiton Malta Magalhães. Universidade de Brasilia / Centro Interescolar de

Línguas 02 de Brasilia 93

El correo electrónico puede haber representado Molinos de Viento

Susana Beatriz Slepoy de Zipman. Centro Latino de Línguas-CLL / Instituto

Cervantes de São Paulo..... 105

Algunas opciones al uso de la traducción en la enseñanza de los conectores

Cristina Corral Esteve. Instituto Cervantes de Porto Alegre 123

Un cuento interactivo

Dulce Andrigueto. SEDF - APEDF 139

Corpus lingüístico y la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE)

Claudia Bruno Galván. Colegio Miguel de Cervantes / FECAP

María Cibele González Pellizzari Alonso. Colegio Miguel de Cervantes / PUC-SP.... 145

El equilibrio en el uso de los métodos para lograr nuevas aplicaciones didácticas

Alexandra Sin Maciel. Colegio Miguel de Cervantes 179

Portales y enlaces. Internet para el profesorado de ELE

Elena Haz Gómez. Consejería de Educación 189

Estrategias de enseñanza de ELE para niños

Ana Isabel Vargas Ruiz. Instituto Cervantes de Brasilia

Sonia Izquierdo Merinero. Instituto Cervantes de Brasilia..... 197

TALLERES

Tareas para aprender lenguas

Sonsoles Fernández López. EOI. Madrid 209

Medios para la enseñanza en contextos de secundaria: La motivación de aprender a aprender

Fernando Taberner Estévez. Asesor didáctico de EDELSA..... 227

El uso de YouTube en la clase de español

Claudia Stella Risso. Instituto Cervantes de Porto Alegre 237

La Web 2.0. como la nueva generación de Internet y su aplicación a la didáctica de ELE

Alfonso Hernández Torres. Instituto Cervantes de Brasilia 249

CONFERENCIA INAUGURAL

Nuevos tiempos, nuevas metodologías

Sonsoles Fernández López

Introducción

La palabra “nuevo/a” es motivadora, despierta la curiosidad, nos pone en alerta y nos prepara para el cambio. Nadie niega lo que ha cambiado nuestra sociedad en poco tiempo, son ciertamente “nuevos tiempos” a los que cada uno de nosotros nos vamos adaptando cada día ¿Y qué ocurre en la escuela y en nuestras clases? ¿Preferimos el “siempre se ha hecho así” o somos conscientes del que “no avanza, retrocede”?

Convencidos de que los diferentes “métodos” no son modas, sino intentos de dar respuesta a las necesidades de cada época, en esta ponencia observamos como, también hoy, la metodología de las lenguas se renueva para responder a las necesidades de comunicación de una sociedad como la nuestra en la que el mundo es nuestra patria.

Repasamos, en primer lugar, los principios dinamizadores de esta renovación, principios que se desprenden de los trabajos de las diferentes ciencias implicadas en el aprendizaje y en el aprendizaje de las lenguas. A continuación, proponemos dos concreciones didácticas integradoras de esos principios claves: *El enfoque de acción y El aprendizaje integrado de contenidos curriculares y lenguas extranjeras* (AICLE).

En los dos casos, son motores del aprendizaje, como veremos, la motivación, una amplia exposición contextualizada a los datos de la lengua, la atención a los procesos y la interacción auténtica, aspectos que se desprenden de la realización de tareas “significativas” reales en el primer caso y de la necesaria apropiación de los contenidos curriculares en el otro.

Metodología y sociedad

Con frecuencia nos preguntamos, unas veces con recelo, otras con curiosidad, otras con verdadero interés, por lo que se lleva ahora, por lo se hace hoy, como si los enfoques y métodos fueran una moda y estuviéramos ante una pasarela por la que pasan epígrafes como *Enfoque de acción. Trabajo con “tareas”. Aprendizaje por contenidos* (AICLE). *Aprendizaje cooperativo. Desarrollo de estrategias y autonomía del aprendiz. Aprendizaje por competencias. Atención “a la forma”. Enfoque léxico. Plurilingüismo. Interculturalidad. Tecnologías de la información*

y comunicación. Evaluación auténtica. Gramática cognitiva. Enseñanza a inmigrantes. La Web 2.0 en el aula. Internet: nuevas formas de comunicar, nuevas formas de aprender...

Sin embargo, no se trata de modas en las que se cambia por necesidad de consumir; la historia de los enfoques y de los métodos para el aprendizaje de las lenguas es sobre todo la respuesta de la metodología a las características y necesidades de cada sociedad y al intento de aplicar a la praxis didáctica los resultados de los estudios relacionados con el tema. Subyace en cada enfoque y método:

- La respuesta a las necesidades de la sociedad (para qué se aprenden las lenguas y quiénes necesitan aprenderlas).
- Un concepto determinado de qué es la lengua (girando en torno a las reglas o al sistema o a la comunicación o a la integración social).
- Un concepto de aprendizaje (repetitivo y mecanicista o creativo, significativo y constructivo).

La primera reflexión que proponemos va dirigida a caracterizar nuestra realidad social frente a la de hace pocos años: en una rápida mirada nos sorprende la celeridad de los cambios, la movilidad de los ciudadanos, el encuentro de culturas, la inmensa red de comunicaciones, la ventana inabarcable de Internet, el acceso a la información, la capacidad de llevar en nuestro bolsillo un chip lleno de música, de noticias, de puntos de contacto con el mundo entero, de...

De acuerdo con ello concluimos que HOY necesitamos las lenguas para vivir en una sociedad abierta, global y cambiante y para, como agentes sociales, hacer cosas: viajar, trabajar, entendernos, informarnos, intercambiar, colaborar, conocernos, divertirnos, estudiar, trabajar... La metodología debe dar respuesta a esas necesidades y ofrecer una forma de aprender que favorezca esa apertura a la sociedad y posibilite poder “hacer” de verdad esas cosas con la lengua que se aprende.

I. Principios dinamizadores de la renovación metodológica

Los trabajos de las diferentes ciencias implicadas en el aprendizaje y en el aprendizaje de las lenguas ponen de relieve aspectos que iluminan los procesos y las condiciones en que el aprendizaje tiene lugar. De ese rico legado nos vamos a detener en aquellos que hemos denominando como principios dinamizadores y que

se plasman, como veremos, en diferentes concreciones didácticas. Repasamos en una breve síntesis, las aportaciones que consideramos más relevantes para nuestro propósito de:

1. Las ciencias del aprendizaje,
2. las ciencias de la comunicación lingüística,
3. Los estudios sobre adquisición de lenguas,
4. Para terminar con una revisión de la síntesis que hace el MCER.

1. Las ciencias del aprendizaje y en particular la psicología cognitiva insisten en:

- La implicación *activa* del alumno para aprender.
- Un aprendizaje “*significativo*”.
- Un proceso *constructivo*
que arranca de la *motivación* y
de los propios *esquemas* de experiencias y conocimientos.
- El conocimiento procesual frente al declarativo.
- El aprendizaje estratégico y desarrollo de la autonomía.

En la secuencia de Piaget, las ciencias del aprendizaje¹ vienen afirmado que el aprendizaje es el resultado de la implicación activa en la construcción del sentido y que esa construcción se produce cuando el aprendizaje es “significativo”, tiene sentido, responde a las propia motivación y se apoya en los conocimientos y experiencias previos. Despertar, pues, la motivación y activar todo el bagaje que se posee es el primer paso para la construcción del aprendizaje; a partir de ahí se pone en marcha un proceso de desequilibrio inicial (hay algo nuevo que no se entiende, que no se sabe decir...) que lleva, si lo nuevo es además de necesario, superable, a la formación, búsqueda y contraste de hipótesis conducentes a la asimilación del nuevo conocimiento.

2. De las ciencias de la comunicación lingüística (Pragmática. Análisis de discurso, de la conversación. Sociolingüística interaccional. Lingüística funcional. Psicolingüística. Etnolingüística. Antropología lingüística) destacamos:

- El análisis de la lengua en uso, en acción, integrada en los contextos y en las

1. Ver revisión en C.Coll, 1991, Williams y Burden 1999.

situaciones en que se produce y que conforman su sentido.

- Los procesos de “negociación del significado” en la interacción.

Para aprender a usar la lengua no bastan los análisis lingüísticos clásicos de laboratorio, ya que sólo en su contexto, en la situación concreta se decide el sentido de los mensajes. La literalidad de una frase tiene múltiples interpretaciones y para que la comunicación sea eficaz, es necesaria “la negociación del significado”, la aclaración del sentido de lo que se dice en cada situación, la interpretación correcta de cada intervención en su contexto. De todo esto se desprende la necesidad de un aprendizaje de la lengua en contextos “significativos” y potenciando los procesos de negociación del sentido, de comunicación eficaz. En la clase de lengua se da cita el grupo social concreto donde es posible aprender lo que se necesita o interesa cooperando y comunicando.

3. De los estudios de adquisición de segundas lenguas –ASL-, ponemos de relieve:

- Las variables debidas a la motivación.
- La influencia de las situaciones de aprendizaje.
- El papel de la acción y de la interacción como eje del desarrollo.
- La competencia comunicativa: habilidad para utilizar adecuadamente en cada contexto el conocimiento lingüístico.

Una de las constantes en la diferencia de los resultados al aprender las lenguas es el mayor o menor grado de motivación, lo que conlleva implicaciones directas para la didáctica de las lenguas. A ese elemento se alía como factor decisivo la situación de aprendizaje, el grado de contacto y de interacción con los datos de la nueva lengua; en la medida en que ese contacto sea mayor y se interaccione de forma motivada en la nueva lengua el progreso se verá ciertamente potenciado.

4. Marco común europeo de referencia

Para cerrar este apartado de principios dinamizadores para una renovación metodológica, nos remitimos al *MCER* que recoge y sintetiza las aportaciones anteriores.

De acuerdo con ello, el *MCER*:

- Se decanta decididamente por un enfoque de acción.
- Asimila al aprendiz con el *usuario* de la lengua, lo considera *agente social*, lo que implica un aprendizaje del uso y en el uso.

*El enfoque aquí adoptado se centra en la **ACCIÓN**. Este enfoque (...) considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua, principalmente, como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tienen TAREAS (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo, en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. (MCER, 9)*

- Solicita un uso contextualizado de la lengua: las actividades de lengua y los actos de habla no tienen sentido fuera de su contexto y por tanto, añadimos nosotros, no logran ser significativos como unidades didácticas aisladas de la necesidad comunicativa que las genera (se sobrepasan así los programas y materiales que giran en torno a los contenidos funcionales).

Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido.

- Es un enfoque integrador: las acciones–tareas- al ser significativas para el aprendizaje –y no rutinarias- activan y desarrollan todos los recursos y conocimientos de la persona y se convierten en el eje y motor del aprendizaje

Hablamos de «tareas» en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos, utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto. El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social.

El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.

Como **conclusión** de este apartado, después de haber detenido un momento la mirada sobre lo que caracteriza y pide nuestra sociedad, después de repasar brevemente las aportaciones actuales de las ciencias implicadas en el aprendizaje de las lenguas y de examinar la síntesis que realiza el MCER, podemos decir que todo ello nos lleva a una metodología con las siguientes líneas eje, o principios dinamizadores:

- El alumno, usuario de la lengua. Enfoque de acción o aprender haciendo.
- Las “tareas” significativas, reales, como impulso motivador y medio de atención a la forma-.
- Necesidad de la motivación.
- Aprendizaje significativo, aprender construyendo sobre lo que se posee.
- Plurilingüismo.
- Atención a los procesos.
- “Negociación” de los significados -de verdad- en la interacción.
- Cooperación en la realización de las tareas.
- Lenguaje de uso, lenguaje auténtico, con el sentido que le da el contexto.
- Desarrollo de las propias estrategias de hacer y de aprender.
- Clases integradoras que son grupos sociales, espacios de comunicación.

II. Concreciones didácticas

Los puntos que hemos recogido en el apartado anterior pueden plasmarse en diferentes concreciones didácticas. Nosotros nos vamos a centrar en:

1. El desarrollo del enfoque de acción a través del trabajo con “TAREAS”, donde esos puntos son las líneas fuerza que rigen esta forma de trabajar.
2. “El aprendizaje integrado de contenidos curriculares y lengua extranjera” (AICLE), metodología que asume, desde otra perspectiva, los mismos principios.

1. ENFOQUE POR TAREAS

El trabajo con “tareas / proyectos²” es la concreción didáctica de la perspectiva de acción en el aprendizaje de las lenguas. En el apartado anterior, citando al *Marco*, aparecía ya la palabra “tareas”, al explicar como el enfoque de acción considera a los aprendices de lenguas *miembros de una sociedad que tienen tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo...*

¿Qué son las tareas?

2. La diferencia entre “tareas” y “proyecto” en este enfoque radica en la mayor envergadura de éste último que puede integrar y se divide en una serie de “tareas” y conlleva unos tiempos más amplios.

La palabra “tarea” procede del léxico general de la lengua y tiene un campo significativo muy amplio, por lo que se presta a muchas interpretaciones, incluida la más tradicional de hacer las tareas de la casa o los deberes del colegio. Dentro de lo que se ha venido a llamar *enfoque por tareas* para el aprendizaje de las lenguas, la palabra ha asumido un significado más restringido para referirse a:

Actividades concretas, reales o verosímiles, acciones de la vida cotidiana –no sólo académicas–, que se realizan en clase, o desde la clase y que como ejes de la unidad didáctica, dinamizan los procesos de comunicación y de aprendizaje y llevan a aprender todo lo necesario para poder realizarlas en la nueva lengua.

Nos remitimos nuevamente³ al *MCER* para presentar su concepto de “tareas. En un primer acercamiento (p. 10) se refiere a “la tarea” como a una actividad concreta de la vida diaria:

Una tarea se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo. Esta definición comprendería una amplia serie de acciones como, por ejemplo, mover un armario, escribir un libro, obtener determinadas condiciones en la negociación de un contrato, jugar una partida de cartas, pedir comida en un restaurante, traducir un texto de una lengua extranjera o elaborar un periódico escolar mediante trabajo en grupos.

Es aleccionador el tipo de ejemplos que se presentan en esta primera descripción; se rompe ya con las rutinas escolares y se suscita una forma de hacer abierta a la realidad y conectada con las necesidades de los aprendices y usuarios de la lengua. La lista de “tareas” es tan amplia como la de las mismas actividades cotidianas, lo importante es que las que se lleven a clase, respondan a los intereses y necesidades del grupo meta, no sean rutinarias e impliquen de verdad a los alumnos: preparar un viaje, hacer una pizza, bailar salsa, buscar alojamiento, participar en un “blog”, visitar un museo, felicitar a los amigos, pedir una beca, contactar con otro grupo de alumnos...

3. Nos referimos al Marco, como documento de referencia que ha incentivado todavía más la reflexión y la práctica de este enfoque, al asumirlo no sólo como una práctica didáctica más, sino como el eje articulador de todos los aspectos implicados en el aprendizaje de las lenguas; pero el “enfoque por tareas”, desde la década de los ochenta, cuenta con una larga historia y aporta un bagaje de experiencias y de estudios que lo consolidan como metodología consistente y eficaz (ver Bibliografía)

Como ejemplo, también, y para mostrar cómo cualquier ocasión es generadora de “tareas”, traigo a colación la lista de las posibles que propusieron los alumnos en una clase para celebrar “El día de la mujer”: Felicitaciones para todas las mujeres amigas. Calendario de mujeres. Un regalo para... Galería de mujeres: exposición. Representación intercultural (la mujer en diferentes sociedades). Folleto: contra la violencia de género. Mural: “La sociedad ideal”. Póster: “Día de la mujer”. “Blog” o foro sobre “Mujer y trabajo”. Carta abierta a...: deseos para un futuro justo...

Enfoque comunicativo y trabajo con “tareas”

El enfoque por “tareas” se inserta en el paradigma comunicativo y supone una revitalización de sus planteamientos, al pasar:

- Del uso futuro de lo trabajado, al aprendizaje en el uso. Y como consecuencia a aprenderlo de forma más real y más efectiva.
- De la teoría a la acción: del aprender cómo se hace algo (pedir una información, expresar preferencias, dar una opinión...) a aprender haciéndolo de verdad;
- De las actividades pautadas de simulación... a las actividades motivadoras de la vida real, con negociación, resolución de problemas y trabajo cooperativo.
- De la prioridad de los contenidos “declarativos” a los de procesos, al aprender haciendo, camino en el que se prevén actividades preparatorias que guardan relación tanto con la transmisión del significado como con el modo en que se lleva a cabo, manteniendo un equilibrio entre la atención al significado y a la forma, a la fluidez y a la corrección.

“Tarea” y unidad didáctica

“Tareas” como las que se han listado más arriba, u otras muchas, siempre se han realizado en clase en ocasiones especiales, pero como algo ajeno al programa. En el “enfoque de acción” es esa tarea la que se convierte en el eje de la unidad didáctica y la que selecciona los contenidos necesarios para realizarla, de acuerdo con el nivel de los alumnos.

En una presentación rápida, el camino de preparación de una unidad didáctica sería el siguiente:

1. ¿Qué queremos hacer? Se elige, en clase y entre todos, la tarea final, –que como profesores podemos haber previsto– a partir de situaciones de interés

para el grupo concreto (intercambios escolares, amigos, excursiones, visitas, conciertos, programas de TV, fiestas, acercamiento a determinados personajes...) a partir de temas de interés (moda, contaminación, mujeres y hombres, trabajo...) o de aspectos del programa (desde objetivos comunicativos, a temas culturales, acercamiento a la literatura...).

Al elegir la tarea debe tenerse en cuenta, además, que sea realizable en el tiempo previsto.

2. ¿Qué pasos tenemos que dar para realizar la tarea? (Escribir una carta, comprar los ingredientes, enterarnos del precio de los billetes...).
3. Para realizar la tarea elegida ¿Qué se necesita saber y aprender? (Objetivos y contenidos de expresión oral y escrita, funciones y aspectos formales, socioculturales y estratégicos, adecuados al nivel del grupo concreto). Aunque sea el profesor quien prevea los objetivos y contenidos, es importante que los alumnos tomen conciencia de lo que necesitan y de lo que van a aprender.
4. Proceso de aprendizaje: previsión de actividades de motivación, de activación de conocimientos, de formación de hipótesis, de búsqueda de recursos formales, de atención a la forma, de ensayo, de corrección, de evaluación y de superación de dificultades.
5. Búsqueda de materiales: en la actualidad contamos con una fuente inagotable en Internet, pero la búsqueda no se agota ahí y va desde los libros y otros recursos de apoyo, a todos los “realia” personales y sociales.

Veamos un ejemplo:

Un ámbito rentable y universal es el de las fiestas, en torno al que se pueden llevar a cabo diferentes tipos de tareas (felicitar, salir a cenar, elegir un regalo ...); como ejemplo, proponemos la siguiente relacionada con la celebración de Año Nuevo o de los cumpleaños:

- Nos proponemos como tarea final la de escribir y enviar felicitaciones.
- A partir de esa necesidad, surgen los objetivos de aprendizaje: ¿qué tenemos que saber hacer con la nueva lengua?
- ¿Qué actividades comunicativas se realizan? ¿Qué textos? ¿Y con qué recursos lingüísticos? Dependiendo del nivel de nuestro grupo de alumnos todos estos aspectos tendrán mayor o menor alcance.

Aquí prevemos una programación que se puede adaptar desde un nivel A1 o A2:

¡FELICIDADES!

¡Feliz Año Nuevo!

Ámbito: En torno a los cumpleaños / a las fiestas de Navidad y Año Nuevo.

Destinatarios: Desde A1.

Tarea final: ESCRIBIR y ENVIAR FELICITACIONES

Pasos intermedios

Leer algunas tarjetas de felicitación y observar modelos.

Preparar felicitaciones personalizadas.

Expresar deseos.

Preparar las felicitaciones (y la sorpresa).

Entregarlas, leerlas, enviarlas...

Objetivos

Felicitar de manera tópica y personalizada

Expresar deseos.

Actividades comunicativas

Comprensión:

Seleccionar felicitaciones, a partir de materiales auténticos.

Reconocer los elementos tópicos y los personales en las felicitaciones.

Elegir los deseos de forma personalizada.

Interacción oral y escrita:

Felicitar

Adaptar / rellenar modelos

Expresar deseos

Escribir las direcciones (A1)

Expresión

Desarrollar la expresión personal para transmitir deseos

Enriquecer la categoría adjetivos

Exponentes lingüísticos

Expresiones típicas:

¡ (Muchas) Felicidades! ¡Que cumplas muchos! ¡Enhorabuena!...

Feliz Año Nuevo, Feliz 200x, Feliz y próspero Año Nuevo

Léxico:

Sustantivos referidos a los deseos que se expresan: *te deseo felicidad, paz,*

4. Ver Fernández (2009) pp. .

En "Tareas para aprender lenguas" en este volumen se ofrece el desarrollo de esta unidad didáctica.

dinero, amor, éxito...). Verbos para expresar deseos.

Adjetivos para felicitar de forma más personal (*Feliz y mágico / divertido / incomparable / inmejorable / tentador / loco / emocionante... año nuevo.*

Gramática:

A1: *Te /os/le/les deseo* + nombre

A2: (*Te deseo, pido, quiero*) *que* + subjuntivo

Formas del presente de subjuntivo.

Aspectos socioculturales:

Felicitaciones (relacionadas con el evento elegido).

Estrategias y actitudes

Inferir de los modelos las estructuras necesarias.

Personalizar los deseos para aprender el léxico

Motivación para celebrar las fiestas y para felicitar a los compañeros.

Interés por expresar muchos deseos y llevarlo a cabo de forma original.

Estrategias de asimilación y recuperación.

Evaluación

La felicitación realizada.

Ficha de auto / evaluación sobre los recursos lingüísticos, del trabajo, uso de la lengua

El trabajo con tareas en el aprendizaje de la lengua

Resumimos señalando como el enfoque por tareas plasma didácticamente los principios dinamizadores que señalábamos ya que:

- Despierta la motivación de los alumnos.
- Provoca que se activen y se desarrollen en la misma clase procesos de comunicación auténtica.
- Las muestras de lengua -“textos”- que se escuchan, leen o escriben son los que ayudan a realizar esa tarea.
- La práctica de clase tiene un “para qué” de verdad, que se realiza en cooperación, no hace falta simular “laguna de información”, ésta es real.
- Favorece los procesos de atención a la forma
- Genera las estrategias de asimilación de los recursos lingüísticos necesarios para cumplir la tarea.
- La clase se comporta como el grupo de personas que es y se convierte en un “acontecimiento comunicativo” y en un taller de aprendizaje.

2. APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS CURRICULARES Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE)

Aunque este planteamiento no es nuevo, sí es verdad que en los últimos años, y cada vez más, se está llevando a cabo en diferentes situaciones escolares y lo que es más importante, se está plasmando con una metodología renovadora que asume los principios fuerza que hemos señalado en el primer apartado.

Los motores del aprendizaje de las lenguas, hemos subrayado son la motivación (interés, necesidad, gusto) y el contacto, la exposición e interacción real con los datos de la lengua. El enfoque por “TAREAS” ofrece una respuesta para todos los públicos, AICLE plantea otra, propia para contextos escolares, donde la motivación es difícil de conseguir y el contacto con la lengua extranjera es generalmente escaso.

¿Qué es AICLE?⁵

El “Aprendizaje integrado de contenidos curriculares y lenguas extranjeras” es un enfoque de trabajo que se lleva a cabo en situaciones escolares -desde preescolar, escuela primaria, escuela secundaria hasta la universidad- en el que algunas asignaturas o parte de ellas se trabajan en una lengua extranjera. Los objetivos que se propone son de doble naturaleza: por un lado, aprender los contenidos de la materia en cuestión y por otro, aprender, simultáneamente, la lengua extranjera en que se desarrollan.

Experiencias previas

Decíamos que esta forma de trabajar no es nueva y de hecho tanto el aprendizaje de lenguas para fines específicos, como sobre todo los llamados Programas de inmersión (Canadá y EEUU, años 60), así como los programas en colegios internacionales, algunos con currículos integrados y, progresivamente, las secciones bilingües en algunos Institutos son muestras del aprendizaje de los contenidos curriculares en una lengua no materna. De una manera u otra, todas ellas son experiencias particulares, para un tipo de alumnado específico, muchas de “elite” o llevadas a cabo como experiencias piloto.

5. CLIL Content and Language Integrated Learning (EMILE Enseignement de matieres par integration d'une langue étrangere)

Renovación metodológica

Hoy, sin embargo esta forma de trabajar se está democratizando como una buena alternativa para dar respuesta a una sociedad que reclama el derecho para todos los ciudadanos de aprender las lenguas en las mejores condiciones. Así, además de las experiencias en comunidades bilingües, se están generalizando los colegios con secciones bilingües, e incluso plurilingües, donde muchos alumnos tienen la oportunidad de un mayor contacto con la lengua extranjera.

Pero lo innovador no consiste en el hecho de democratizar esta forma de acercarse a la lengua extranjera, implantando nuevas aulas en que la LE vehicula unos contenidos curriculares (esto se podría llevar a cabo con un estudio memorístico, con alumnos pasivos ...), sino en el hecho de desarrollar la integración lengua – contenidos, asumiendo los principios dinamizadores que hemos apuntado más arriba (ver p. 4), presentándose como un enfoque innovador en el campo del aprendizaje de la LE, además de impulsor en todas las áreas implicadas.

Realizaciones de AICLE

Una de las características de AICLE es su versatilidad en las aplicaciones, como demuestra el elenco de formas de concretarlo, que recogemos a continuación:

- En preescolar y en la escuela primaria, se llevan a cabo desde “duchas” lingüísticas de unos 30 minutos en las que los contenidos se trabajan a través de canciones y juegos, hasta el reparto del tiempo y de las materias en cada lengua.
- En la escuela secundaria e institutos se encuentran centros donde algunas asignaturas o parte de ellas se trabajan de modo integrado en los dos -o en más- idiomas; también es frecuente que algunas asignaturas (biología, historia, matemáticas, plástica...) se lleven a cabo durante todo un curso en la lengua extranjera, o bien que esta integración se limite a determinados módulos o temas específicos.

Estos son apenas algunos ejemplos de cómo se puede organizar la integración LE – contenidos, pero serían posibles otras formas de hacer, de acuerdo con las necesidades y recursos de cada situación escolar. Las Administraciones educativas tienen en AICLE una propuesta pedagógica eficaz y versátil, que permite aumentar la exposición de los alumnos a la LE, adaptando el diseño curricular a las características concretas de cada situación escolar.

Aprendizaje de la lengua extranjera

Hasta aquí nos hemos limitado a las particularidades externas de AICLE -qué es y cómo se organiza-, pero lo que más nos interesa como profesores de lenguas -y de otras materias- es adentrarnos en valorar su eficacia para el aprendizaje, tanto de la lengua extranjera como de los contenidos curriculares y en cómo se lleva a cabo esta integración en la práctica de la clase. Para ello ponemos de relieve los aspectos que evidencian su rentabilidad para el aprendizaje y su capacidad para plasmar las líneas de renovación metodológica:

- Cantidad y calidad de la exposición a la lengua y de las posibilidades de interacción: ésta es una de las ventajas que resaltan en primer lugar; los alumnos tienen la ocasión de estar en contacto con la lengua extranjera, no sólo los dos o tres periodos de clase de LE, sino todo o parte del tiempo que se invierte en las otras materias.
- Aprendizaje de la lengua orientado al uso auténtico, en este caso “académico”: como en el enfoque por “tareas”, también en AICLE se utiliza la LE de verdad, no para hacer prácticas más o menos simuladas, sino para algo que, en este caso es central, “natural” en la vida académica, cursar las propias asignaturas.
- Aumento de la motivación por la inmediatez y necesidad del uso: se crea la necesidad y ello arrastra la motivación; además, como veremos, los medios que se ponen a disposición de los alumnos son también motivadores, tanto porque los retos son alcanzables como por los recursos utilizados.

Mayor grado de contacto con la LE, uso auténtico y motivación son las condiciones óptimas para que el aprendizaje de la lengua tenga lugar y son las premisas de AICLE.

- Aprendizaje significativo: en la práctica de AICLE, la lengua extranjera trabaja siempre sobre experiencias y conocimientos previos que se activan, refuerzan y amplían. Ello facilita el desarrollo de las destrezas de comprensión, que son las primeras actividades lingüísticas en AICLE.
- Desarrollo de la habilidad lingüística académica, además de la competencia comunicativa básica.
- Incorporación de las estrategias cognitivas propias de la materia, que favorecen también la apropiación de la lengua. Las estrategias utilizadas para cada área –lengua y contenidos- se apoyan y se favorecen mutuamente.

Aprendizaje de los contenidos curriculares

La preocupación de muchos padres es la de si los contenidos de las materias respectivas podrán ser asimilados a través de una lengua que sus hijos conocen poco. En los siguientes puntos iremos analizando cómo se hace posible esta integración y en qué asignaturas es más rentable llevarla cabo, pero adelantamos las claves que hacen posible el aprendizaje de los contenidos que se enseñan en la LE:

- El aprendizaje de los contenidos es más eficaz porque se enfocan desde perspectivas diferentes y con una amplia variedad de estrategias.
- El contenido trabajado en LE refuerza, amplía, profundiza el llevado a cabo en LM. Es por tanto un “aprendizaje significativo” que se construye sobre la base de aprendizajes previos que se diversifican y consolidan.
- La información sobre los contenidos resulta más concreta, visual y asequible.
- En la LE se trabajan estrategias de aprendizaje y de comunicación que suplen carencias; se favorecen los procesos de comprensión, de formación de hipótesis, de inferencias, de asociación... Todo ello en un trabajo gradual en el que alumnos y profesores se empeñan con especial atención.
- Los temas se ven también desde la perspectiva de la otra lengua y cultura, lo que amplía la visión y posibilita una comprensión más global.
- Se potencia la apertura y la interculturalidad.

Estrategias didácticas

Los centros y profesores que trabajan en los proyectos AICLE se involucran en una metodología que:

- Implica de forma activa a los alumnos en el trabajo, en la resolución de problemas, en la realización de actividades y “tareas”, en la toma de iniciativas y propuestas de mejoras, en la responsabilidad, en suma, de su propio aprendizaje.
- Promueve el aprendizaje cooperativo, con diversos tipos de grupos, en los que cada uno aporta su trabajo, estimulando el progreso y beneficiando los resultados, además de **favorecer la autoestima, la confianza en sí mismo y la autonomía.**
- Fomenta la interacción en la lengua vehicular, generando **mayor adiestramiento en las actividades comunicativas** y posibilitando la formación y contraste de hipótesis, la negociación del significado, la ampliación de los recursos lingüísticos y la ayuda mutua en la superación de dificultades

- Cuenta con una amplia variedad de recursos y materiales que se utilizan como apoyo para la comprensión, como fuente de información y como medio de comunicación (textos, *podcasts*, vídeos, *blogs*, *wikis*, plataformas, redes sociales ...)
- Lleva a cabo actividades académicas más exigentes que desarrollan los procesos de pensamiento creativos
- Desarrolla estrategias y habilidades de aprendizaje comunes tanto para el contenido como para la lengua que favorecen el aprender a aprender.

En el proceso:

- En primer lugar se fomenta y facilita la comprensión; comprensión oral prioritariamente con niños pequeños y comprensión oral y lectora progresivamente; los mensajes y textos son siempre asequibles y la comprensión se apoya en el contexto, los gestos, la imagen, en glosarios, notas, referencias, resúmenes y en una diversidad de estrategias tanto lingüísticas como paralingüísticas: repetir, parafrasear, simplificar, ejemplificar, hacer analogías, gesticular, ilustrar, usar gráficos, esquemas, diagramas, líneas del tiempo, etc.
- Se acepta el cambio de lengua siempre que se necesita.
- Se trabaja prioritariamente el aspecto léxico (dejando la atención gramatical a la clase de lengua extranjera).
- De forma gradual, se progresa en la expresión oral y escrita, camino que se ve apoyado por la riqueza de datos con los que se cuenta y por el tipo de actividades que se proponen (desde responder de forma breve, completar esquemas, resumir un texto, reproducir las ideas principales, hasta la exposición de un trabajo).
- Se prioriza la capacidad de comunicar y la fluidez.
- Se desarrollan habilidades comunicativas para fines académicos como: organizar, planificar, presentar de forma clara, adquirir fluidez, habilidad para atraer a la audiencia.

La evaluación

Como es prescriptivo la evaluación se atiene a los objetivos planteados y se rige por criterios propios para cada nivel. En el caso de AICLE, la evaluación se orienta tanto a la materia como a la lengua extranjera, aunque tiene prioridad la asimilación de los contenidos sobre el alcance y corrección en el idioma. Los criterios que se suelen aplicar atienden al conocimiento de la materia, manejo de la terminología,

registro académico, coherencia y cohesión, así como al alcance en el uso de los recursos lingüísticos propios del tipo de texto.

Cuando el trabajo de lengua se ha centrado especialmente en actividades de comprensión, las pruebas insisten en este aspecto, valorando la asimilación de los contenidos con pruebas objetivas o semiobjetivas, en las que el alumno aplica escasamente la expresión. Gradualmente, se pasa de las actividades de comprensión a las de expresión, aspecto que también se relaciona con el tipo de materia vehiculada en la LE, plástica o matemáticas, por ejemplo, donde se necesita menos expresar ideas, frente a materias humanísticas como historia o literatura.

Materias que se pueden trabajar en LE

Relacionado con el último punto se valora qué materias son las más aptas para trabajarlas en la lengua extranjera. En principio, todas las disciplinas son posibles, teniendo en cuenta el tipo de grupo, el nivel de los alumnos y el grado de proximidad de las LM y la LE en cuestión.

Las disciplinas con más apoyo de comunicación no verbal, como Educación Física, Biología, Geografía se pueden llevar a cabo **en cualquier nivel de conocimientos lingüísticos**; por el contrario, las disciplinas que se apoyan más en la comunicación verbal, como Historia, Filosofía o Ciencias políticas **requieren un nivel razonablemente alto en la L2**.

En las rutinas de la clase y en la interacción cotidiana se desarrolla una competencia comunicativa general, independientemente de la disciplina que se estudia, pero la comprensión y expresión de los contenidos curriculares se centran especialmente en la habilidad lingüística académica. El lenguaje en las materias técnicas es más universal y por tanto más asequible; como contrapartida es más específico de esa área y menos generalizable tanto al lenguaje común como a otras áreas. El de las áreas humanísticas, por el contrario, es más complejo, pero al mismo tiempo, más cercano y transferible al lenguaje común y más apto para desarrollar la competencia discursiva en una diversidad de textos narrativos, descriptivos y argumentativos.

La respuesta a qué materia vehicular en LE también tiene que ver con los recursos de que se disponga en cada situación escolar, especialmente en lo relacionado con el profesorado como veremos continuación.

Profesorado

Para enseñar en una LE una materia determinada, la situación privilegiada es la de contar con profesorado cualificado en las diferentes disciplinas, que al mismo tiempo esté capacitado lingüística y didácticamente para enseñar la materia correspondiente en la lengua extranjera; cada vez más se están ofreciendo oportunidades para que ello pueda generalizarse. Mientras, existen otras posibles combinatorias, como la de que los profesores de idiomas se preparen para enseñar una materia determinada, o, lo que es más frecuente hoy, que trabaje conjuntamente un equipo formado por el profesor de la materia curricular, el profesor de la LE y, si es viable, un auxiliar de conversación. Otra posibilidad, rentable para ambas partes, es la los profesores de intercambio, profesores que enseñan en el centro extranjero la asignatura de su propia especialidad, al mismo tiempo que perfeccionan el idioma del país del intercambio.

En todos los casos, sería de desear que siempre, pero sobre todo al principio, se contara con un asesoramiento para la integración de los programas, la puesta en marcha de las estrategias didácticas oportunas, el uso de los recursos apropiados y la evaluación y mejora de las competencias lingüística y metodológica.

El perfil ideal del profesorado de AICLE pasa por:

- Ser experto en la materia curricular.
- Poseer un buen dominio de la lengua extranjera. Ayuda mucho que el profesor conozca también la lengua materna de los alumnos, ya que en esta metodología está previsto el cambio de lengua en diferentes momentos del proceso.
- Tener conocimiento de los procesos de aprendizaje de la LE y de los factores afectivos, cognitivos, socioculturales y psicológicos que entran en juego.
- Conocer y saber poner en práctica metodologías activas.
- Desarrollar habilidades para trabajar en equipo.
- Tener capacidad para integrar contenidos y lengua.

Se podría decir que se requiere, sobre todo, un profesorado motivado y entusiasmado con el proyecto y con disponibilidad para formarse, investigar y renovar. Por supuesto que esta disponibilidad y motivación traen consigo ventajas para los profesores implicados: entran en una espiral de formación que les enriquece personal y profesionalmente, tienen más probabilidades de beneficiarse de programas de intercambio y posiblemente de progresar en su carrera profesional.

CONCLUSIÓN INTEGRADORA: TAREAS y AICLE

En la primera parte de nuestro discurso hemos apuntado las líneas eje dinamizadoras del aprendizaje en general y del aprendizaje de las lenguas extranjeras; en la segunda parte, hemos mostrado dos concreciones didácticas de esta renovación metodológica: el enfoque por tareas y la integración que se puede llevar a cabo en contextos escolares de la lengua extranjera y los contenidos curriculares. Pero estas dos concreciones no son incompatibles, sino todo lo contrario: al revisar las estrategias didácticas de AICLE, señalábamos como la realización de “tareas” es una de las formas privilegiadas de envolver al alumno en un trabajo activo y cooperativo.

Ofrecemos, a continuación, una lista de ejemplos de “tareas” propias de las diferentes disciplinas y realizables en lengua extranjera que las vehicula:

Educación física:

Jugar un partido, hacer una carrera, planear una ruta, hacer taichi...

Ciencias sociales, historia, geografía, arte:

Hacer una encuesta, presentar un informe, visitar una ciudad, un museo, hacer mapas, guías, hacer una exposición, comparar productos, realizar un dossier sobre las relaciones entre el país y España, presentar personajes, hacer entrevistas ...

Biología, física, química:

Plantar un árbol..., hacer experimentos, comparar climas, dossier sobre medioambiente ...

Matemáticas

Comprar-vender, hacer presupuesto, concursos de..., hacer estadísticas, gráficos sobre situaciones trabajadas, jugar al billar,...

Tareas en Internet:

Crear un “blog” de la clase, preparar entradas para una “wiki”, colgar vídeos en Youtube, abrir un foro con ...

Alentamos a los que no lo han probado a pensar en sus propios alumnos – y en la propia materia si se trabaja con AICLE- y preparar una “tarea” motivadora y significativa para ellos (ver pasos en p.5), convencidos, como expresa el dicho español, de que “el que lo prueba, repite”.

Una metodología orientada a la acción para aprender haciendo lo que interesa o lo que se necesita de verdad involucra a alumnos y profesores en un trabajo motivador y eficaz, que convierte las clases en talleres de aprendizaje y en espacios de comunicación auténtica. Aprender lenguas y aprender usándolas es la clave de las “nuevas metodologías para los nuevos tiempos”.

Bibliografía

- BREEN M. P. (1997): “Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas (2)” en *Signos Teoría y práctica de la educación*, Nº 20 (original en inglés, 1987)
- CANDLIN, C. (1990). “Hacia la enseñanza del lenguaje mediante tareas” en *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8 pp. 33-53 (original en inglés, 1987).
- COMUNIDAD DE MADRID (2007) *Currículo de los Niveles Básico e Intermedio de las Escuelas Oficiales de Idiomas de la Comunidad de Madrid*. B.O.C.M. Núm. 147 de 22.06.07.
- (2008): *Currículo del Nivel Avanzado de las EOI de la CM*. B.O.C.M. Núm. 98 de 30/07/2008
- CONSEJO DE EUROPA (2001) (Versión española 2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación*. MEC, Anaya. Madrid
- COOL, C. (1991) *Psicología y curriculum*. Barcelona. Paidós
- CROOKES, G. Y S.M. GASS (Comps.) (1993): *Tasks and Language Learning. Integrating Theory and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- ESCOBAR, C (2004): “Para aprender hablar hay que querer decir algo” en *Glosas didácticas*, nº 12. <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/todoglosasn12.pdf>
- ESTAIRE, S. (2009) *El aprendizaje mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid. Edinumen.
- ESTAIRE, S. (Ed.) (2009a y 2009 b) “El enfoque por tareas: de la fundamentación teórica a la organización de materiales didácticos” y “El enfoque por tareas: aspectos metodológicos y ejemplos de unidades didácticas” en *Antología de textos de didáctica del español* http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/default.htm.
- FERNÁNDEZ, S. (Coord.) (2ªed. 2009) *Tareas y proyectos en clase*, Col. E, Madrid, Edinumen.
- FERNÁNDEZ, S. (2005): “Marco común europeo de referencia y enfoque por tareas”

- en *Carabela*, nº 57, pp. 103-122. Madrid. Sgel-
- FERNÁNDEZ, S. (2003) *Propuesta curricular y MCER. Desarrollo por tareas*. Madrid. MEC y Edinumen
- FERNÁNDEZ, S. (1997): “Anúnciese aquí. Realización de un proyecto” en *Frecuencia L*, nº 4 Edinumen, pp. 3-12.
- FRIED-BOOTH, D. (1989) *Project Work*, CUP.
- KRAMSCH, C. (1984): *Interaction et Discours dans la Classe de Langue*. Paris, Hatier.
- LONG, M.(1985) “The Design of Classroom Second Language Acquisition towards Task-based Language Teaching” en K.HILTENSTAM y M. PIENEMANN (eds) *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*, London, Multilingual Matters.
- MARTÍN PERIS, E. (2004) “¿Qué significa trabajar con tareas comunicativas?” en *RedELE*, nº 0
- MARTÍNEZ SALLÉS, M. (2002): *Tareas que suenan bien. El uso de canciones en clase de ELE*, Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo: <http://www.mepsyd.es/exterior/be/es/publicaciones/didacticas/tareas.shtml>
- NUNAN, D. (1989) *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. CUP. Trad. Española, 1996. (Nueva edición 2009).
- RIBÉ, R y N.VIDAL (1993) *Project Work Step by Step*. Oxford, Heinemann.
- WILLIS, J. (1996) *A framework for task-based learning*. Harlow. Longman.
- ZANÓN, J.(1990): “Los enfoques por tareas para las enseñanzas de las LE” en *Cable* 5, 19-27.
- ZANÓN,J.(Coord) (1999): *La enseñanza del español mediante tareas*. Col. E, Madrid, Edinumen.
- WILLIAMS, M y BURDEN, R.L. (1999) *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. CUP, sucursal en España.

AICLE:

www.tieclil.org

<http://www.isabelperez.com/clil.htm> (página que incluye una amplia selección de enlaces bibliográficos).

DAFOUZ, E Y M.C. GUERRINI (Eds) 2009. *CLIL across Educational Levels*. Richmond Publishing

LANGÉ G. (Eds.) (2000), *Cómo utilizar lenguas extranjeras en la enseñanza de una asignatura*. TIE-CLIL.

MARSH D. – LANGÉ G. (Eds.) (1999), *Implementing Content and Language*

Integrated Learning, Jyväskylä, Universidad de Jyväskylä

MARSH D. – LANGÉ G. (Eds.) (2000), *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*, Jyväskylä, Universidad de Jyväskylä, En español, versión de T. Naves y C. Muñoz

RESLA (*Revista española de lingüística aplicada*) (2007) Número extraordinario 1. dedicado a: *Models and practice in CLIL*.

RUIZ GARRIDO, M.F, SAORÍN, A.M. (Eds) (2009) *Hacia una educación plurilingüe: experiencias docentes AICLE* Estudis Filològics Un. Jaume I.

COMUNICACIONES

Autonomía: aprender a aprender con los proyectos de investigación de *Práctica como Componente Curricular* en la Licenciatura en Letras/Español

Cleidimar Aparecida Mendonça e Silva
Lucielena Mendonça de Lima

1. Las nuevas metodologías de enseñanza aliadas a las nuevas tecnologías

El enfoque por tareas, la pedagogía de proyectos, el aprendizaje colaborativo y el cooperativo son metodologías que están contempladas en el enfoque orientado a la acción propuesto por el Marco Común Europeo de Referencia (MARCO, 2002) en el que se busca la filosofía educativa del *aprender a aprender* que, según Rivilla (2005: 624),

implica directamente la consideración de los usuarios de la lengua y, por ende, de los alumnos como agentes sociales; miembros integrantes de una sociedad que se ven envueltos en una serie de *tareas* de todo tipo, no exclusivamente lingüísticas, que se sitúan en entornos específicos y en contextos concretos, y que se hallan determinados por circunstancias particulares.

En este contexto, al aprendiz se le considera, en el enfoque por tareas, como un negociador de significados que manifiesta sus voluntades y opiniones en las situaciones comunicativas, tal como ocurre en la vida real. Así, contribuye en cada una de las etapas de las tareas que debe cumplir dentro o fuera del aula actualizando sus conocimientos previos y ampliándolos en los procesos de aprendizaje. De ahí que Giovannini et al. (1996:103) apuntan las siguientes características que conforman una tarea:

proponen la *ejecución de una actividad*, representativa de las que se realizan habitualmente en el mundo externo al aula y que requieren el uso de la lengua. [...] la ejecución de esa actividad se convierte así en el *propósito de la tarea*, del cual nacen todas las actividades que la integran [...] *crean un contexto* en el cual adquirirán su significado [...] se realizan mediante la *cooperación e interacción* de los alumnos, [...] se estructuran *en fases*

y pasos sucesivos e interrelacionados, [...] tanto su contenido como sus resultados están abiertos. [...] (cursiva de los autores)

Asimismo es factible que la elaboración y la realización de las tareas y de los proyectos de investigación sigan las características del aprendizaje cooperativo porque se necesitan la contribución, los esfuerzos y conocimientos de todos los componentes del grupo, como nos afirma Crandall (2000:243):

[...] requiere interacción social y negociación de significados entre miembros de grupos heterogéneos implicados en tareas en cuya realización todos los componentes del grupo tienen algo que contribuir y algo que aprender de los otros miembros. El aprendizaje cooperativo supone más que una simple actividad de grupo reducido. En una tarea cooperativa bien estructurada hay un auténtico vacío de información [...]

Dichas metodologías, aliadas a las nuevas tecnologías de información y comunicación (TICs), han propiciado la posibilidad de que los alumnos, en nuestro caso, futuros profesores de español, se impliquen académica y personalmente en situaciones-problema de carácter educativo. El intento es que desarrollen una postura investigativa, condición indispensable para que puedan discutir las cuestiones relacionadas con la compleja y multifacetada realidad escolar.

Cuando buscamos explicaciones y nos planteamos hipótesis sobre lo que estaría provocando este vertiginoso cambio social con el apareamiento de internet, podemos observar, según León (2004), que, además, de ser un nuevo soporte para la transmisión de información, posee también una característica innovadora que es la interactividad, una capacidad de intervención en el discurso, que no se nos ofrecen los otros medios de comunicación. Cualquiera de nosotros, con un mínimo de conocimientos de uso de un ordenador, podemos transformarnos en un negociador de información.

Nos encontramos ante un medio que nos proporciona un sin número de posibilidades de uso en el campo de la educación, precisamente el de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras (LE). Vale resaltar, según Santa y Krahe (2004), lo que las últimas tendencias pedagógicas y didácticas sugieren en relación con el alumno, pues nos apunta al aprendiz autónomo como el principal responsable y constructor de su conocimiento, porque la

[i]nternet permite un aprendizaje constructivo, en el que el profesor se transforma en un mero guía del proceso de aprendizaje cuyo principal responsable es el alumno. El tutor

debe hacer del alumno un ser autosuficiente, no debe ser un simple transmisor de datos, ya que la información se ha convertido en un bien de fácil acceso. Al alumno se le tiene que proporcionar las herramientas para que sepa discernir y escoger la información confiable y válida – según sus fines e intereses específicos - entre toda la que encuentra a su alcance. (Santa y Krahe, 2004: 77)

Podemos observar aún que la internet nos permite materializar la idea de una educación más personalizada, en la cual el alumno pueda construir su propio conocimiento en función de sus intereses y necesidades personales, algo que sabemos ser difícil ocurrir en un aula con muchos alumnos donde suele predominar un modelo de comunicación unidireccional. A respecto del uso de esos recursos de internet, cabe al profesor el trabajo de seleccionarlos y adaptarlos, pues la aplicación de dichos materiales exige del docente el desarrollo de estrategias para la adaptación de contenidos al perfil de los alumnos. En ese sentido, aspectos como el nivel lingüístico, los intereses y necesidades de los aprendices en actividades que involucren estos recursos mediáticos son imprescindibles. Todo ello, según Gordillo (2004), si tenemos en cuenta esos materiales veremos que excepto los que son diseñados con fines esencialmente educativos, una minoría no están adecuados para desarrollar el proceso completo de enseñanza/aprendizaje y necesitan unos ajustes que los transforme en apropiados para los objetivos pretendidos por el docente. Así, se consideran a estos recursos como materiales auténticos. Cubillo, Keith y Salas (2005) ponen énfasis en que la inclusión de materiales reales al aula de LE es muy importante porque éstos ayudan a los estudiantes a conectar la práctica del aula con el mundo real. Y añaden que

[...] exponer a los estudiantes a textos auténticos es importante porque éstos contienen vacilaciones, negociaciones de significados y transferencias que los ayudarán a enfrentar la comunicación real dentro y fuera del aula. Además de eso, las fuentes auténticas son de interés para los estudiantes y convierten el aula más agradable. (Cubillo, Keith y Salas, 2005:11)

Entre las muchas ventajas de utilizarse los materiales auténticos presentes en la internet, podemos mencionar el hecho de que éstos facilitan y potencializan el aprendizaje previo para quien no tiene conocimiento lingüístico anterior. Eso ocurre de manera placentera y motivadora enriqueciendo el proceso de enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera (E/LE). Puesto que, según León (2004), los recursos disponibles en la internet promueven la interdisciplinariedad y permiten un tratamiento especial de las informaciones audiovisuales. Sin embargo, no podemos dejar de resaltar las limitaciones que el uso de tales materiales se nos

presentan. Debemos considerar la dificultad de seleccionarlos y reorganizarlos de modo a enfocar los temas deseados por el profesor, dada la amplitud y variedad de recursos existentes. Por ello, es necesario que el docente se familiarice y adquiera práctica en la manipulación de las nuevas tecnologías de información y comunicación aliándolas a metodologías más modernas que le impliquen al alumno como centro del proceso educativo.

En ese sentido, la preocupación primordial de la enseñanza a partir de la ejecución de tareas y/o proyectos es por la habilidad del estudiante para actuar en los diferentes contextos lingüísticos y extralingüísticos. Así, el aprendizaje de la lengua se identifica con la solución de problemas que reproduzcan las situaciones de la vida real. De esa forma, Zanón (1990:23) comenta que en un curso de E/LE basado en el programa procesual, el *curriculum* de tareas debe organizarse centrándose en dos tipos:

[l]as *tareas de comunicación* se centran en el intercambio intencional de información y reflejan los usos del lenguaje en actividades cotidianas de comunicación (...) *Las tareas de aprendizaje* se centran en la exploración de aspectos concretos del sistema lingüístico en relación a las demandas realizadas por la solución de las tareas comunicativas.

De acuerdo con Nunan (1996), las tareas comunicativas se desglosan en las *tareas del mundo real*: aquellas que el aprendiz podría llevar a cabo en la vida diaria y las *tareas pedagógicas*: aquellas que el aprendiz lleva a cabo en el aula, y que a pesar de ser artificiales, son un ejercicio de apoyo para reforzar la consecución de las primeras. Nunan (1996:10) presenta la siguiente definición para tarea “[...] una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la L2 mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma”.

De esa forma, Torresano Berges (2005:911) resalta las características que las actividades comunicativas deben presentar “el papel del profesor es proporcionar experiencias y actividades en las que el éxito sea alcanzable. [...] que *enganchen*, que apetezcan hacer. Ni tan fáciles que aburren, ni tan difíciles que frustren; con un elemento de reto, pero realistas”. Esta autora nos comenta, además, que la dificultad de una actividad comunicativa se debe a los siguientes parámetros y criterios: la situación que debe ser realista, el texto que debe ser auténtico y la tarea que debe ser significativa. Y argumenta que “en cuanto a la tarea, debe perseguirse que resulten significativas, que

les den a los estudiantes razones reales para querer comprender. Son experiencias de ese tipo las que estimulan y hacen posible que el oyente movilice sus destrezas lingüísticas y no lingüísticas para comprender” (Torresano Berges, 2005:912).

Cassany I Comas (2005:932) poniendo de relieve a la didáctica de la expresión escrita, cita 5 cuestiones básicas: la primera es que a ésta le debemos considerar como una “práctica colectiva y cooperativa” frente a la tradicional creencia y práctica de la producción escrita solitaria e individual. Puesto que argumenta: “la investigación didáctica muestra que las tareas más efectivas para aprender a componer textos son las que involucran a dos o más alumnos escribiendo un mismo escrito o compartiendo sus ideas sobre el texto de cada uno”. En cuanto a las demás fases sugeridas por el autor, son las siguientes: 2) planificar el texto a partir de la conversación; 3) textualizarlo cooperativamente y 4) revisarlo, pasando por la lectura hecha en grupo y después por el tutor. En conclusión, según Cassany I Comas (2005:932), en la quinta fase, “si se escribe cooperativamente, la práctica de la conversación entre coautores y entre autor y lector, constituye una tarea continua a lo largo de la composición”.

Otro punto a tener en cuenta, considerando que las metodologías modernas dan prioridad al aprendizaje, es el que justifica la enseñanza de los contenidos estratégicos con el objetivo de desarrollar la postura autónoma en el aprendiz. Ésta debe partir de la observación que, según Fernández López (2005:854),

prioriza el proceso, orienta su quehacer desde la perspectiva del aprendizaje y gira en torno al aprendiz; la enseñanza y todo el quehacer didáctico se subordinan a este último, creando las condiciones y proporcionando los medios que posibiliten y rentabilicen el hecho de aprender. Centrarse en el aprendizaje, implica necesariamente detenerse en el proceso y en los mecanismos o estrategias que tienen lugar en ese proceso, valorar los más rentables y estimular su puesta en marcha y desarrollo.

Esta autora defiende, además, que al tomar conciencia del proceso de aprendizaje de una lengua, el aprendiz debe “asumir el protagonismo en el propio aprendizaje, crear sintonía con los compañeros y favorecer la cooperación para trabajar y practicar en grupo y utilizar de forma selectiva los recursos disponibles: programas de TV, medios de comunicación, nuevas tecnologías, libros de texto, gramáticas e internet” (Fernández López, 2005:857)

Creemos que muchas razones justifican la opción por el desarrollo de la competencia estratégica de los aprendices considerando que ningún profesor aprende por sus alumnos; que el aprendizaje debe ser activo para producir nuevas descubiertas, que respete la diversidad, considerando que jamás partimos de cero, que el aprendizaje debe presentar éxito y que amplíe el ámbito del aprendizaje, es decir, se debe ampliar “a todas las experiencias nuevas fuera y dentro de la clase”, como afirma Fernández López (2005:854-856).

2. El contexto: Letras/Español de la UFG

Desde el 2004, todos los cursos de licenciatura plena en Brasil pasaron a tener una nueva configuración curricular. A respecto del número de horas para la efectivación del curso, la resolución CNE/CP 2 (2002) explicita, en el Art. 1º, que son necesarias, como mínimo, 2800 horas para su integralización, así distribuidas: 400 de práctica como componente curricular (PCC), vivenciadas a lo largo del curso; 400 de *estágio curricular supervisionado* (prácticas docentes supervisadas) a partir de la segunda mitad del curso; 1800 para los contenidos curriculares de naturaleza científico-culturales y 200 para otras formas de actividades académico-científico-culturales.

El Proyecto Pedagógico de la *Faculdade de Letras* de la *Universidade Federal de Goiás* (UFG) (2003) defiende que la implicación personal en situaciones-problema y la postura crítico-reflexiva es una condición indispensable para que los practicantes puedan discutir las cuestiones de la realidad educativa. Es lo que consideran también Pimenta y Lima (2004:45) al afirmar que “a aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento e de intencionalidade”, así como Mesquita (2005) al entender que tal postura proporciona un re-analizar y un re-significar de esa realidad. Con la creciente demanda por el estudio de E/LE en Brasil, se exige del futuro profesor una formación cada vez más amplia y cualificada. Así, las prácticas docentes supervisadas y las PCC son etapas relevantes durante la formación en la licenciatura en Letras/Español de la UFG para desarrollar en el aprendiz una “atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola” (Pimenta y Lima, 2004:34).

En ese sentido, la carrera de Letras/Español de la FL/UFG busca propiciar al practicante de dicha lengua, a partir de la segunda mitad del curso, en el 5º período, la oportunidad de conocer e investigar distintas realidades en las escuelas campo para que pueda experimentar situaciones relacionadas con la formación docente y con los procesos de enseñanza-aprendizaje. De ahí que se hace importante discutir cómo la nueva matriz curricular de las licenciaturas ha venido posibilitando diferentes modalidades de escritura que seguramente le capacitan mejor al futuro profesor como investigador. Eso se lleva a cabo tanto en cumplimiento a las 400 horas de prácticas (*estágio*) previstas en

las resoluciones del MEC (2002) como en las 400 horas de *Práctica como Componente Curricular* (PCC). En nuestra facultad, esta última se la hemos interpretado como un momento más para el ejercicio de la escritura académica. Puesto que los estudiantes, desde el 1º hasta el 8º y último período de la carrera, disponen de una semana a cada semestre para ir a campo y hacer una investigación sobre situaciones-problema que lo involucran, hecho que resulta en la elaboración de un informe previamente tutoriado y según las normas de la Associação Brasileira de Normas e Técnicas.

3. Desarrollo de las PCC en Letras/UFG

De acuerdo con la Resolución – CEPEC N° 680 que fija el Currículo Pleno del Curso de Graduación en Letras, modalidades Licenciatura Simple (Portugués, Español, Francés, Inglés) y *Bacharelado* (Estudios Lingüísticos y Estudios Literarios), para los alumnos ingresados a partir del 2004, se trata la PCC de la siguiente forma: en el Art. 8º, el alumno de Letras deberá cumplir un total de 400h de PCC, entendida como un conjunto de actividades a ser desarrolladas en grupos, que debe ocurrir en el contacto efectivo de los alumnos con la realidad de enseñanza, en sus diversas instancias: escuelas de la capital y del interior, secretarías de educación estatal o municipales, sindicatos, asociaciones, ONGs, parques educativos; el §1º las actividades de PCC son orientadas y tienen sus proyectos e informes evaluados por los profesores de la FL; en el §2º se reserva una semana de cada semestre académico para las actividades de campo desarrolladas en esa categoría; en el §3º cada proyecto comprende 50h de actividades, incluyendo su elaboración, lecturas previas, investigación en el campo y redacción de un informe final; en el §4º cada alumno debe, a lo largo de la carrera, participar de ocho proyectos cuyos informes hayan sido aprobados por el respectivo profesor-tutor y en el §5º cada alumno puede cumplir solamente 50 horas por semestre, y los que se retrasen y/o suspendan deben realizar una PCC durante las vacaciones.

En ese sentido, nuestro propósito en esta comunicación es contar nuestra experiencia durante la realización de dos proyectos de PCC. A modo de ejemplificación, citamos algunos de dichos proyectos ya realizados por el área de español: las creencias de los padres de los alumnos sobre la enseñanza/aprendizaje del español en la escuela pública; el abordaje metodológico presente en los materiales didácticos utilizados por los profesores de español de la Enseñanza Media; el discurso de la escuela (dirección, coordinación y profesores) acerca de la oferta obligatoria del español en la Enseñanza Media; las creencias de los alumnos del 9º año que aún no habían tenido clases de español con relación a la expectativa de aprenderlo en la Enseñanza Media; el perfil de la enseñanza del español en los ciclos de desarrollo humano en las escuelas municipales

de Goiânia; el abordaje de enseñar de los profesores de español; la adecuación (o la falta de) de las clases y de los materiales didácticos de español comparados al nuevo perfil del *vestibular* (selectividad) de la UFG; la individualización y la socialización como técnicas para realizar actividades; el uso de recursos y materiales básicos aplicados en el aula de español en escuelas públicas y privadas de Goiânia; la dificultad de desarrollar las 4 destrezas lingüísticas en el contexto del aula de la Enseñanza Media; el acervo de Lengua Española, Literaturas Española e Hispanoamericana de la biblioteca de la UFG y de la sala de lectura de la FL; la presentación del español en la guardería de la UFG; la presencia (ausencia) del español en el aeropuerto, hoteles, etc.; el uso de la Internet como recurso para enseñar y aprender español y el aprovechamiento de los vídeos cortos de *Youtube* como materiales auténticos en la clase de español.

En esta oportunidad vamos a detallar solamente estos dos últimos proyectos que contextualizan la investigación en la *Web* porque son realizados durante las vacaciones considerando que las escuelas están cerradas.

4. La WEB como herramienta de trabajo para los profesores de E/LE

La *World Wide Web* (WWW) se convirtió en una fuente de informaciones y diversión para todas las personas, de ejecutivos a amas de casa, de estudiantes universitarios a niños. Sin fronteras físicas o culturales, la *Web* generó empresas virtuales, negocios y oportunidades de nuevos empleos, información, educación y entretenimiento. Todo en la velocidad de un *click*. El material que ofrece la Internet es inagotable, de fácil acceso, gratuito y, constantemente, renovado y actualizado. Se incluyen textos, fotos, gráficos, archivos sonoros, animaciones y vídeos, actividades interactivas, posibilidades de comunicación en tiempo real con imágenes y sonidos. Tener acceso a internet es como tener el mundo en las manos, puesto que tiene infinitas funciones: comunicarse, leer, divertirse, buscar contenidos específicos, crear programas, montar películas, hacer *downloads* y *uploads*, hacer compras sin salir de casa u oír canciones sin tener el CD o ver películas sin tener el DVD. El internauta es, además de espectador del mundo, el protagonista del mundo que accede.

Las TICs surgieron en los últimos años e inevitablemente están actuando (con ventajas y desventajas) en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. La Internet pasó a ser una herramienta educativa complementaria, puesto que aportó muchos cambios en los materiales didácticos, tales como hipertexto y multimedia. La limitación del espacio real da lugar a la expansión del espacio virtual y la reducción del tiempo gastado con actividades e investigaciones. El avance tecnológico ultrapasa los límites de la información y atraviesa las fronteras de la

comunicación a distancia. Los modelos tradicionalistas de enseñanza con base en las estructuras lingüísticas y los conocidos *drills* tienden a salir de escena y los modelos comunicativos de enseñanza, preocupados por desarrollar la competencia lingüístico-comunicativa, se vuelven posibles debido a la existencia de los *chats*, *blogs*, *e-mails*, foros de debate, juegos *on line*, etc. Estos multimedios de comunicación estimulan la interacción con hablantes de todo el mundo y los contactos con sus respectivas culturas.

Por otro lado, el exceso de informaciones no garantiza la calidad de los contenidos, y entre las ventajas y desventajas, cabe al profesor evitar sitios con errores lingüísticos e informaciones socioculturales dudosas. Pero no podemos sobrevalorar las desventajas y abolir el uso de Internet en la enseñanza. El profesor actualizado puede solucionar los inconvenientes y orientar el acceso consciente de sus alumnos, listando sitios adecuados a sus necesidades, limitando la cantidad de ejercicios con corrección automática, indicando sitios de comunicación interactiva con extranjeros hablantes de la lengua meta, y adaptando las actividades para la realidad de la clase con o sin ordenadores.

Para los profesores de LE, la Internet es una poderosa herramienta más aplicada a la formación continua y fuente de materiales para las clases, pero se necesita, como ya lo afirmamos antes, que se haga una rigurosa selección de materiales, un criterioso análisis de las fuentes de investigación y adaptaciones de actividades, etc. Para los alumnos, puede significar independencia en la elección de los materiales, pues es fuente de motivación para el conocimiento de nuevas culturas hispánicas, es una forma de establecer contacto con hispanohablantes, saber qué hacen, comen, visten, oyen, qué deportes practican, qué hacen los fines de semana, o cómo está la política actual. En fin, es una forma de establecer contacto con mundos ajenos y participar en ellos. La motivación viene de los multimedios que acompañan los sitios de contenidos y los de comunicación. Así, mediante investigaciones previas y orientación de los profesores, los alumnos pueden percibir la relación entre los contenidos lingüísticos y los culturales con la misma autonomía de alguien que camina por las calles de un país extranjero, consciente de que se debe *saber ser* y *saber hacer* para comunicarse adecuadamente con los nativos.

5. Los proyectos realizados a partir de la investigación en sitios de Internet

Los proyectos de PCC que pasamos a presentar tienen como objetivos estimular el conocimiento y la incorporación de los recursos que nos ofrece la Internet a la

actividad discente y docente de LE, especialmente el E/LE. Tuvo como campo de investigación algunos sitios que, según Gordillo (2004), promueven una revolución mundial, al traer a las manos de la sociedad una fuente inagotable de información y un potente medio de comunicación. Además de eso, por su alcance global, su arquitectura abierta permite el acceso universal por las diversificadas formas de comunicación que ofrece y que repercute diariamente en la evolución de las lenguas.

Considerando el contexto expuesto para las dos PPC seleccionadas para este trabajo, los objetivos generales de los dos proyectos fueron: discutir el papel de las nuevas tecnologías en la enseñanza del español; relacionar las ventajas y desventajas del uso de la *Web* en la realización de actividades; discutir la relación entre el uso de la *Web* y la motivación de los alumnos al aprender la lengua española; verificar las posibilidades de desarrollo de alguna(as) de las destrezas lingüísticas de manera específica a través del uso de la *Web*; estimular el conocimiento y la incorporación de este recurso a la actividad discente y docente de español como una herramienta metodológica más en el aula. Además de eso, hacer hincapié que el contexto de aprendizaje puede ser ampliado para fuera del ámbito del aula. Debido a las facilidades de acceso, sea en casa o en *lanhouses*, los alumnos pueden conocer contenidos relacionados con la lengua y la culturas hispánicas disponibles abundantemente en la red. Asimismo verificar, entre algunos sitios disponibles para enseñar/aprender español, en qué medida las actividades propuestas posibilitan un aprendizaje significativo para el alumno, es decir, si hay interactividad en el proceso educativo vía internet.

El primer proyecto: *el uso de la internet como recurso para enseñar y aprender español* tuvo como objetivos específicos: observar si los sitios didáctico-pedagógicos propician interactividad; localizar y conocer sitios de Internet destinados a alumnos, profesores de español o que interesan a ambos; clasificar los sitios reunidos por el Oteador del Instituto Cervantes; analizar y clasificar los tipos de temas y contenidos presentes en estas páginas.

El segundo: *el aprovechamiento de los vídeos cortos de Youtube como materiales auténticos en la clase de español* tuvo como objetivos: localizar y conocer el sitio www.youtube.com; analizar y clasificar los tipos de materiales, temas y contenidos presentes en este sitio; seleccionar uno (u más) vídeos cortos y planificar una clase en la cual se presentaran todos los momentos: calentamiento, presentación de un tema nuevo (*input*), prácticas (controlada, semicontrolada y libre) y producción y justificar las elecciones hechas.

Considerando que cada proyecto comprende 50h de actividades, incluyendo la elaboración, lecturas previas, investigación en el campo (durante una semana) y redacción de un informe final, seguimos las siguientes fases para la realización de la tarea. En la *Pretarea*: reunión conjunta de todos los grupos con el profesor tutor, tutorías iniciales con cada grupo (5 integrantes) antes de la semana de investigación en el campo; recogida de datos durante la semana de realización usando los instrumentos sugeridos previamente por el tutor; lecturas de textos para redactar las bases teóricas. *Tarea*: entrega de la primera versión del informe escrito dos semanas después de la recogida de datos. *Postarea*: corrección hecha en grupo con la cooperación del tutor; perfeccionamiento de la segunda versión y entrega de la versión final del informe.

Vale resaltar que siendo la red una fuente inagotable de recursos y de información, podemos pasar a considerarla como una herramienta didáctica a más en la clase de E/LE aliada a los demás recursos que disponemos. Según Piñol (2004), la utilidad de los recursos ofrecidos en la Internet es diferenciada en función de lo que vamos a buscar. Por ejemplo, para que los estudiantes ejerciten las destrezas o para que comprendan de forma contextualizada los usos y valores de las estructuras gramaticales y léxicas en las modalidades de enseñanza presencial o a distancia, fomentando la autonomía de los aprendices. Y así podemos considerar que el uso de la *Web* puede estimularlos con este nuevo tipo de clase virtual que proporciona la red, invitándoles a que conozcan, en casa o en la escuela, los contenidos relacionados con la lengua y las culturas estudiadas que aparecen abundantemente en *la Web*, hecho que enriquece y dinamiza las clases.

Se le considera al sitio <www.youtube.com> la dirección de búsqueda más popular de Internet. Según la revista *Veja on line* (2006), este sitio presenta *clips* de doce minutos como máximo, que los propios usuarios añaden al acervo sobre cualquier tema: filmaciones históricas, fragmentos de series televisivas, vídeos independientes, escenas domésticas, etc. Y se bajan cerca de 100 millones de esos *clips* diariamente por usuarios de todas las partes del mundo. Este sitio tiene una capacidad casi infinita para almacenar datos y recibe nuevos materiales a cada segundo de forma voluntaria por millones de proveedores de contenidos, es decir, los propios usuarios. Presenta una infinidad de temas, e incluso recibe muchas críticas e intentos de bloqueos en varios países por poseer contenidos considerados como impropios; los temas varían de noticias a política, música, películas, ciencia y tecnología, educación, entretenimiento, deportes, dibujos, humor, instrucciones y estilo, juegos, personas y *blogs*, sin fines lucrativos y activismo, vehículos, viajes y eventos, vídeos caseros, *clips* de músicas. Los contenidos

pueden variar de propagandas de marcas a productos de consumo, propagandas políticas, vídeos educativos, históricos, literarios, fiestas *funk* de apología al sexo, escenas de conflictos políticos, asesinatos terroristas, abortos, partos, torturas a animales, etc. Además de vídeos, hay acuerdos con canales de televisión, con partidos políticos, con *ONG's*, donde podemos acompañar parte de la programación de estos canales.

Consideraciones finales

Creemos que fue muy relevante la realización de estos proyectos en formato de tareas porque contribuyeron para que los alumnos se convencieran, verdaderamente, de que la internet puede ser una fuente de elección de materiales auténticos para el aula de E/LE. También pudieron desarrollar la autonomía porque tuvieron que elegir sitios y analizarlos según las necesidades y objetivos propuestos por cada uno de los 5 integrantes del grupo; tuvieron que negociar los intereses individuales y elegir los sitios que iban a presentar en el informe final. Pudimos percibir que dándoles más poder de elección y decisión para investigar y presentar los sitios negociados, la tarea resultó más productiva porque tuvieron más espacio y voz para discutir los objetivos propuestos para cada grupo, contribuyendo para la concienciación y responsabilización de cada uno por su proceso de aprendizaje. Así, se dieron cuenta de que el profesor es tan sólo el orientador. Otro aspecto a ser mencionado es que el acceso a textos auténticos en español les permitió relacionar el uso de la lengua y el contexto sociocultural inherente, una vez que el uso del lenguaje implica considerar *cuándo, dónde, qué, cómo y con quién* se habla y el reconocimiento de esos aspectos pragmáticos contribuyen para la formación de un buen usuario de la lengua.

Nos parece que hay una relación intrínseca entre el desarrollo de la competencia de aprendizaje o autonomía y la realización de tareas investigativas durante la formación del profesorado porque, *grosso modo*, hay dos tipos de alumnos: los pasivos y los activos. Los primeros, durante las secciones de tutorías de las prácticas supervisadas y de los proyectos de PCC, de la planificación de las clases para la escuela-campo y de la redacción del informe de la PCC y del Trabajo de Conclusión del Curso (TCC), más que orientación quieren que les digamos qué es para hacer y cómo debe ser hecho, llegando incluso a afirmar que no recibieron orientación porque no fueron “entrenados”. Algunos pocos son activos, es decir, tienen un gusto más apurado para la investigación, pues durante las tutorías presentan una postura más reflexiva y ya traen ideas para ser discutidas. Nuestra preocupación por esas cuestiones se debe al hecho de considerar que durante la formación universitaria los

futuros profesores deben prepararse tanto para el ejercicio del magisterio como para la investigación. Incluso intentamos hacerlos comprender que éste es sólo el primer nivel en su formación, que hay además todos los niveles de postgrado.

En segundo lugar, es necesario mencionar, también, las competencias de los profesores propuestas por Almeida Filho (1998): lingüístico-comunicativa, implícita, teórica, aplicada y profesional. Creemos que es imprescindible relacionar las competencias teórica y aplicada, es decir, durante las clases teóricas es importante discutir las posibles aplicaciones didácticas en un aula real: gran número de alumnos, desinterés, falta de motivación, a veces, violencia, falta de dinero para la adquisición de los materiales didácticos necesarios, falta de recursos audiovisuales e informáticos y un largo etcétera. Como sabemos, escuelas y alumnos ideales no existen. Así, proponemos que la realidad escolar sea recreada y discutida, diariamente, de forma práctica y crítica. En este escenario, las nuevas metodologías, aliadas a las TICs, pueden contribuir positivamente en ese proceso.

Una primera cuestión a considerarse en la formación universitaria es la necesidad de despertarse en el practicante el gusto por la investigación desde los primeros contactos con el campo de prácticas. Esa postura evita acomodación, pasividad y enajenación frente a las situaciones-problema enfrentadas en el contexto escolar, en los procesos de enseñanza y aprendizaje de LEs y en la propia formación docente. La relación entre los textos teóricos estudiados en la universidad y la realidad observada también es algo productivo, pues evidencia las competencias implícita, teórica y aplicada de forma a proponerse soluciones para las dificultades antes apuntadas.

Por tanto, al poner énfasis en la investigación en los programas de prácticas supervisadas (*Estágio*) y en los proyectos de PCC, esperamos que el futuro profesor de español esté consciente de su papel como sujeto activo y responsable de su autoformación y formación continua, desarrollo de las competencias anteriormente mencionadas. El propósito es que los graduandos de Letras/Español le consideren a la escuela-campo como un *locus* privilegiado por potencializar las “múltiplas dimensões do ser professor: o pensar, o fazer, o sentir, o compartilhar, o decidir”, como nos explica Santos Abib (2002:203). Es que tenemos como objetivo principal posibilitarles a los futuros profesores una reflexión constante a partir de cada lectura y de las actividades realizadas porque creemos que la formación crítico-reflexiva del docente (NÓVOA, 1992; ALARCÃO, 1996) suele ser la más adecuada, puesto que puede provocar cambios en la práctica pedagógica futura de cada uno contribuyendo, efectivamente, para la formación de nuevos y mejores profesionales.

Bibliografía

- ALARCÃO, I., 1996, “Ser professor reflexivo”, en: ALARCÃO, I. (Org). *Formação reflexiva de professores*, Porto, Porto Editora, pp.171-189.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P., 1998, *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*, Campinas, Pontes.
- BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, 1997, Lei Nº 9.394 de 1996, Centro de Documentação e Informação, Coordenação de Publicações, Brasília.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP 1 e 2*, de 18 e 19 de fevereiro de 2002.
- CASSANY I COMAS, D., 2005, “La expresión escrita”, en: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. *Vademécum para la formación profesores*. Enseñar español, Madrid, SGEL, pp.917-942.
- CRANDALL, J., 2000, “El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos”, en: ARNOLD, J. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge, CUP, pp. 243-261. Traducción de Alejandro Valero.
- CUBILLO, P. C.; KEIT, R.C.; SALAS, M.R., 2005, “La comprensión auditiva: definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades”, en: *Revista Electrónica: Actualidades Investigativas en Educación*, Universidad de Costa Rica, pp.1-17.
- GIOVANNINI, A., 1996, *Profesor en acción* ,1, Madrid, Edelsa.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S., 2005. “Los contenidos estratégicos”, en: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. *Vademécum para la formación profesores*. Enseñar español, Madrid, SGEL, pp. 853-878.
- GORDILLO, C. R., 2004, “El Centro Virtual de Recursos “María Moliner” y la Lista ELEBRASIL”, en: *Actas del XI 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.29-38.
- LEÓN, I. O. C. R., 2004, “As possibilidades da multimídia como um recurso informático de comunicação digital interativa no ensino do espanhol como língua estrangeira (E/LE)”, en: FANJUL, A. P. et al. (org.) *Hispanismo 2002* vol. I Língua espanhola, São Paulo, ABH/ Humanitas, pp. 211-219.
- LEÓN, I. O. C. R., 2001, “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, 2001, pp.267-272.
- MESQUITA, D. N. C., 2005, *Estágio e Ensino e Aprendizagem de inglês na Licenciatura em Letras*, Goiânia, UFG, Tese (Doutorado em Letras e Lingüística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás.
- NÓVOA, A. A., 1992, “formação de professores e profissão docente”, en: Nóvoa, A. (Coord)

- Os professores e sua formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, pp.15- 33.
- NUNAN, D., 1996, *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Cambridge, CUP.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L., 2004, *Estágio e docência*. São Paulo, Cortez.
- UFG, PP/FL, 2003, disponible en < www.letras.ufg.br> Accedido el 9 de agosto de 2007.
- PIÑOL, M. C., 2004, “Internet para la enseñanza y el aprendizaje del E/LE. Ventajas y limitaciones”, en: *Actas del XI Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a lusohablantes: Internet como herramienta para la clase de E/LE*, Brasilia, Embajada de España en Brasil, Consejería de educación y Ciencia, pp. 13- 28.
- RIVILLA, R. G., 2005. *Directrices del Consejo de Europa: El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación* En: SÁNCHEZ LOBATO, J. Et al. *Vademécum para la formación profesores– Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, 2 ed. Madrid, SGEL. pp. 619-641.
- SANTA, C. G.; KRAHE, S. E., 2004. “Análisis y necesidades en la creación de una página web para un curso de E/LE”, en: *Actas del XI Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: Internet como herramienta para la clase de E/LE*, Brasilia, Embajada de España, Consejería de Educación y Ciencia, pp.75-88.
- SANTOS ABIB, M. L. V. dos, 2002. “A contribuição da prática de ensino na formação inicial de professores de Física”, en: ROSA, D. E. G. et al. *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*, Rio de Janeiro, DP & A, pp.188-204.
- TORESANO BERGES, M. G., 2005. “La comprensión auditiva”, en: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. *Vademécum para la formación profesores*. Enseñar español, Madrid, SGEL, pp.899-916.
- Veja *on line*, ed. Abril, n.1973, set. 2006.
- Disponible en <http://veja.abril.com.br/130906/p_088.html>. Accedido el 07jul.2008.
- ZANÓN, J., 1990. “Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras”, en: *Cable*, n.5, pp.19-27.

De las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación a la práctica docente: una perspectiva metodológica

Carla Raqueli Navas Lorenzoni
Erika Michela Carlos

Introducción

Las metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras siempre han estado relacionadas al contexto histórico y a las necesidades sociales, políticas y económicas del uso de los aprendices. A. Sánchez Pérez (1992: 1-5), en *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, señala algunos aspectos interesantes al profesional del área de enseñanza de idiomas:

La preocupación por mejorar la enseñanza de lenguas es un denominador común en la historia del hombre, al menos en la que nos es más conocida en Europa.

La historia de la enseñanza de nuestra lengua es, globalmente considerada, similar a la historia de cualquier otra lengua europea de importancia equiparable (...). Desde el siglo XIV, el aprendizaje de un idioma extranjero ha constituido fundamentalmente un problema (...).

En ese ámbito, la enseñanza de la Lengua Española no puede ser distinta. De otro modo, no se puede desconsiderar, en el contexto brasileño, la Ley federal 11.161/05, según la cual el idioma debe ser ofrecido por las escuelas de la red oficial de Enseñanza Media a partir de 2010.

Aparte, se propuso recientemente la introducción del idioma en los exámenes nacionales, tales como el ENEM – *Exame Nacional do Ensino Médio* – y el ENAD – *Exame Nacional de Desempenho de Estudantes* –, el cual forma parte del *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)*. Tal inserción, cierto modo, se volverá también una forma de evaluar a los profesores de lenguas y a los cursos de formación de docentes, las nombradas “Licenciaturas”.

Estas propuestas nos intiman a (re)pensar, entre otros aspectos, tanto el papel del español en nuestro sistema oficial de enseñanza como las propuestas metodológicas que podrán atender a las reales necesidades de nuestros aprendices.

Uno de los mayores desafíos de la escuela como institución que forma ciudadanos es adaptarse a las formas de vida que nos impone la sociedad. Hoy por hoy, esta se caracteriza por una fuerte presencia y predominio de las NTIyC en los más variados aspectos del cotidiano. De ese modo, en la enseñanza actual la práctica de adherir a nuevas metodologías que introduzcan las nuevas tecnologías, tan comunes a nuestros alumnos, ya no es una opción, sino una necesidad. Y, ¿cómo hablar de propuestas metodológicas sin discutir el proceso de formación de profesores?

De acuerdo con Wagner Cunha (2009: 6):

El desarrollo de las tecnologías influye en todos los sectores de la sociedad, incluso en la educación, y los profesionales de esa área deben familiarizarse a esas herramientas para poder utilizarlas de forma competente.

En ese sentido, proponemos que, para que se alcance tal objetivo, los cambios deben comenzar en los cursos de graduación para profesores, pues ¿cómo exigirles a estos profesionales algo a que no han tenido acceso y para qué no han tenido (in)formación?

La formación de profesores y las NTIyC

Nuestra experiencia es fruto de la práctica en la formación de profesores tanto en la modalidad presencial como en la a distancia. En esta, nuestro trabajo con las nuevas tecnologías ocurre en la *Faculdade Interativa COC – FIC* (www.estudeadistancia.com), donde los cursos son semipresenciales.

Con respecto a las NTIyC que utilizamos nosotras, profesoras titulares de asignaturas específicas de la formación de profesores de Lengua Española – Lengua y Metodología de Enseñanza – podemos hacer referencia a las herramientas del “Portal FIC”, como el chat, los foros y un área específica de comunicación directa con los alumnos. Aclarándolo mejor, el chat es un recurso didáctico que proporciona la interlocución sincrónica tanto entre alumno-alumno, como profesor-alumno / alumno-profesor. El foro promueve discusiones e investigaciones a partir de temas previamente definidos por el profesor y relacionados a los contenidos estudiados

en las clases, el tipo de interlocución es asincrónica y ocurre entre alumno-alumno y profesor-alumno / alumno-profesor. La comunicación directa entre profesor y alumnos también se hace por el ícono “*Minhas dúvidas*”, por medio del cual el académico envía sus comentarios y cuestionamientos por escrito.

Aparte de la interacción virtual hay también las clases presenciales. Las clases son transmitidas en vivo, por satélite, directamente a las teleaulas ubicadas en varias instituciones de enseñanza superior en distintas regiones de Brasil, es decir, los “polos”. En estos, los alumnos son acompañados por un profesor graduado en Letras, nombrado tutor local. Como afirman Rohfeld & Himstra (1995), el papel más importante del profesor tutor es hacer la mediación entre la enseñanza efectiva y el acceso al aprendizaje. De esa forma, nuestros tutores, basados en la propia experiencia y en la formación especializada, tienen entre otras responsabilidades la de promover debates sobre los diversos temas, de acuerdo con las líneas teóricas de cada asignatura y, a la vez, mantener el eje de las discusiones. Para tanto, también disponen de recursos tales como el chat, los foros y un área específica de comunicación con el profesor titular de cada disciplina.

Las clases presenciales por satélite se alternan con clases de laboratorio, las que son impartidas en aulas de informática y también aprestan de las NTIyC, concretizadas en el “Portal FIC” y en la plataforma *Háblame.tv* (<http://www.hablame.tv/c/hablame.tv/coc/>).

La plataforma *Háblame.tv*, integrada al curso de Letras (Portugués/Español), contribuye tanto al perfeccionamiento de las clases de laboratorio como al enriquecimiento del material necesario para el estudio continuo y extraclase de Lengua Española.

La autonomía, competencia que cada vez más nos es exigida por la sociedad actual, es una de las habilidades de los alumnos que optan por la modalidad EaD, favorecida por el uso del *Háblame.tv*. De otro modo, por medio del uso de esa herramienta, gran parte de los estudios pueden ser realizados en casa o en el trabajo bajo la orientación del profesor a partir de las actividades.

Entre la gran variedad de materiales disponibles en la plataforma, el académico puede encontrar textos verbales, imágenes, audios y audiovisuales (vídeos) y las revistas *Háblame.tv*, que presentan entrevistas y artículos que contienen listas de vocabulario

detalladas y bastante explicativas. Estos recursos complementan tanto las clases en laboratorio impartidas por el profesor, las que se vuelven mucho más dinámicas, como orientan y perfeccionan el autoaprendizaje, definido por Fainholc (1999: 47):

“El *autoaprendizaje* es definido como una ‘técnica de aprendizaje’ que implica la utilización, por parte del estudiante, de materiales de aprendizaje (programados, tutoriales telemáticos o no, paquetes autoinstructivos, etcétera) que incluyen consignas y espacios para respuestas individuales a alcanzar con la mínima o nula interlocución sincrónica o asincrónica del tutor/a.”

Además de la gran cantidad de recursos, hay que enfatizarse uno de los aspectos valorados en el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera, o sea, el carácter auténtico de los materiales de la plataforma, los cuales abordan no solamente lo gramatical, sino también lo históricocultural, los cuales, aunque fundamentales al aprendizaje de un idioma, generalmente son poco o nada retratados en los libros.

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* clasifica los materiales con relación a la autenticidad y los define como (2002: 156):

a) «auténticos», es decir, producidos para fines comunicativos sin ninguna intención de enseñar la lengua; por ejemplo:

- textos auténticos no manipulados que el alumno se encuentra en el curso de la experiencia directa de la lengua que utiliza (periódicos, revistas, retransmisiones, etc.);
- textos auténticos seleccionados, adaptados o manipulados para que resulten adecuados a la experiencia, a los intereses y a las características del alumno.

b) creados especialmente para su uso en la enseñanza de la lengua; por ejemplo:

- textos creados para que se parezcan a los textos auténticos a los que se hace referencia en el punto anterior (por ejemplo: materiales especialmente preparados, de comprensión oral, grabados por actores);
- textos creados para ofrecer ejemplos contextualizados del contenido lingüístico que se va a enseñar (por ejemplo, en una unidad concreta del curso);
- oraciones aisladas para la realización de ejercicios (fonéticos, gramaticales, etc.)

- las instrucciones y explicaciones en los libros de texto, los epígrafes de las pruebas y de los exámenes, la lengua empleada en clase por los profesores (instrucciones, explicaciones, control de la clase, etc.). Estos se pueden considerar tipos de texto especiales. ¿Resultan fáciles de utilizar para los alumnos? ¿Qué se puede decir de su contenido, su formulación y su presentación para asegurar que lo son?

A partir de la explicación de citación anterior, destacamos que *Háblame.tv* cumple la propuesta del referido documento, pues está formado tanto por materiales auténticos como por los elaborados por los profesores que construyen la plataforma.

De las NTIyc a la práctica

De acuerdo con lo ya expuesto, demostramos un ejemplo de parte del curso que el alumno puede realizar solo, sea en casa, en el trabajo o dondequiera, recordando que siempre cuenta con la tutoría del profesor.

A continuación, presentamos la propuesta de *Háblame.tv* de los cursos organizados por niveles.

The screenshot shows the Háblame.tv website interface. At the top, there is a navigation bar with the text "A marca da Educação" and "SISTEMA DE ENSINO". Below this, there is a header with the Háblame logo and navigation links: "Principio", "¿Quiénes somos?", "¿Dónde estamos?", "Nuestro método", "Precios", and "Salir". The user is logged in as "Bienvenido/a Carla Raquel Navas".

The main content area is divided into two sections:

- CURSOS EN EL QUE SE INSCRIBIÓ:** A table listing courses with columns for "Curso", "Estado", and "Inicio/fin".

Curso	Estado	Inicio/fin
NIVEL 1 - INICIACIÓN - 2009/1 (Auto-estudio online)	Inscripción Confirmada	Disp. más 370 días
NIVEL 2 - INTERMEDIO - 2009/1 (Auto-estudio online)	Inscripción Confirmada	Disp. más 2570 días
NIVEL 3 - AVANZADO - 2009/1 (Auto-estudio online)	Inscripción Confirmada	Disp. más 226 días
NIVEL NIÑOS - 2009/1 (Auto-estudio online)	Inscripción Confirmada	Disp. más 227 días
- CURSOS QUE YA REALIZÓ CON NOSOTROS:** A table with columns for "Curso" and "Tipo de curso".

On the right side, there are several panels:

- REGISTO PERSONAL:** Shows the user's name "Carla Raquel Navas" and a profile picture.
- HISTÓRICO DE PAGOS:** Includes a link "Píche aquí".
- MENSAJES DE SECRETARÍA:** Shows "No hay mensajes."
- CUESTIONARIOS:** Includes a link "Cuestionarios generales".

At the bottom, there is a footer with copyright information: "© 2007 de la Marca y del Método Háblame: KHM Management Systems S.L. C/ Marqués de Vallazarán, 23 - 605 - 36.201 Vigo - España. Aviso legal. Información de copyright de la Plataforma Educativa Teleformar, críticas y sugerencias técnicas: accesorio@teleformar.net".

Tomamos como ejemplo el nivel intermedio a fin de exhibir las varias actividades disponibles al alumno en la plataforma.



En la secuencia de la página web hay también una descripción del *Proceso de estudio* propuesto por Háblame.tv.



Exponemos también un ejemplo de clase de Laboratorio impartida por el profesor. Se les envía a tutor y a académicos las instrucciones y la guía de la clase.

Estimado tutor:

- a. Verifique, con antelación, el envío de los materiales que serán utilizados durante la clase de laboratorio.
- b. Verifique también, con antelación, el funcionamiento de los aparatos (computadora y auriculares).
- c. Auxilie a los académicos en el desarrollo de las actividades. Si tienen dudas con relación al contenido, oriénteles o pídale que contacten al profesor que está *on line* en el chat.

Estimado académico:

- a. Verifique los materiales disponibles en el Portal FIC que serán utilizados durante la clase de laboratorio.
- b. Siga las instrucciones del tutor y enseguida acompañe atentamente la secuencia de la clase presentada en la guía.
- c. Si tiene dudas, pídale orientación al tutor o contacte al profesor que está *on line* en el chat.

Guía de las actividades

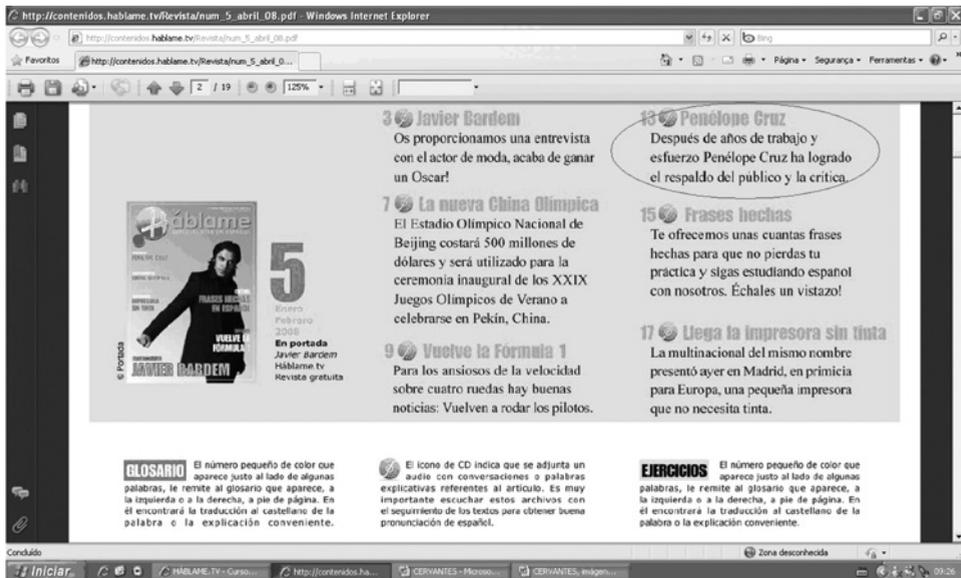
Los académicos deben seguir el siguiente orden al realizar las actividades:

1. Actividades del Portal FIC (www.estudeadistancia.com).
2. Actividades presentes de la plataforma **Háblame.tv** (<http://www.hablame.tv/c/hablame.tv/coc>).
3. **Lecciones y ejercicios: Lección 47 – Estilo Indirecto I**, leer **texto** (002), acceder **audio** (003), mirar los **vídeos** (04) y (05) y realizar **Ejercicios de consolidación de aprendizaje**.
4. **Lecciones y ejercicios: Lección 48 – Estilo Indirecto II**, leer **texto** (002), **audio** (003), mirar los **vídeos** (04) y (05) y realizar **Ejercicios de consolidación de aprendizaje**.

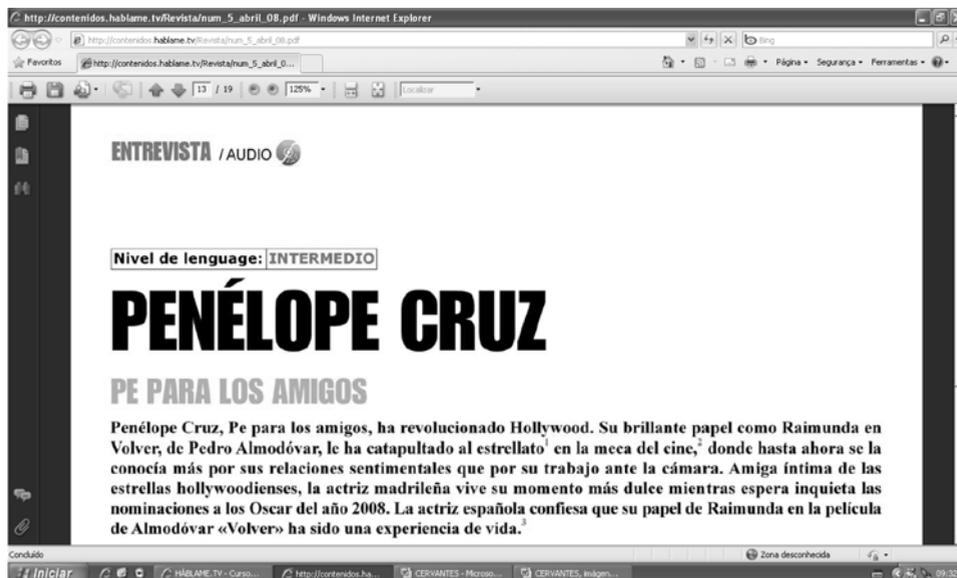
5. **Material Multimedia:** Carpeta *España en imágenes*: mirar el vídeo *Fiesta de San Fermín*.

6. **Material Didáctico:** Carpeta 013 – *Revista Háblame.tv (5)*, pinchar en el archivo número 05 – *Revista Háblame.tv* y leer la entrevista de Penélope Cruz.

Con objeto de ilustrar una de las etapas de la guía de la clase utilizada anteriormente, exponemos la página *web* en la que se encuentra el índice de la *Revista Háblame.tv - número 05*.



Enseguida, está el comentario de la referida entrevista a Penélope Cruz.



A partir de lo anteriormente explicado, se puede evidenciar que el uso de *Háblame.tv*, asociado a los recursos del “Portal FIC”, le vuelve el estudio de la Lengua Española más dinámico, atractivo e interesante al académico, posibilitándole también el contacto con las NTIyC desde el inicio de la graduación.

Conclusión

El empleo de las NTIyC como recurso didáctico pedagógico puede aportar significativas contribuciones a la relación enseñanza aprendizaje. En específico, el uso de la herramienta *Háblame.tv* en el curso de Letras les posibilita a los académicos la familiarización a las NTIyC ya en propio proceso de su formación como profesores de Lengua Española. Tal hecho hace que estos se vuelvan aptos a convivir mejor con las actuales condiciones de trabajo y las exigencias del área de la educación.

Igualmente, le propicia al alumno profundizar los conocimientos del idioma y ejercer la autonomía, o mejor, independizarse de todo el grupo para progresar, haciéndolo de acuerdo con la propia destreza y la disponibilidad de tiempo. Vale señalar que tales provechos se pueden alcanzar en los más distintos contextos de

aprendizaje, es decir, no solamente en la formación de profesores en la modalidad a distancia sino también en la modalidad presencial, en otros niveles de la enseñanza oficial – Fundamental y Media – y en los cursos libres.

En el ámbito de la práctica docente, sea en la enseñanza superior o en otros niveles, la inserción de las NTIyC, aparte de enriquecer las clases y hacerlas más adecuadas a las nuevas necesidades de nuestros alumnos, puede ayudar a mejorar la calidad de la educación de nuestro país.

Bibliografía

FAINHOLC, Beatriz, 1999, *La interactividad en la Educación a Distancia*, Buenos Aires: Ediciones Paidós SAICF.

MEC (ESPAÑA), 2002, *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid.

ROHFELD R. W. & HIEMSTRA R, 1995, Moderating discussions in the Electronic classroom. In: Z. L. Berge & M. P. Collins, 1995, *Computer mediated Communications and the on line*. Cresskill, NJ: Hampton Press.

SÁNCHEZ PÉREZ, A, 1992, *Historia de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Madrid, SGEL.

WAGNER CUNHA, Djenane Sichieri, 2009, *Ensino-aprendizagem e as novas TIC*, Pós-Graduação Lato Sensu em Educação a Distância, Faculdade Interativa COC.

Páginas en Internet

www.estudeadistancia.com

<http://www.hablame.tv/c/hablame.tv/coc>

Un paseo por el Museo del Prado

Susana Echeverría Echeverría

Introducción

Dentro de las nuevas perspectivas de estudio de idiomas, *El marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER), pretende facilitar el dominio de idiomas desarrollando, en el estudiante, las competencias multilingüe y multicultural. Ese documento, elaborado por más de una centena de lingüistas de diferentes países de Europa, presenta orientaciones para que los profesores de lenguas organicen el aprendizaje de sus alumnos, desarrollando, de acuerdo a las escalas que ese documento propone, unos descriptores que den cuenta de los contenidos de sus programas.

El Marco común europeo de referencia proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. (Consejo de Europa, 2002, p. 17)

El MCER busca, además, facilitar la convivencia entre los 47 países que conforman el Consejo de Europa, promoviendo el plurilingüismo, y posibilitando el intercambio de profesionales y de estudiantes entre cualquier institución educativa de esos países. De acuerdo con esa visión del futuro educativo europeo, el Consejo de Europa desarrolló, redactó y editó el MCER, enfatizando la importancia que la cultura desempeña en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

Sin ir más lejos, el término “cultura” se utiliza en el MCER en 245 ocasiones. Si ese no fuese suficiente indicador del cambio de perspectiva que se está introduciendo, en la p. 22 de ese texto se explica que *La lengua no es sólo un aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales.*

Los niveles de referencia para el español (NRE), se hacen eco de ese

enfoque y presentan un inventario de *Referentes culturales*, otro de *Saberes y comportamientos socioculturales* y, por último, el de *Habilidades y actitudes interculturales*, porque esos aspectos permiten al alumno el acceso a una realidad nueva sobre una base amplia e integradora en la que se imbrican los conocimientos, las habilidades y las actitudes que conforman un modo de competencia intercultural (Instituto Cervantes, 2006, p. 539).

Dentro de esos *Referentes culturales*, encontramos los conceptos “literatura” y “pintura” en términos de *productos y creaciones culturales*, dentro del apartado 3. En él, concretamente, se distinguen, entre otros, los siguientes subapartados: 3.1, *Literatura y pensamiento* y 3.5 *Artes plásticas*; los cuales, a su vez, encabezan tres series de temas clasificados como *fase de aproximación*, *fase de profundización* y *fase de consolidación*; con la finalidad de que el alumno [comprenda] *cómo se configura la identidad histórica y cultural de la comunidad a la que accede a través del aprendizaje de la lengua*. (Instituto Cervantes, 2006, p. 538)

Esas fases, sin embargo, no se corresponden con los niveles establecidos para determinar la competencia lingüística del estudiante. De acuerdo con los NRE, los *Referentes culturales*, por ejemplo, recogen *el mayor o menor grado de universalidad y el mayor o menor grado de accesibilidad*¹.

Dentro del inventario de temas que se detallan, nos centraremos en los que proponen, en el caso de la literatura, el estudio de las *Corrientes de influencia de la literatura hispanoamericana en la española: Rubén Darío*; y en referencia a la pintura, *Pinacotecas nacionales con proyección internacional: Museo del Prado de Madrid*, dentro de las fases de consolidación y aproximación respectivamente. Esas orientaciones nos servirán para ofrecer un ejemplo de cómo se podría llevar a cabo un segundo nivel de concreción de los *referentes culturales* propuestos por los NRE en el aula de Español como Lengua Extranjera.

Los MCER (Consejo de Europa, 2002, p.39) distinguen los siguientes niveles en el aprendizaje de una lengua extranjera:

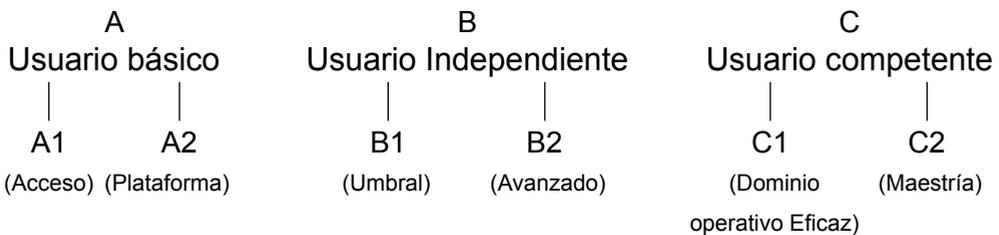
1. **Acceso** (Breakthrough), que se corresponde con lo que Wilkins denominó

1. Para los autores de los NRE, *El concepto de accesibilidad no se refiere solamente al hecho de que los alumnos puedan acceder a determinadas realidades o productos culturales con mayor o menor facilidad (en fuentes documentales, en Internet, etc.), sino también a su mayor frecuencia de aparición tanto en España e Hispanoamérica como en los países de origen de los alumnos.*

en su propuesta de 1978 “Dominio formulario”, y Trim, en la misma publicación, “Introductorio”.

2. **Plataforma** (Waystage), que refleja la especificación de contenidos del Consejo de Europa.
3. **Umbral** (Threshold), que refleja la especificación de contenidos del Consejo de Europa.
4. **Avanzado** (Vantage), que refleja la tercera especificación de contenidos del Consejo de Europa, nivel que Wilkins ha descrito como “Dominio operativo limitado”, y Trim, como “la respuesta adecuada a las situaciones normales”.
5. **Dominio operativo eficaz** “Effective Operational Proficiency”, que Trim denominó “Dominio eficaz”, y Wilkins “Dominio operativo adecuado”, y que representa un nivel avanzado de competencia apropiado para tareas más complejas de trabajo y de estudio.
6. **Maestría** (Mastery) (Trim: “dominio extenso”; Wilkins: “Dominio extenso operativo”), que se corresponde con el objetivo más alto de los exámenes en el esquema adoptado por ALTE (Association of Language Testers in Europe). Se podría ampliar para que incluyera la competencia intercultural más desarrollada que se encuentra por encima de ese nivel y que consiguen muchos profesionales de la lengua.

[...]



Para la elaboración del segundo nivel de concreción, nos centraremos en el alumno de nivel superior o *usuario competente* (C1 y C2), visto que

El desarrollo del grado de dominio de las competencias comunicativas de la lengua, de naturaleza propiamente lingüística, no necesariamente se corresponde con el desarrollo del conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural, la conciencia intercultural o las destrezas y habilidades prácticas o interculturales. (Instituto Cervantes, 2006, p.622)

El Museo del Prado

Además del establecimiento de los contenidos para los temas elegidos del inventario de los NRE, en este trabajo presentaremos la página web del Museo del Prado² y SCORM.

El 15 de octubre de 2007 se inauguraba la nueva página web del Prado. Realizada en 12 idiomas, ese sitio buscaba facilitar el acceso y navegación a los usuarios, con la introducción de las siguientes novedades: Recursos descargables, información variada e imágenes digitalizadas en alta resolución, que permitían su ampliación para el estudio de detalles. Como escribe Valera³, *Un sitio Web nos está ofreciendo una puerta abierta y libre a la adquisición de información y de conocimiento*, que ofrecerá mas posibilidades de aprovechamiento por parte de profesores y alumnos, si se trata de una web educativa. Mur y Serrano⁴ destacan algunas de sus ventajas:

- Los contenidos en formato web permiten a los alumnos que sean ellos quienes estructuren su aprendizaje, seleccionando qué examinarán antes, después y de qué prescindirán.
- Facilita la interacción entre profesor-alumno y entre los alumnos de la asignatura.
- La inclusión de enlaces en la web permiten disponer de una cantidad impresionante de información al alcance de un clic.
- Los contenidos se actualizan fácilmente y con un coste inferior al de los materiales impresos.
- Facilita el acceso a los contenidos de la asignatura en horarios diferentes a la clase habitual Puede incrementar la motivación al estudio de la asignatura.

2. En: <http://www.museodelprado.es/>

3. Extraído de: *Modelo de análisis web Museo del Prado desde la perspectiva de su tratamiento multimedia y de las narrativas empleadas* de Francisco Javier Valera Bernal.

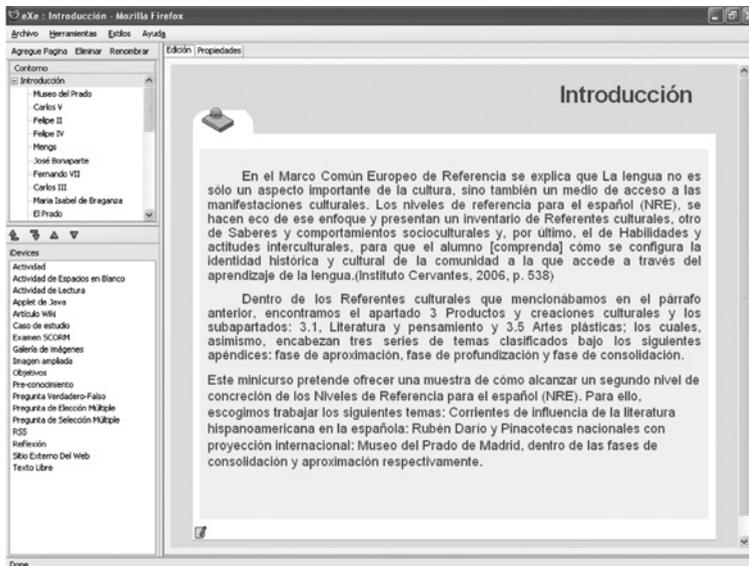
4. Extraído de: Mur, F y Serrano, C (2004): "Elaboración de una web docente", [en línea] 5campus.org, <<http://www.5campus.org/leccion/webdocente>> [y añadir fecha consulta]

A esas posibilidades, nos gustaría sumar otras que, nos parece, ofrece la página web del Museo del Prado. En primer lugar, su acceso permite obtener informaciones privilegiadas sobre colecciones, exposiciones, actividades, historia, etc. Además, con todos esos datos el profesor de ELE podrá elaborar actividades interactivas para los alumnos, como cazatesoros, webquests, o una presentación en SCORM.

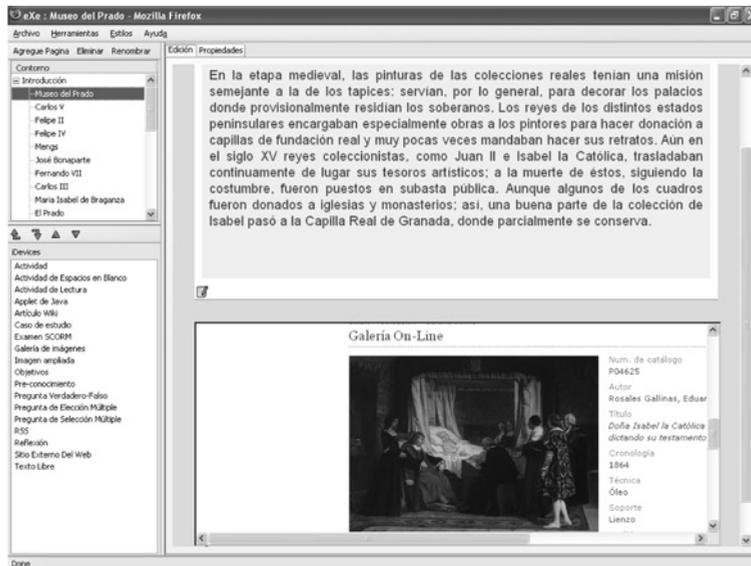
En nuestro caso concreto escogimos la tercera de esas posibilidades, porque nos parecía que nos permitiría mostrar a nuestro alumno brasileño de ELE algunas de las obras que componen la colección del Prado, relacionándolas, al mismo tiempo, con la obra poética de Rubén Darío.

SCORM (*Sharable Content Object Reference Model*) es una aplicación que, de acuerdo con Wikipedia, *permite crear objetos pedagógicos estructurados*. [...] *Con SCORM se hace posible el crear contenidos que puedan importarse dentro de sistemas de gestión de aprendizaje diferentes, siempre que estos soporten la norma SCORM*, como es el caso de la plataforma Moodle. Seguidamente, incluimos los fotogramas que componen el trabajo que realizamos con esa herramienta.

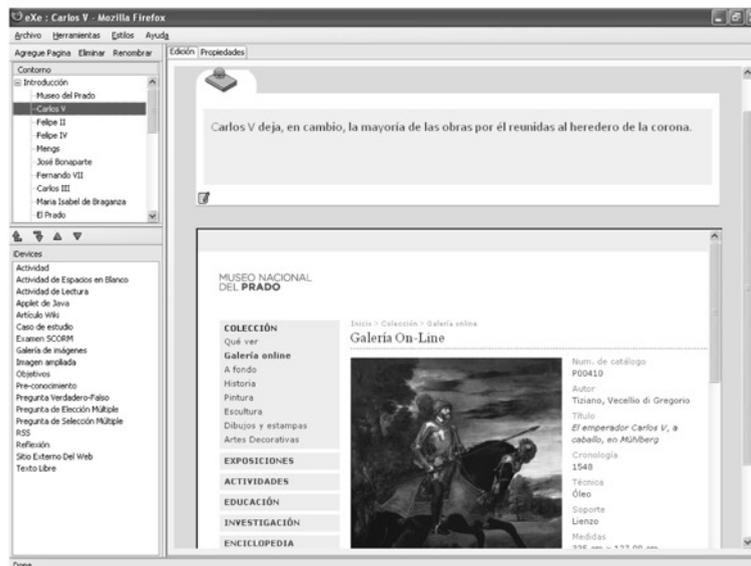
FOTOGRAMA 1: Introducción



FOTOGRAMA 2: Museo del Prado



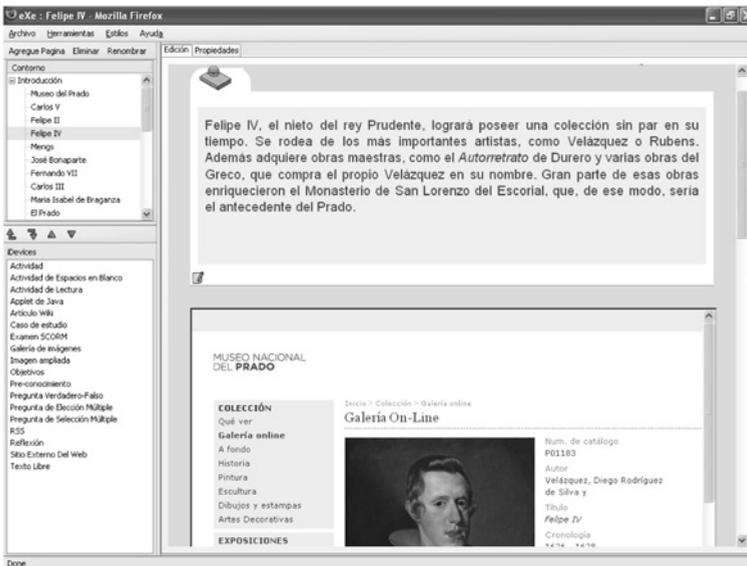
FOTOGRAMA 3: Carlos V



FOTOGRAMA 4: Felipe II



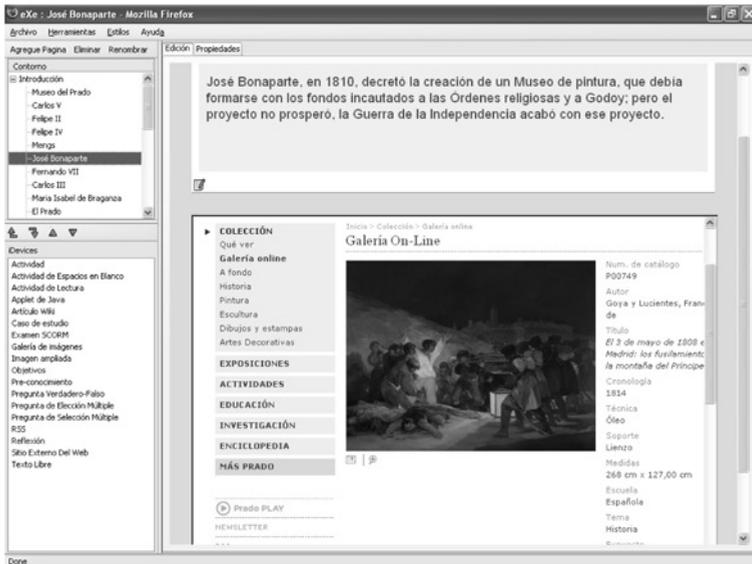
FOTOGRAMA 5: Felipe IV



FOTOGRAMA 6: Mengs



FOTOGRAMA 7: José Bonaparte



FOTOGRAMA 8: Fernando VII

Es con la restauración de Fernando VII, en 1814, cuando se decide la erección del Museo Nacional de pintura, aprovechando el Palacio de Buenavista.

MUSEO NACIONAL DEL PRADO

COLECCIÓN

Qué ver

Galería online

A fondo

Historia

Pintura

Escultura

Dibujos y estampas

Artes Decorativas

EXPOSICIONES

ACTIVIDADES

EDUCACIÓN

INVESTIGACIÓN

ENCICLOPEDIA

Galería On-Line

Num. de catálogo
P00735

Autor
Goya y Lucientes, Francisco de

Título
El rey Fernando VII con manto real

Cronología
1815

Técnica
Óleo

Soporte
Lienzo

Medidas

FOTOGRAMA 9: Carlos III

Mas el 20 de noviembre se ordena que las colecciones sean expuestas en el edificio que Juan de Villanueva había proyectado en el año 1785, por orden de Carlos III, para Museo de Ciencias Naturales y que en 1808 estaba acabado.

MUSEO NACIONAL DEL PRADO

COLECCIÓN

Qué ver

Galería online

A fondo

Historia

Pintura

Escultura

Dibujos y estampas

Artes Decorativas

EXPOSICIONES

ACTIVIDADES

EDUCACIÓN

INVESTIGACIÓN

ENCICLOPEDIA

Galería On-Line

Num. de catálogo
P02200

Autor
Mengs, Anton Raphael

Título
Carlos III

Cronología
Hacia 1761

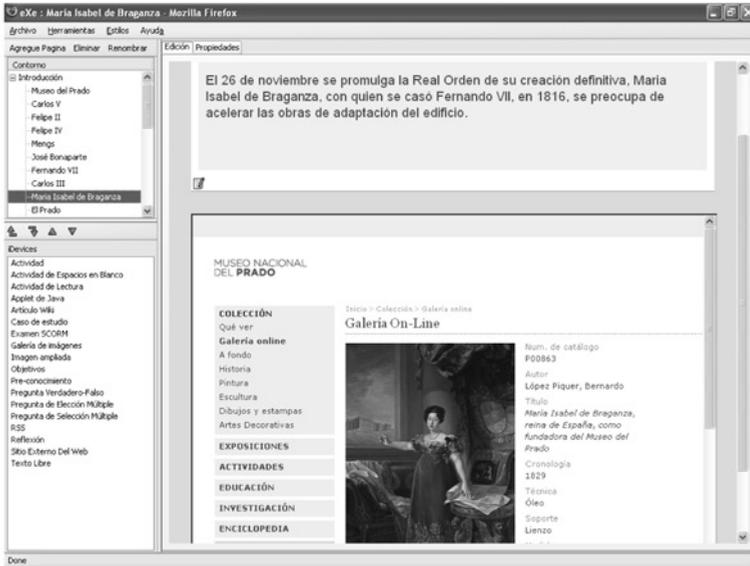
Técnica
Óleo

Soporte
Lienzo

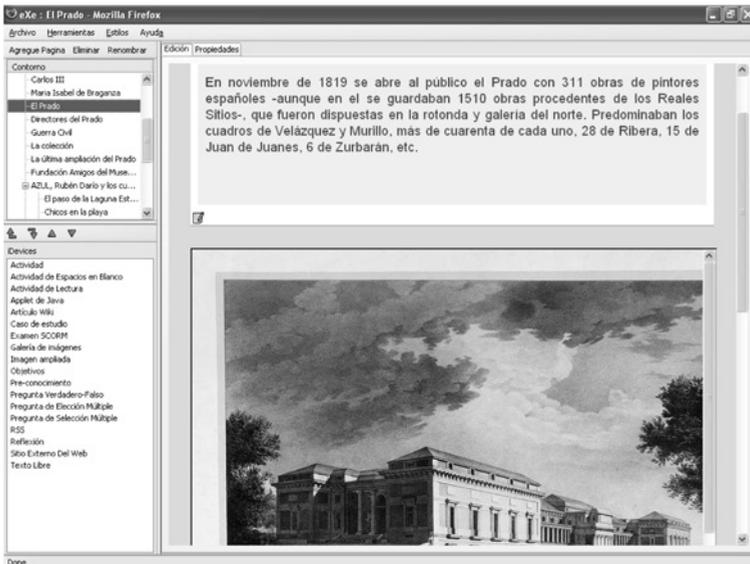
Medidas
154 cm x 110,00 cm

Escuela

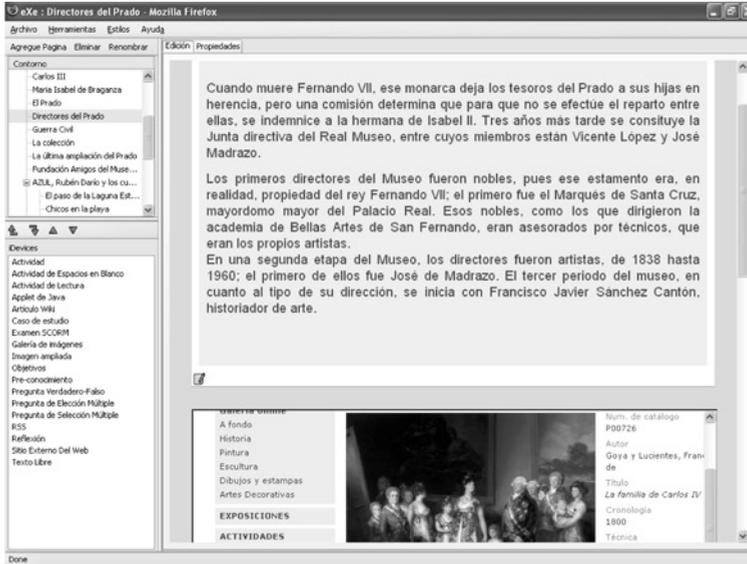
FOTOGRAMA 10: María Isabel de Braganza



FOTOGRAMA 11: El Prado



FOTOGRAMA 12: Directores del Prado



FOTOGRAMA 13: Guerra Civil



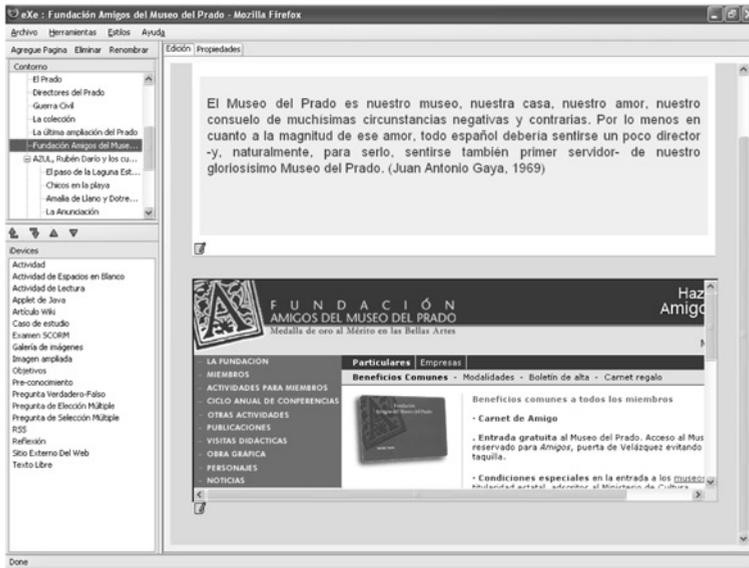
FOTOGRAMA 14: La colección



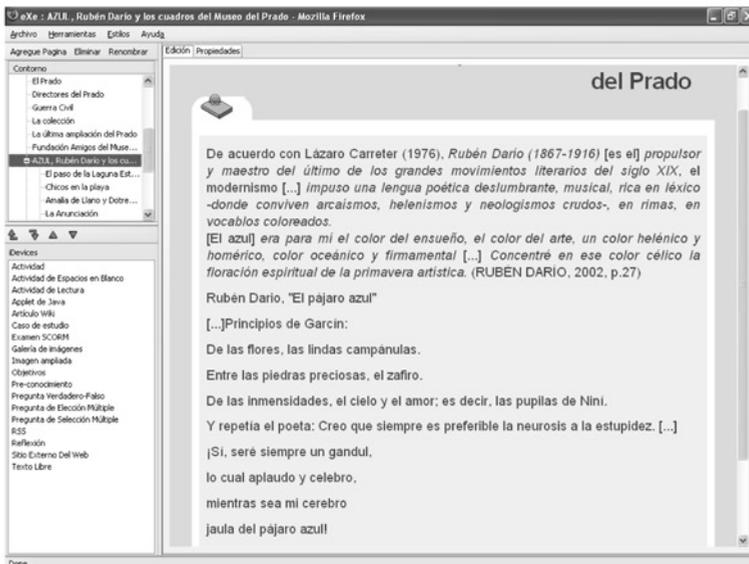
FOTOGRAMA 15: La última ampliación del Prado



FOTOGRAMA 16: Fundación Amigos del Museo



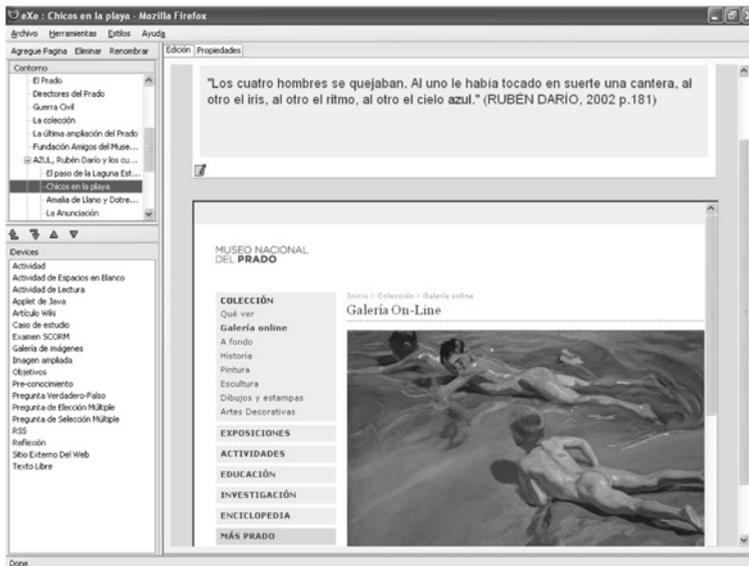
FOTOGRAMA 17: AZUL, Rubén Darío y los cuadros del Museo del Prado



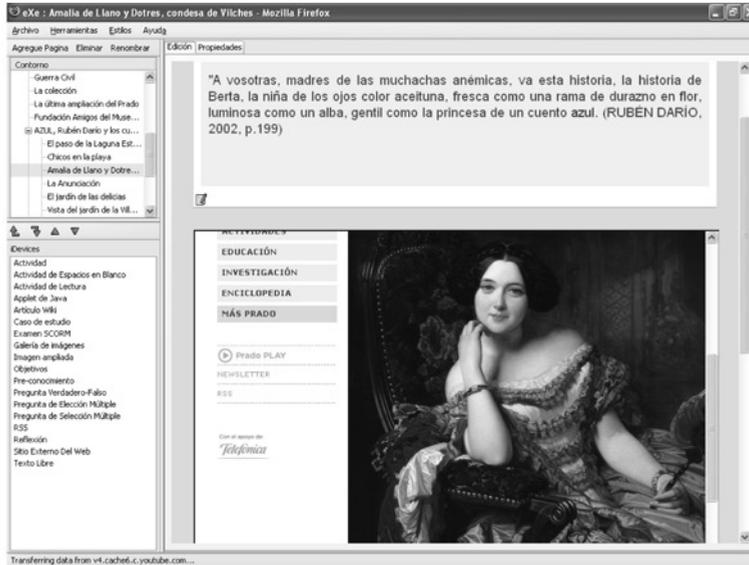
FOTOGRAMA 18: El paso de la Laguna Estigia



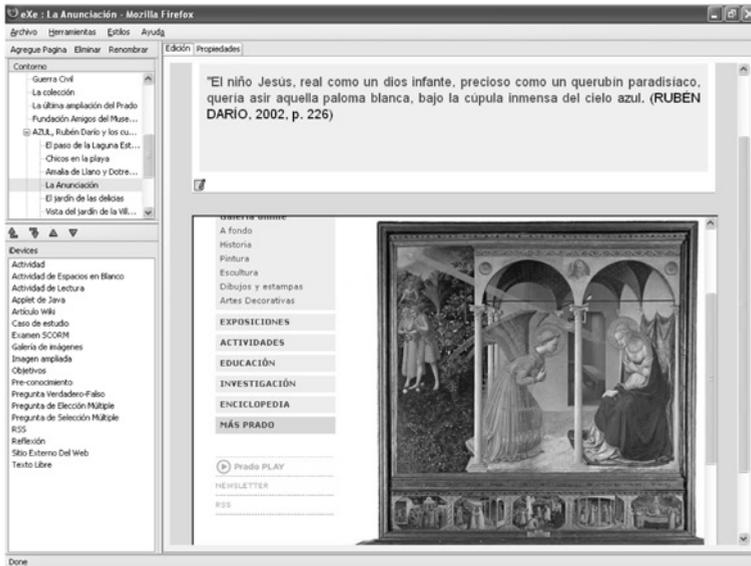
FOTOGRAMA 19: Chicos en la playa



FOTOGRAMA 20: Amalia de Llano y Dotres, Condesa de Vilches



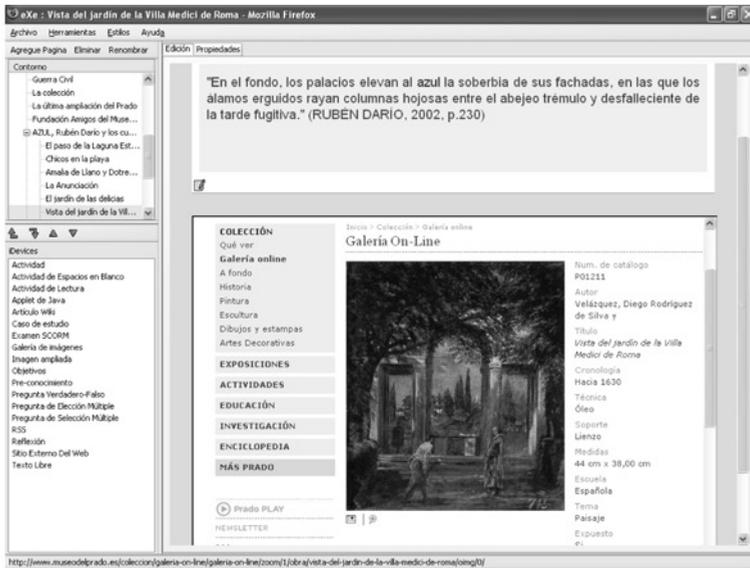
FOTOGRAMA 21: La Anunciación



FOTOGRAMA 22: El jardín de las delicias



FOTOGRAMA 23: Vista del jardín de la Villa Medici de Roma



FOTOGRAMA 24: Autorretrato de Durero



FOTOGRAMA 25: Los hijos del pintor, Mariano Fortuny

En las pálidas tardes
yerran nubes tranquilas
en el azul; en las ardientes manos
se posan las cabezas pensativas [...] (RUBÉN DARÍO, 2002, p.263)

COLECCIÓN	
Qué ver	Galería online
A fondo	Historia
Historia	Pintura
Pintura	Escultura
Dibujos y estampas	Artes Decorativas
EXPOSICIONES	
ACTIVIDADES	
EDUCACIÓN	
INVESTIGACIÓN	
ENCICLOPEDIA	
MÁS PRADO	

Num. de catálogo	P02311
Autor	Fortuny Marsal, Mariano
Título	Los hijos del pintor, Ma. Luisa y Mariano, en el s. japonés
Cronología	1874
Técnica	Óleo
Soporte	Lienzo
Medidas	44 cm x 93,00 cm
Escuela	Española

FOTOGRAMA 26: Carlota Joaquina, infanta de España, reina de Portugal

"Hoy, en plena primavera, dejo abierta la puerta de la jaula al pajarito azul." (RUBÉN DARÍO, 2002, p. 210)

COLECCIÓN	
Qué ver	Galería online
A fondo	Historia
Historia	Pintura
Escultura	Dibujos y estampas
Artes Decorativas	Artes Decorativas
EXPOSICIONES	
ACTIVIDADES	
EDUCACIÓN	
INVESTIGACIÓN	
ENCICLOPEDIA	
MÁS PRADO	

Num. de catálogo	P02440
Autor	Maella, Mariano Salvador
Título	Carlota Joaquina, infanta de España, reina de Portugal
Cronología	1785
Técnica	Óleo
Soporte	Lienzo
Medidas	177 cm x 116,00 cm
Escuela	Española
Tema	Retrato
Expuesto	No
Procedencia	

<http://www.museodeprado.es/coleccion/galeria-on-line/galeria-on-line/zoom/1/obra/carlota-joaquina-infanta-de-espana-reina-de-portugal/omq/0/>

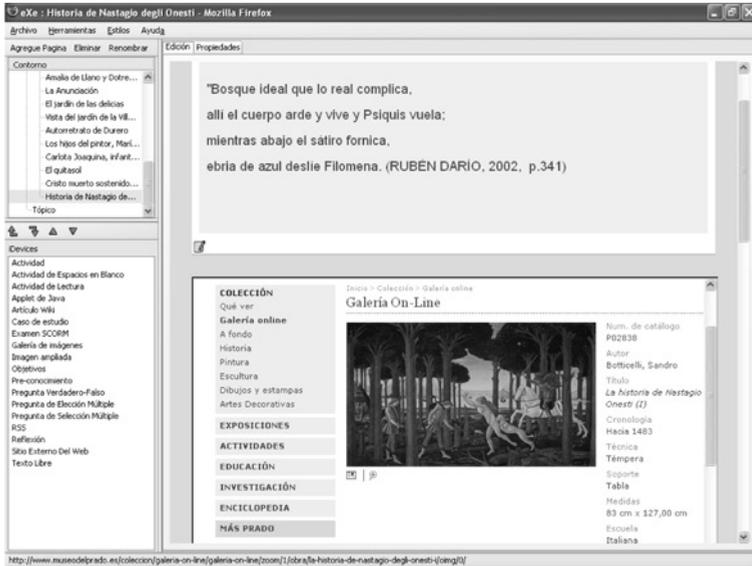
FOTOGRAMA 27: El quitasol



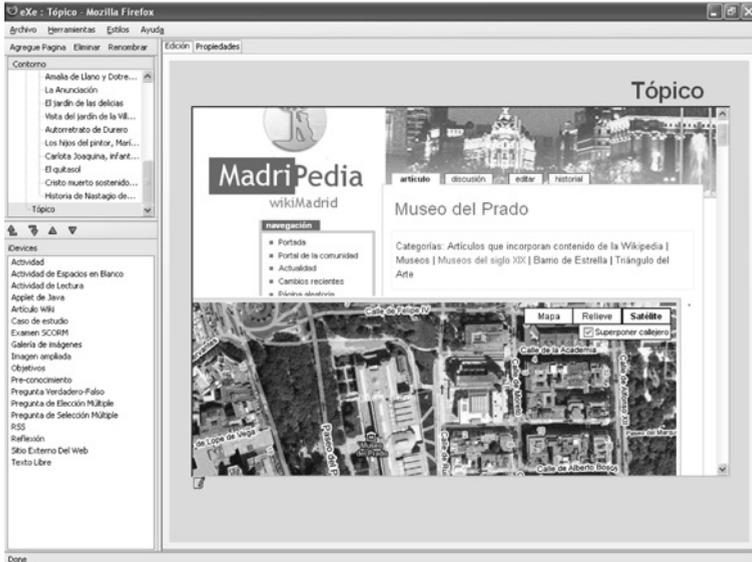
FOTOGRAMA 28: Cristo muerto sostenido por un ángel



FOTOGRAMA 29: Historia de Nastagio degli Onesti



FOTOGRAMA 30: Tópico



Conclusión

La actividad que hemos desarrollado cumple con dos propósitos, pues si, por un lado, se constituye como ejemplo para la concreción del segundo nivel de los NRE, realizado a partir del inventario de *Referentes Culturales* para alumnos de ELE de C2; en concreto, las *Corrientes de influencia de la literatura hispanoamericana en la española*, y *Pinacotecas nacionales con proyección internacional: Museo del Prado de Madrid*; por otro lado, nos permite presentar a otros profesores las posibilidades de uso tanto de la página web del Museo del Prado como de la herramienta Moodle; muy útiles, ambos, como instrumentos para desenvolver *Habilidades y actitudes interculturales* entre los alumnos.

El MCER destaca también:

La importancia política que tiene, en el presente y en el futuro, el desarrollo de campos específicos de acción como, por ejemplo, las estrategias para diversificar e intensificar el aprendizaje de lenguas con el fin de fomentar el plurilingüismo [atendiendo] al valor de promover el desarrollo de enlaces e intercambios educativos y de explotar todo el potencial que tienen las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información. (Consejo de Europa, 2002, p. 20)

Bibliografía

CONSEJO DE EUROPA. *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, 2001. Traducción del Instituto Cervantes, 2002. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf>. 25 de mayo de 2009.

INSTITUTO CERVANTES. *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español, C1,C2*. Madrid : Biblioteca Nueva, 2006.

2009 y el aula de español

Hugo Jesús Correa Retamar

Estamos en 2009. Por un lado tenemos computadora, el teléfono móvil, el ipod, el Mp3, el Mp4, el mundo globalizado y la presunta desaparición de las fronteras; por otro, clases en un ambiente cerrado, pequeño con pupitres, tiza (o rotuladores), pizarrones (o encerados). No al azar el alumno de hoy pierde cada vez más su interés en el aula, sea de matemáticas, de español, de inglés, etcétera. ¿Sería la culpa tan solo de ellos, los alumnos? ¿Seríamos nosotros los profesores los culpables? ¿Cómo mantener el interés de alumnos que están acostumbrados a tener el mundo a sus manos a través de una pantalla en un aula común y corriente?

Como sabemos, las clases de idiomas tradicionales de los años 80, a las que muchos de nosotros frecuentábamos, basadas en los manuales de la escuela, en la cinta auditiva (o como mucho, en un video) y con un afán común, el de simplemente repetir y repetir ya no llaman del alumno de hoy. ¿Y deberían de llamarla? Hoy la palabra que está de moda entre los estudiantes es “aburrido”, el profesor es aburrido, el libro es aburrido, etcétera. Los estudiantes de hoy, más bien los jóvenes de hoy, no tienen la misma paciencia que teníamos nosotros los de antaño, y la culpa no es simplemente suya si incluso nosotros, los que no nacimos en la era digital, ya somos completamente adictos a la misma, ya nos creemos parte de ella. Hagamos un examen rápido con nuestra consciencia: ¿cuántas veces no vemos nuestro correo electrónico durante el día?; guardamos nuestros documentos en un lápiz de memoria y no más en carpetas de cartón o de plástico; ya no compramos casi CD's, y además nos parece absurdo que alguien no tenga correo electrónico. En fin, aquel que no ha entrado del todo en el mundo en línea pasa a ser visto por nosotros como un total E.T., y no el de la película, porque muchos de nosotros ya casi no nos acordamos de ella, pues es muy años 80.

Como vemos, no solo los estudiantes han cambiado, felizmente también lo hemos hecho nosotros los profesores. Eso es lógico ya que todos, profesores o alumnos, somos parte de la raza humana, y esta, aunque mantenga sus mismos sentimientos, se apoya ahora en nuevas tecnologías. Así, el papel que cumple el profesor y el alumno en todo ese nuevo contexto es completamente otro. En una clase de idiomas de antaño bastaba con tener el conocimiento de la lengua en cuestión para convencer a los estudiantes de

tu potencial como profesor, hoy la cosa ya es sumamente distinta. Tienes que saber el idioma, pero tienes, además, que saber adecuarte a tu grupo y a coordinar el proceso de aprendizaje de la manera más entretenida y significativa posible. Hemos cambiado nosotros y el mundo y por ello la enseñanza debe atender a esos nuevos cambios. Hoy, como profesores debemos saber hablar, oír y callar, bien como estar al tanto de lo que ocurre en el mundo. Con ello, debemos ser psicólogos, payasos, artistas y sobre todo creativos y creadores. Cada vez que entramos en el aula debemos estar preparados para lo impredecible, una verdadera batalla quijotesca pues lo que nos mueve a que nos despertemos todos los días es la pasión por lo que hacemos. En verdad, nuestra batalla empieza mucho antes de que empiece la clase, es decir, ya en casa estudiamos las estrategias para enfrentarnos a los molinos de viento o gigantes que se nos presentan cada día. Dos de nuestros retos son el tiempo y el interés, así, debemos preparar más actividades de las que serían necesarias para las horas de clase, porque si nuestra sensibilidad (don de todo profesor) percibe que las que llevamos no están funcionando, como si nada hubiera pasado, tenemos que establecer un enlace entre esa actividad y otra, nueva y más interesante para aquel grupo, todo eso, claro, sin perder el foco sobre lo que debe ser aprendido aquel día. Es decir, tenemos que estar preparados para todo.

Otro punto importante es el hecho de que debemos utilizar y conocer muy bien el manual utilizado por la escuela para poder aprovecharlo de la mejor manera posible y pasear por él como si fuéramos guías que deciden a qué monumentos significativos llevar a sus turistas. Sabemos que no todo funciona en los materiales didácticos y que aquello que muchas veces ha funcionado para un determinado grupo, no ha funcionado o no funcionará para otro, por lo menos no sin nuestras debidas adecuaciones del material. Como profesores que conocen a su grupo debemos percibir lo que será significativo y eficiente para el mismo y lo que será una pérdida de tiempo. ¿Por qué utilizar el material de pe a pa si el mismo no está ayudando a mis estudiantes que lo ven como un contrincante y no como un amigo? Nosotros somos el puente entre el material y los estudiantes y cabe a nosotros construir un puente seguro y estable.

Nuestro reto es grande y en ningún momento tenemos que desanimarnos. La vida tiene hoy otro ritmo y lo mejor de todo es que bailamos a su nuevo compás, puesto que nos hemos apropiado de la tal “Era Digital”. Si es así, ¿por qué no aprovecharla para nuestras clases y ahorrarnos tiempo y trabajo?

Cuando alguien busca la Internet quiere acceso a la información de manera rápida, o, muchas veces, busca diversión, ¿no se podría seguir el mismo modelo a

la hora de preparar nuestras clases? De esta forma, la Internet pasará a no ser más un enemigo, sino nuestra motivación y modelo. Si en la Red todo es dinámico, intentemos hacer lo mismo en clase. No quiero aquí, en ningún momento, incentivar el abandono de los manuales y predicar la esclavitud del profesor que tiene que cada día inventar miles de actividades para llevar su clase adelante. ¡No! Como dicho anteriormente, Tenemos que utilizar los manuales, ya sea porque los alumnos los compran, o porque es el único punto de unión que un curso de idiomas, un instituto o un colegio establecen entre los grupos de distintos profesores, o porque es una de las formas de hacer que el alumno organice su conocimiento. Sin embargo, podemos mejorar, con el apoyo de la tecnología y el dinamismo de la misma, el material didáctico y renovarlo, convertirlo en algo más significativo e interactivo.

Uno de los elementos propiciados por la tecnología que ha revolucionado las clases es, sin lugar a dudas, el *Youtube*. Ese sitio de Internet es siempre un recurso de apoyo para el arranque de algún tema. Por ejemplo, al hablar del Futuro, podríamos ver antes un video (de 5 minutos como mucho) de *Los Supersónicos* en *Youtube* (<http://www.youtube.com/watch?v=-bRQT2baYx4>), ¿por qué? Primeramente porque eso motivaría a los alumnos que recordarían de su pasado, además de ser una excelente forma de trabajar su comprensión en el idioma, ya que el video está doblado al español. Luego del visionado, partiríamos a una pequeña discusión sobre las tecnologías que aparecen en el dibujo animado de los años 60 y las que tenemos hoy. ¿Son iguales? ¿Qué hay de distinto? ¿Nuestra tecnología de hoy es mejor que la imaginada por el autor del dibujo? ¿Qué aparatos tecnológicos nos son indispensables hoy en día? Tras eso, trabajaríamos con el material didáctico que trata de tal tema. O sea, los alumnos llegarían más relajados a lo que será propuesto por el material y con ello lo aprovecharían de forma más completa y significativa. Como tarea final podríamos proponerles que hicieran un pronóstico a respecto de algún nuevo aparato que se inventará en 2050, por ejemplo. Hay miles de formas de mejorar nuestras clases y la relación entre enseñanza y aprendizaje y si la Internet y la tecnología nos ayudan a eso, ¿por qué no aprovecharlas, o mejor, aprovechamos de ellas?

Uno de los contenidos más complejos del español para alumnos lusohablantes es el trabajo con los Pretéritos, principalmente con el Indefinido y sus tantísimas irregularidades. Muchas veces tenemos que presentar, presentar y presentar una, dos, tres veces más el tema, sus usos, la morfología de los verbos en pasado, etcétera. Es decir, es un punto que merece una atención muy grande de parte del profesor y del alumno. Además, ese es un tiempo extremadamente necesario porque lo utilizamos en

cualquier relato del más simple al más detallado. Una vez, en clase en un grupo de B1, después de haber introducido el tema y haberlo revisado varias veces, pensé en cómo hacer que mis alumnos practicaran las formas que habíamos trabajado, de una forma entretenida y significativa. Entonces, reuní una serie de elementos que me ayudaran a crear un ambiente relajado, divertido y dinámico en clase, que proporcionara un recuerdo de los usos del pasado. Desde que he creado la actividad la pruebo con varios de mis grupos y hasta ahora he tenido buenos y sorprendentes resultados.

La actividad se desarrolla a partir de un video. Además del video, trabajo con el lenguaje periodístico y con materiales que propicien tanto la labor formal con la morfología de los verbos en pasado como con la competencia comunicativa oral y escrita de los alumnos. La actividad suele llevar dos clases o una clase de 2 horas, pero, como si fuera un culebrón, sólo se acabará del todo en la clase siguiente. La inspiración para la misma fue una película de Alex de la Iglesia llamada *Crimen Ferpecto*. En tal película, una comedia, ocurre al azar un crimen que provoca el desarrollo de la historia. No vemos de la misma, nada más que el tráiler que nos lleva a imaginar de qué hablaremos a continuación. Trabajaremos en la actividad con relatos, coartadas, hipótesis sobre el pasado, etcétera.

A continuación, todos los pasos de la actividad:

Nombre de la Actividad: *Un Crimen aún sin solución.*

Autor: Hugo Jesús Correa Retamar

Contenidos gramaticales, culturales, situacionales trabajados: Pretérito Indefinido, Imperfecto, vocabulario del crimen, actualidad, lenguaje periodístico, recursos para defenderse y acusar, formular hipótesis en el pasado...

1- Pre calentamiento: la actividad comienza con el visionado del tráiler de la película *Crimen Ferpecto* disponible en Youtube: <http://www.youtube.com/watch?v=LBjDCwL807M> (es aconsejable descargar el tráiler a través de los tantos programas que posibilitan la descarga de videos de Youtube).

2. A partir del visionado se establece una discusión sobre las principales ideas que plantea el video, aunque no comprendan todas las palabras, las imágenes hacen que los alumnos perciban que se trata de un crimen y que la película tiene algo de misterio además de la comicidad.

3. Tras la discusión, se presenta una noticia de periódico como si fuera verdad. La noticia en teoría parte de un hecho ocurrido en la ciudad de origen del profesor y lo importante, para que haya más verosimilitud, es siempre cambiar la fecha del presunto periódico para la del día anterior al de la clase. Eso genera más misterio y muchas veces los alumnos creen que ocurrió de verdad. Asimismo, es importante contarles sobre cómo es la ciudad, para ello podemos enseñarles algunas fotos, o llevarles a la Internet para que busquen información a respecto de la misma. Eso será útil para que puedan recomponer el decorado donde ocurrió el crimen, los hábitos de los ciudadanos, los lugares públicos, etcétera.

A continuación la noticia:

Diario de Noticias de Artigas



Artigas, 30 de octubre de 2009.
(Información que se debe cambiar)

Un crimen aún sin solución

Anoche fue encontrado el cuerpo de una mujer presuntamente asesinada en condiciones hasta el momento borrosas. La mujer se llamaba Juana Obregón Sanchís y su cuerpo fue descubierto al pie de la escalera de su mansión a las 2 de la madrugada. Anoche se había realizado allí una gran fiesta para conmemorar los cuarenta años de la desafortunada señora. Juana tenía una bala en el pecho y su cuerpo demostraba señales de fracturas leves. Lo curioso es que ninguno de los invitados dice haber escuchado ruidos de tiros y relatan haber encontrado a la víctima ya en el suelo. La víctima era una millonaria recién divorciada que había heredado de su padre, fallecido muy recientemente, una suma altísima en dinero. Sin embargo, la desdichada señora disputaba en la justicia el derecho a la herencia con su hermanastro, quien no había sido contemplado por el padre en el testamento. Dicen los amigos de la familia que Juana y su hermanastro no se llevaban muy bien. Asimismo, el ex marido de Juana, Antonio Obregón (que a la vez era su primo), disputaba con ella el derecho a la herencia del tío, pues está, según el mismo relató, en paro hace algunos años. Las investigaciones de la policía apuntan a una serie de posibles sospechosos, que estuvieron con Juana la misma noche de la fiesta

misteriosa. Son ellos: Carmen Riani, Andrés Reverte, Antonio Obregón, Álvaro Obregón Calderón, Florencia Gomes, Joaquín Pérez, María Celestina Cervantes, Julieta Montalbán, Antonela Cucaro, Berta Calderón, Angelines Berza, Perla Dormal, Roberto Rebollo, Florencia Martín, Guillermina Flores, Vicente Tierra, Silvia Severo, Germán Albert, Laura Obregón, María Guedes.

4. Tras la presentación de la noticia, se pasa a una serie de actividades desencadenadas por la lectura de la misma. Los estudiantes y el profesor interectúan como si fueran inspector y sospechosos para solucionar el misterio del asesinato de la presunta víctima. A seguir, las actividades:

I- Artigas es una pequeña ciudad al norte de Uruguay, capital de uno de los 19 Departamentos del País. Allí, la policía no está acostumbrada a ese tipo de caso y por ello nos pidió auxilio para que la ayudemos a solucionar el misterio del asesinato de Doña Juana Obregón Sanchís. Primero, debemos ver si sabemos el sentido de algunas de las palabras abajo para que podamos entender los informes de la policía. Si no las conocemos, debemos buscarlas en el diccionario e intentar definir las en español con nuestras propias palabras:

1. Revólver _____
2. Enemigo _____
3. Culpable _____
4. Testigo _____
5. Cómplice _____
6. Escalera _____
7. Inspector _____
8. Comisario _____
9. Asesino _____
10. Coartada _____
11. Muerte _____
12. Abogado _____
13. Criminal _____
14. Chantaje _____
15. Cárcel _____

II- Como Artigas es una ciudad muy tranquila, las personas están desesperadas con lo ocurrido. Así, intentemos ayudar a los artiguenses a

recuperar la tranquilidad. Para ello, cada uno de ustedes va a asumir el papel de uno de los sospechosos que aparecen en la noticia. Tienen que decir un número del 1 al 20. Cada número se refiere a uno de los sospechosos y tras asumir su identidad deben pensar como el sospechoso que les toque¹. Para que puedas empezar tu trabajo, debes organizar los hechos en tu mente de manera que no caigas en contradicción. Organízalos en la tabla abajo que te servirá de guía.

¿Cuál era mi real relación con Juana?	¿Qué hice el día del crimen?	¿Cuándo fue la última vez que vi a Juana?	¿En mi opinión, quién es el culpable?

III- Imagínate ahora que también tú eres el inspector y elabora 5 preguntas a las que formularás a los presuntos sospechosos, o sea, tus compañeros. Luego, elige a tres sospechosos a quien interrogar:

Preguntas	Respuestas Sospechoso 1	Respuestas Sospechoso 2	Respuestas Sospechoso 3

1. [Listado de sospechosos y datos sobre los mismos pertenecen tan solo al profesor].

IV-Finalmente empezará la puesta en común de todos los testigos. Para facilitar la investigación, el inspector decide compartir con la asistencia algunos datos sobre el día de Juana. Completa los huecos con los verbos del recuadro en Indefinido para que podamos todos entender el último día de la víctima:



Ayer Juana Obregón Sanchís, como siempre, 1. _____ a las 9 de la mañana. Según cuentan sus empleados, luego de levantarse ella 2. _____ un croissant con dulce de leche y 3. _____ un jugo de limón. Enseguida, 4. _____ a dar una vuelta con su perro. 5. _____ por el parque que hay debajo del puente. En el camino Juana 6. _____ a algunos amigos y los 7. _____. Al llegar a su casa, ella 8. _____ con algunos de sus empleados por tonterías. A las 13 horas 9. _____ tallarín con queso, su plato preferido y 10. _____ el postre al mayordomo antes de ir a acostarse. Juana 11. _____ de la siesta a las cinco de la tarde y 12. _____ al supermercado. Pronto 13. _____ a casa para seguir durmiendo hasta la hora de la fiesta. Juana 14. _____ a las 19 horas y 15. _____ las 19:30. Los primeros invitados 16. _____ a las 20 horas y Juana parecía estar contenta hasta que...

levantarse pasear volver dasayunar salir llegar pedir saludar
despertarse tomar encontrar discutir comer ir despertarse bañarse

V - Ahora, que ya sabemos algo de Juana, es llegada la hora de que todos hablen. Cada uno va a elaborar su argumento de defensa y de acusación. Para ello, antes habíamos rellenado dos tablas. Las tablas ahora van a servirnos para elaborar nuestra defensa y la acusación de alguno de los compañeros.

Yo soy inocente porque...

Material del Profesor: Listado de Sospechosos.

Listado de Sospechosos:

1. Andrés Reverte	el mayordomo muy amigo del señor Obregón.
2. Antonio Obregón	el ex marido
3. Álvaro Obregón Calderón	el hermanastro
4. María Guedes	la sirvienta cotilla y envidiosa.
5. Joaquín Pérez	un antiguo novio de la víctima que ahora era su amante.
6. María Celestina Cervantes	la mejor amiga de Juana, que estaba enamorada de Antonio.
7. Laura Obregón	hija de la víctima que no se llevaba bien con la madre porque no aceptaba a su novio.
8. Germán Albert	el novio de origen humilde rechazado por la suegra.
9. Vicente Tierra	jardinero enamorado de la patrona.
10. Guillermina Flores	una monja que frecuentaba la casa y que había logrado hacer que Juana le firmara un documento en el que si muriera, donaría toda la plata a la iglesia.
11. Florencia Gomes	la mujer de Joaquín Pérez.
12. Silvia Severo	sirvienta de la casa.
13. Florencia Martín	una compañera de infancia de Juana que siempre le tuvo envidia.
14. Roberto Rebollo	el conductor de la mercedes de Doña Juana.
15. Angelines Berza	la amiga muy íntima de Álvaro. Fueron novios.
16. Julieta Montalbán	una lavandera que una vez ya había robado la casa.
17. Perla Dormal	una invitada de la fiesta que levanta sospechas por no levantar sospecha alguna.
18. Berta Calderón de Obregón	la madre de Álvaro, o sea, la madrastra de Juana que tampoco había sido contemplada en la herencia.
19. Antonela Cucaro	una vecina que no había sido invitada a la fiesta.
20. Carmen Riani	una mujer perfecta.

En tal actividad llevada a cabo varias veces, noto ese estímulo de los estudiantes en participar del proceso de descubierta del asesino, el cual será revelado solamente en la clase siguiente. No es que hayamos utilizado la tecnología en toda la actividad, lo que sería algo cansador, pero hemos utilizado lo que nos propicia la tecnología, entretenimiento y dinamismo. El alumno de hoy no quiere una clase estática donde el máximo movimiento es el de dar vueltas a la página del manual, lo que quiere es descubrir de forma divertida, significativa y dinámica. Si pensamos que no solo los alumnos de hoy han cambiado, sino que también los profesores de hoy, nuestras clases serán muchísimo más provechosas no solo para ellos, sino también para nosotros. Tenemos que pensar, antes de cualquier cosa, si a nosotros nos gustaría aquella clase si fuéramos alumnos, puesto que no apenas el alumno tiene que disfrutar con la clase, también, el profesor debe hacerlo y la tecnología está a nuestro alcance para ello, no nos volvamos de espalda hacia ella, si no hacemos eso en nuestros hogares, ¿por qué hacerlo en nuestras clases? ¡Viva la tecnología!

Bibliografía

- CONSEJO DE EUROPA. 2002, *Marco Común Europeo de Referencia de la lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, MEC.
- INSTITUTO CERVANTES. 2007, *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- RICHARDS, Jack C. y RODGERS, Theodore S., 2003, *Enfoques y Metodos en la Enseñanza de Idiomas*, 2ª ed., Madrid, Cambridge.

Sitios de Internet:

<http://es.wikipedia.org>.

<http://youtube.com>

La cultura de aprender E/LE del aprendiz ciego: mirando hacia la inclusión

Gleiton Malta Magalhães

Introducción

“Es con el corazón como vemos correctamente; lo esencial es invisible a los ojos.”

Antoine de Saint-Exupéry,

El Principito

Actualmente la inclusión es un asunto que está en boga y adquiere cada día más espacio. Desde la edición de la Declaración de Salamanca (1994), muchos teóricos han volcado su atención para el proceso de enseñanza/aprendizaje de alumnos con necesidades educacionales especiales (ANEE) y su efectiva inclusión. Así, los profesores de lenguas y los lingüistas no pueden estar ajenos a esta realidad.

La intención de este trabajo de naturaleza cualitativo-interpretativista y clasificado como un estudio de caso, es desvelar las posibles estrategias y los posibles estilos de aprendizaje de LE (español) de alumnos ciegos en un contexto de inclusión. Se espera con eso posibilitar al profesor de LE un abanico de información que lo ayude a mejorar su quehacer didáctico-pedagógico frente a la situación de inclusión de alumnos ciegos.

Este artículo es resultado de una investigación realizada durante un año con un alumno de español ciego en un Centro Interescolar de Línguas¹ (CIL) de la Secretaria de Educación de Distrito Federal. Está dividido en partes visando un mejor entendimiento del asunto propuesto. La primera parte está dedicada a la inclusión. La segunda a las diferentes concepciones de lo que es un ciego. Las estrategias y estilos de aprendizaje están en la tercera parte y, finalmente, la cuarta parte se refiere a la metodología e instrumentos de coleta de datos y al análisis de dichos datos.

1. Los CILs son escuelas públicas especializadas en la enseñanza de LE (francés, español e inglés) que atienden a los alumnos de la red pública de enseñanza del DF.

¿Qué es inclusión?

Pese a que el tema de la inclusión ha adquirido más espacio actualmente, dicho asunto tiene sus registros en los años 20 y 30. Vygotsky es considerado el precursor de la inclusión, pues ya en el año de 1924 condujo el I Congreso de Educación Especial en Rusia. Según Motta (2004: 54), sus primeros escritos en el área se concentraban en los problemas de niños sordomudos, ciegos y retrasados mentales.

Vale destacar que durante algún tiempo el concepto que se tenía de inclusión era diferente del que tenemos actualmente. Antes, la obligatoriedad de adaptación era del alumno, es decir, el aprendiz que tenía que adaptarse a la escuela e intentar acompañar sus procedimientos didáctico-pedagógicos. Este fenómeno es conocido como integración.

En este sentido, lo que diferencia la enseñanza inclusiva de la enseñanza integrada es el foco que cada una da al atendimento que presta al educando. Mientras que para la primera es el sistema educativo que tiene que sufrir las alteraciones para estar apto y recibir todo y cualquier tipo de público, para la segunda la adecuación debe ocurrir por parte del individuo. Ello hacía con que ni todos los discapacitados consiguieran integrarse, ya que la escuela no buscaba transformarse para suplir las necesidades educacionales del aprendiz.

Para Magalhães (2009: 27) “la educación inclusiva tiene un abordaje mucho más sociológico”, pues parte del principio de que todos son iguales, respetándose las diferencias, independientemente de tener una discapacidad o no. En este sentido, escuelas y profesores tienen que estar abiertos a las diferencias.

Entretanto, fue a partir de la publicación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y específicamente de la Declaración de Salamanca (1994), punto de partida para la educación inclusiva, que la mirada hacia el aprendiz con discapacidad cambió, pasando a destacar que,

[„] todo niño tiene características, intereses, habilidades y necesidades de aprendizaje únicas (...) aquellos con necesidades educativas especiales deben tener acceso a la escuela regular, que deberá acomodarlos dentro de una Pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer a dichas necesidades. (Declaración de Salamanca, 1994)

En Brasil, varios documentos siguieron los proclames de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) y de la Declaración de Salamanca (DS). Entre ellos, podemos citar la Constitución Federal (1988) en su art. 208 y la Ley de Directrices y Bases de la Educación (ley 9.394/96 -LDB) en su párrafo V, art. 4, “atendimiento educacional especializado a los portadores de discapacidad, preferencialmente en la red regular de enseñanza”.

Sin embargo, es solamente a partir de la promulgación de las Directrices Nacionales para la Educación Especial en la Educación Básica (2001), que se puso las orientaciones y las normas para la inclusión en la educación básica contemplando los principios de la DS como:

garantía de acceso a la escuela regular para todos los estudiantes; responsabilidad de la escuela regular en atender todos los estudiantes con necesidades educativas especiales en clases comunes; definición de educandos con necesidades educativas especiales; obligatoriedad de la escuela disponer, en su cuerpo docente, de profesores especializados en educación especial; necesidad de flexibilizar el currículo, realizando adaptaciones curriculares; organización de servicios de apoyo pedagógico especializado (clase de apoyo); flexibilización de la temporalidad del año lectivo, en determinados casos; transitoriedad y excepcionalidad del atendimento en clases o escuelas especiales; garantía de accesibilidad física a la escuela; participación de la familia en las decisiones; formación continuada de los profesores. (Pulino & Maciel, 2008: 82)

Como podemos ver, la inclusión efectiva todavía no se ha establecido en la práctica. Las escuelas regulares no disponen de recursos físicos y humanos adecuados y suficientes para suplir las necesidades educacionales de los alumnos con necesidades educacionales especiales (ANEE).

¿Qué es un ciego?

Aunque la pregunta parezca ingenua, es importante discutir y ampliar la definición popularmente difusa, es decir, la de que un ciego es una persona que no ve. Según Magalhães (2008) “el término Deficiencia Visual (DV) es muy amplio y abarca un abanico muy largo de deficiencias en las que el ciego es sólo una de ellas. “[...] la ceguera también tiene sus varias clasificaciones, es decir, hay varios tipos de ciegos”. De esta forma, en nuestras investigaciones

encontramos tres tipos de concepciones sobre la ceguera: la concepción clínica, la popular y literaria y la concepción educacional.

En 1981 la Organización Mundial de la Salud (OMS) sugirió la siguiente clasificación de la ceguera:

Grado de pérdida de visión	Acuidad visual (con ambos los ojos y mejor corrección posible)	
	Máxima inferior a:	Mínima igual o superior a
1. Ceguera	3/60 m 1/20 (0,05) 20/400 pies	1/60 m (cuenta dedos a 1m) 1.50 (0.02) 5/300 pies
2. Ceguera	1/60 (cuenta dedos a 1m) 1/50 (0,02) 5/3000 pies	Percepción de luz
3. Ceguera	No percibe luz	

Fuente: Orientación Pedagógica (Deficiencia Visual) SEDF. p.13 (Adaptado)

Esta clasificación lleva en consideración, también, la amplitud del campo visual que, de un ciego, es de menos de 10 grados considerándose el punto central.

Para Sá et al (2007: 15),

La ceguera es una alteración grave o total de una o más funciones elementales de la visión que afecta de modo irremediable la capacidad de percibir color, tamaño, distancia, forma, posición o movimiento en un campo más o menos abarcador.

Por lo tanto, la ceguera es una deficiencia sensorial que, según Amiralian (1997: 21), limita las posibilidades de aprehensión del mundo externo, lo que influye sensiblemente en la manera como uno adquiere lengua extranjera (LE).

Otra clasificación bastante difundida, quizá la más difusa, es la concepción popular sobre la ceguera. Generalmente, estamos llenos de imágenes mentales

acerca de los ciegos que, generalmente, no pasan de ideas metafóricas y/o simbólicas sobre la ceguera. Por un lado los ciegos son concebidos como pobres, indefensos, dignos de piedad; por otro, como místicos, como personas poseedoras de poderes sobrenaturales, o aun como seres extremadamente buenos o extremadamente malos.

La literatura contribuye con la imagen desfigurada de lo qué es un ciego. El amo de Lázaro en *Lazarillo de Tormes* es un buen ejemplo del estereotipo del ciego en la literatura. En *Rei Édipo*, Édipo se fura los propios ojos al descubrir que había matado a su padre y se había casado con su madre. En la Biblia, la ceguera es sinónimo de oscuridad” (MOTTA, 2004: 63) donde Dios es la luz y el pecado son las sombras. En Ensayo sobre la ceguera parte de la población sufre con una epidemia llamada de ceguera blanca. El foco de la película² no está en la búsqueda por la cura, sino por el aprender a vivir en sociedad con la discapacidad, en el caso la ceguera.

Como podemos ver, la literatura relaciona la ceguera a punición, a lo divino (pecado) y a sufrimiento. Estas concepciones (popular y literaria) fomentan la formación de una imagen social que no contribuye en nada con la inclusión. No obstante, generalmente relacionamos la ceguera con la oscuridad, con el cerrar los ojos y con todas las dificultades físicas, motoras y emocionales consecuentes de esa situación (AMIRALIAN, 1997: 29), lo que no representa en nada, lo que es ser ciego.

Contra poniéndose a las concepciones anteriores, la concepción educacional surgió a partir de la necesidad de evaluar al alumno por sus capacidades y no por su deficiencia. La concepción clínica no llevaba en consideración los rasgos físicos, psicológicos y sociales del individuo, lo que influye en la aprehensión del mundo externo, tampoco en lo que él podría realizar con lo que le quedaba de visión. Antes eran considerados ciegos los aprendices clínicamente clasificados como tales, sin embargo, se descubrió que muchos de esos aprendices “leían” los materiales en braille con los ojos y no con el tacto.

Actualmente el aprendiz es clasificado como ciego si necesita el braille para escribir y leer. Los *Parámetros Curriculares Nacionais* (PCN) definen así la ceguera:

2. Ensaio sobre a cegueira. Película basada en la obra del escritor portugués José Saramago con dirección del brasileño Fernando Meirelles. Distribución: Fox Filmes, 2008.

cegueira: perda da visão, em ambos os olhos, de menos de 0,1 no melhor olho após correção, ou um campo visual não excedente a 20 graus, no maior meridiano do melhor olho, mesmo com o uso de lentes de correção. Sob o enfoque educacional, a cegueira representa a perda total ou o resíduo mínimo da visão que leva o indivíduo a necessitar do método Braille como meio de leitura e escrita, além de outros recursos didáticos e equipamentos especiais para a sua educação.

Mazzota (1982: 37) define los ciegos como aquellos que necesitan el sistema braille para leer y escribir. Esta definición está basada en la funcionalidad de la visión, difiriendo de las concepciones administrativas y legales que se fundamentan en datos de la acuidad visual. (op. cit.).

El hecho de saber algunos detalles relacionados a la definición de lo que es un ciego, contribuye para que uno no generalice la deficiencia quitándole la terrible posibilidad de tratar a seres humanos por medio de una imagen estereotipada. Cada individuo es único y, como individuo, cada ciego también es único.

Estrategias y estilos de aprendizaje

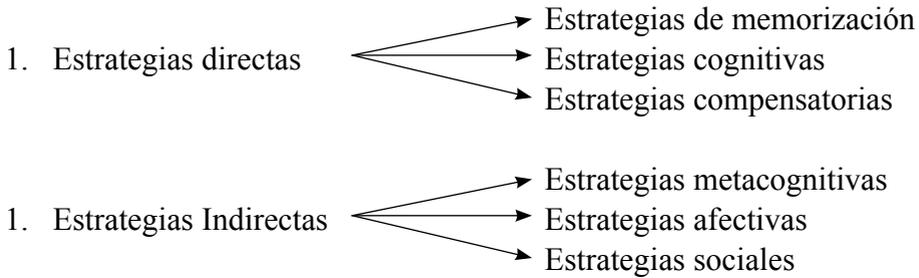
Muchos teóricos ya se han volcado para el estudio de las estrategias y estilos de aprendizaje. Entre ellos citamos Oxford (1990); Brow (1990) Ellis (1995); Villanueva & Navarro (1997); López (2004); Reid, (1995) y Otal (1997).

En el “*Diccionario de Lingüística Aplicada y enseñanza de lenguas*” (1997) versión española del *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* de Jack C. Richards, John Platt e Heidi Platt encontramos la siguiente definición para estrategia:

[...] procedimientos que se usan al hablar, pensar, etc., que sirven para alcanzar un objetivo. En el aprendizaje de idiomas, las estrategias de aprendizaje y las estrategias comunicativas son los procesos conscientes o inconscientes que utilizan los aprendices para aprender y utilizar una lengua.

El mismo diccionario (1997) define estilos de aprendizaje “como la forma particular en que un estudiante intenta aprender algo”.

Oxford (1990: 16) divide las estrategias de aprendizaje en dos grupos: 1) Estrategias directas – Cuando se puede manipular directamente la lengua activando procesos mentales (LÓPEZ, 2004: 423) y 2) Estrategias Indirectas – que encuadran y sostienen el aprendizaje (ídem). Las estrategias directas e indirectas se subdividen en:



Ya los estilos de aprendizaje se dividen en tres grandes categorías (REID, 1995: xi): Estilos cognitivo, sensorial e personal.³

Brown (1994: 192) se preocupa con la necesidad de diferenciar los estilos de las estrategias de aprendizaje. Para ese autor, estilos, están relacionados a la personalidad (extroversión, ansiedad, autoestima) o a la cognición (si el individuo usa el lado derecho o izquierdo del cerebro, campo sensitivo), son caracterizados por rasgos fuertes y duraderos, por tendencias o preferencias que diferencian un individuo de los demás. Para este autor, mientras las estrategias pueden variar ampliamente dentro del individuo, los estilos son más constantes y previsibles.

En este sentido, consideraremos estrategias todos los medios y procedimientos conscientes utilizados por el alumno para facilitarle el aprendizaje. El estilo lo definiremos como una forma personal, duradera y perceptible que caracteriza el aprendiz, ilustrando como este estudia.

Estrategias y estilos de aprendizaje del aprendiz ciego

Para llegar a los posibles estilos y estrategias de aprendizaje, hemos utilizado durante dos semestres lectivos cinco instrumentos de coleta de

3. Para profundizar los conocimientos referentes a las estrategias y estilos de aprendizaje, sugerimos los autores de la bibliografía de este artículo, además de la tesis de maestría del autor del artículo disponible en: <http://www.pgla.org.br>

datos: a) cuestionarios con cuestiones cerradas y abiertas; b) entrevistas semi-estructuradas; c) observaciones no estructuradas, abiertas y directas en el mismo campo de investigación; d) notas de campo y, finalmente, e) la historia de vida del participante de la pesquisa (PP).

El contexto de la investigación lo hemos dividido en dos: 1) el espacio formal de aprendizaje, es decir, un CIL del DF y, 2) contexto que abarca el conjunto de fenómenos, ambientes, costumbres, relaciones sociales, creencias en el cual PP está inserido. Este contexto lo nombraremos macro contexto (MAGALHÃES, 2009: 09).

Por tratarse de un estudio de caso, la ceguera fue el principal criterio para la elección del PP. Él es un alumno ciego que está en el 2º año de la secundaria, tiene 23 años y vive a aproximadamente 30 km de la escuela. Se quedó ciego cuando tenía tres meses de edad, víctima de un choque térmico. Estudia en régimen de inclusión, es decir, en clases regulares con otros alumnos que no son ciegos.

Tras la triangulación de los datos colectados por medio de los cinco instrumentos, hemos llegado a los siguientes resultados:

Respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje (E/A) de E/LE para ciegos, llegamos a la conclusión de que este proceso, dentro de un contexto de inclusión, se caracteriza por la ausencia o poca presencia de la competencia teórica por parte de los maestros que poco saben sobre el proceso de E/A de LE (español) para ciegos.

Debido a un sinfín de factores como: una única máquina Braille en la escuela, la falta de conocimiento del sistema Braille por parte de los profesores, material didáctico inadecuado, metodología volcada para videntes, poco o ningún uso de materiales táctiles, poco fomento de la producción escrita y oral y, principalmente, la súper protección, el proceso de E/A se configura de manera confusa, resultando en poco desarrollo de las cuatro destrezas de PP dentro del ambiente formal de enseñanza y equivocaciones acerca de metodologías e incluso evaluación.

Las estrategias de aprendizaje más acusadas en PP fueron las sociales y compensatorias seguidas de las metacognitivas y cognitivas. Ello conlleva a la confirmación de que el ciego puede aprender LE como cualquiera, pues su deficiencia es sensorial y no cognitiva, no obstante, la manera como recibe *input* es distinta de la de los aprendices videntes.

Es importante hacer hincapié que el uso de estrategias afectivas por el profesor a menudo se confunden con la súper-protección que, según Amaral (1994: 32), es un tipo inconsciente de rechazo, ya que disloca el centro de la relación para el protector, “pasando este a ser el protagonista de la relación” (*op. cit.*), quitándole del individuo la oportunidad de desarrollo que sólo las experiencias personales pueden posibilitar.

Ya para los estilos de aprendizaje, dos dicotomías se sobresalieron. Una que destaca los estilos más probables de PP y, otra, que niega enfáticamente otros posibles estilos. En este caso, la negación ha sido mucho más contundente que la afirmación de algún estilo. Los estilos visual e independiente fueron categóricamente rechazados. En contrapartida, los estilos auditivo, grupal y dependiente, aparecen en todos los datos, seguidos de los estilos extrovertido, global y sinestésico-táctil.

Todo ello quiere decir que el alumno ciego necesita de la interacción y del contacto físico, lo que las actividades en grupo como debates y presentaciones orales pueden ofrecer. Por otro lado, las actividades individuales y monótonas dificultan su aprendizaje. Hay que dar atención especial a lo de la afectividad, es decir, incluirlo sin protegerlo, dándole las herramientas necesarias para que desarrolle sus destrezas de forma autónoma. En este sentido, si el profesor conoce el sistema Braille, le será menos difícil desarrollar actividades específicas y adecuadas para el aprendiz ciego, intentando llevar en consideración la perspectiva del ciego y no la del vidente. Los materiales en diversas texturas son esenciales para la recepción del *input* por medio del tacto, lo que fomentará la creación de conceptos propios del ciego, muchas veces ajenos al profesor. Además, hay que darle a tención al tiempo del ciego, que, dependiendo del caso, posee conceptos bastante distintos de los del mundo visual.

Concluyendo, es necesario concienciarse de que cada individuo posee su propio estilo y sus propias estrategias de aprendizaje y que el profesor también tiene que ser incluido, y que aparte de no tener las herramientas adecuadas, él, el profesor, acaba convirtiéndose en el mayor “discapacitado” en/del salón de clase. Llevar eso en consideración conlleva con una educación más efectiva y garantiza un atendimento más ecuánime y diversificado. Este tipo de respeto a las diferencias resulta en oportunidades de aprendizaje más justas, pues la “democratización de la enseñanza supone el principio de la igualdad, pero junto con su complemento indispensable, el principio de la diversidad” (LIBÁNEO, 1994: 39).

Más que impartir clase al alumno (sea ciego o no) el educador de hoy tiene que posibilitar la vivencia de cada momento en el aula de clase y convertirlos

en algo significativo y, si posible, placentero. Para ello, es necesario una fuerte inversión en la formación inicial y continuada del profesorado en el sentido de ofrecerle las herramientas y los procedimientos adecuados para realizar un trabajo efectivo de inclusión, es decir, para incluir hay que estar incluido. Por otro lado aunque el alumno ciego no tenga consciencia de sus estilos y estrategias de aprendizaje, él las posee y pueden ser mejoradas o perjudicadas, según el método (o la falta de él) usado por el profesor.

Al fin y al cabo, si el profesor le ofrece al ciego las condiciones adecuadas para su aprendizaje, es decir, materiales y metodología que le ofrezca las condiciones de interactuar con el mundo externo y de construir conceptos, todos ganarán. Ganará el alumno que se sentirá incluido, capaz y coautor de su conocimiento. Ganará el profesor que aumentará su abanico de posibilidades de métodos y técnicas de enseñanza, además de la evolución sustancial que tendrá como ciudadano ni mejor ni peor que el ciego, pero diferente, como todos los individuos y ganará la sociedad que podrá, finalmente, darse cuenta de que todos están excluidos de alguna forma y que la exclusión del profesor lleva a la exclusión del alumno.

Bibliografía

- AMARAL, L. A. 1994, *Pensar a Diferença/deficiência*. Brasília, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
- AMIRALIAN, M.L. 1997, *Compreendendo o Cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos estórias*. São Paulo, Casa do Psicólogo.
- ANDRÉ. M. 1999, *Pedagogia das Diferenças na Sala de Aula*. Campinas – SP, Papirus.
- BRASIL. 1998, *Adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília, MEC; SEESP; SEF.
- _____. 2001, *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília, MEC; SEESP.
- _____. 1998, *Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília, MEC.
- _____. 2000, *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: língua estrangeira*. Brasília, MEC.
- BROWN, H. D. 1994, *Teaching by principles an interactive approach to language pedagogy*. Prentice Hall Regents.

- DISTRITO FEDERAL, 2006, *Orientação Pedagógica: deficiência visual*, Brasília, SEDF.
- ELLIS, R. 1998, *Second Language acquisition*. Oxford, Oxford, Third impression.
- LIBÂNEO, J. C. 1994, *Didática*. São Paulo, Cortez.
- LOBATO, J. S. & GARGALLO. I. S. 2004, *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL.
- LÓPEZ, S. F. 2004, “Las estrategias de Aprendizaje”. en LOBATO, J. S. & GARGALLO. I. S. *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL.
- MACIEL, D. A. & PULINO, L. H. 2008, *Módulo 5: A Psicologia e a construção do Conhecimento*. Brasília, Dupligráfica Editora.
- MAGALHÃES, G. M. A Cultura de aprender E/LE do Aluno Cego: um olhar para a inclusão, 2009. Dissertação de mestrado. Brasília, Departamento de Letras Estrangeiras e Tradução, UnB.
- _____. E/LE para ciegos: mirando hacia la inclusión, 2008, *Anais do V Congresso Brasileiro de Hispanistas e I Congresso Internacional da ABH*. Belo Horizonte, MG, UFMG.
- MASINI, E. F. S. 1994, *O perceber e o relacionar-se do Deficiente Visual: orientando professores especializados*. Brasília CORDE.
- MAZZOTA, J. da S. 1982, *Fundamentos de Educação Especial*, São Paulo, Livraria Pioneira Editora.
- MOTTA, L. M. V. M. 2004, *Aprendendo a ensinar inglês para alunos cegos e de baixa visão: um estudo na perspectiva da teoria da atividade*, Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, São Paulo, PUC.
- OTAL, J. L. 1997, “Estrategias de comunicación y enseñanza de lenguas” en VILLANUEVA, M. L. & NAVARRO, I. (dir) *Los estilos de aprendizaje de Lenguas*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume, pp.
- OXFORD, R. 1990, *Language Learning Strategies: what every teacher should now*, Boston, Heinle & Heinle Publishers,
- REID, J. M. *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. 1995, Boston, Heinle & Heinle Publishers.
- RICHARDS, J. C.; PLAT, J. & PLAT, H. 1997, *Diccionario de Lingüística aplicada y Enseñanza de Lenguas*. Traducción LAHOZ, C. M. & VIDAL, C. P. Barcelona, Ariel.
- SÁ. E. D. de, CAMPOS, I. M. de, SILVA, M. B. C. *Deficiência Visual*. 2007, São Paulo, MEC/SEESP, 2007.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. 1993, Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo, Martins Fontes.

VILLANUEVA, M. L. & NAVARRO, I. 1997, *Los estilos de aprendizaje de Lengua*, Castelló de la Plana, Universitat Jaume.

VILLANUEVA, M. L. 1997, “Estilos cognitivos y estilos de aprendizaje”. Autonomía y aprendizaje de lenguas. In: VILLANUEVA, M. L. & NAVARRO, I. (dir) *Los estilos de aprendizaje de Lenguas*. Castelló de la Plana, Universitat Jaume I.

El correo electrónico puede haber representado Molinos de Viento

Susana Beatriz Slepoy de Zipman

¿Dónde están los molinos de viento del título?

Pues en lo que representó para mí, y probablemente para la mayoría de las personas de mi generación, enfrentarnos primero al ámbito de Internet, cuando mal habíamos entendido la presencia de las computadoras. E inmediatamente, tuvimos que aceptar usar la Educación a Distancia, ahora entendida desde otro ángulo, estudiada en otros términos, y exigiendo que nos pusiéramos las armaduras del esfuerzo y la paciencia. ¡Porque la mayoría de nuestros estudiantes sí que conocían estas herramientas, y casi todos muy bien! El conflicto generacional al que hago referencia en el resumen de presentación de esta comunicación se va produciendo en todas las épocas: de las señales de humo se pasó a algún correo más organizado, que en algún momento contó con telégrafo, que cedió su lugar, saltando y salteando etapas, al correo electrónico, que a su vez le va pasando la antorcha olímpica al Messenger.... ¿va nuestro cerebro tan rápido? Y, sobre todo, ¿van siguiendo un camino tan rápido, tan vertiginoso, nuestros gustos y nuestros sistemas de confortabilidad?

Pero, por otra parte...

Sabemos que los estudiantes dejan las escuelas, primarias o secundarias, muy dependientes de un aprendizaje absolutamente esquematizado. En la primera etapa hay un maestro/profesor que centraliza el núcleo de las obligaciones, así como de los derechos, de todos y cada uno de los alumnos. Se define siempre qué hay que estudiar y para cuándo. Se le informan a cada aprendiz, de manera más o menos rápida, sus resultados, progresos o dificultades, antes de que haya un resultado final de fracaso inevitable.

Muy distinto es el aprendizaje a distancia y, para iniciarlo, el estudiante necesita saber si tiene – y si no las tiene tendrá que obtenerlas – las competencias que le permitan enfrentar este tipo de estudio con algunas probabilidades de éxito.

Así como las grandes empresas enfrentan una sucesión de fusiones, incorporaciones y eventuales quiebras, los estudiantes enfrentan un mundo en el que las nuevas modalidades llegan sin conceder mucho tiempo para detenerse a recuperar un aliento perdido en algún recoveco en el que, sin darse cuenta, el ritmo se aceleró.

Y es **allí**, en la aceleración del tiempo y en las obligaciones de reciclaje que se ocasionaron, donde mi generación tuvo que decidir si se retiraba a un lugar contemplativo, o si intentaba volver a ponerse las pilas, arremangarse... y arriesgarse. Yo conté con mucho apoyo en mi hogar, y eso me permitió esta sobrevida que aún estoy aprovechando, aunque frecuentemente tenga que pedir algún tipo de ayuda, o un alarmante ¡socorro! salga de mis labios antes que consiga contenerlo... después de todo, se supone que soy una profesora actualizada.

La perseverancia, el instinto, la opción entre la primera respuesta o la actitud reflexionada, todas son nuevas actitudes que los aprendices tienen que medir y calibrar en su justa dimensión, para no arrojarse a un mundo donde el fracaso no solamente lo será del aprendizaje sino de la personalidad del alumno que no haya percibido la magnitud de lo emprendido. Así como, por su lado, el que intuitivamente tenga las habilidades como para poner en práctica estas estrategias podrá triunfar, progresar y obtener los laureles perseguidos. Siempre que acompañe lo anterior con unas bases de contenido consistente, coherente y rentable.

Este tipo de orientación se impone para poder darle al aprendizaje a distancia su justo lugar, que no será el de la panacea universal, pero tampoco será el del malvado monstruo que devora inocentes incautos.

Ahora volvamos a retomar nuestro camino. La investigación que se va a desarrollar se enmarca dentro del campo de estudio de las nuevas tecnologías y su inclusión en los currículos de E/LE.

Aquí se denomina “nuevas tecnologías” a la convergencia de aquellas herramientas informáticas en un soporte audiovisual (entiéndanse computadoras, redes de usuarios, Internet, Intranet y correo electrónico... y algunas chauchitas más, todos los días aparecen novedades... el nuevo iPhone, el Smart que tiene incorporado GPS... la vida a veces se complica, otras se simplifica, pero nunca puede ser ignorada) que van a complementar el material ya existente de las clases de E/LE – como lo son los libros de texto, los diccionarios, las grabaciones y los documentos originales – y que va a formar parte de la programación de las mismas.

Para este análisis en particular, se toma como punto de partida y de llegada el correo electrónico, entendido como elemento inherente a la Internet y que le da características especiales de medio de comunicación verdadero, por su facilidad para interconectar dos o más personas alrededor del mundo en tiempo real. Luego, les permitirá retroalimentar sus mensajes.

Es de este modo como se desea aprovechar esa característica del correo electrónico para permitir a los aprendices de español en Brasil un acercamiento con los hablantes nativos del resto de Latinoamérica y de España (según las posibilidades y las necesidades de cada situación), en medio a un contexto real, agradable y rentable, ya que les será útil y aprovechable en sus vidas profesionales. Para nosotros, será el material de estudio y de aplicación. Más adelante detallaremos sus características.

Aprovechamos aquí para transcribir las apreciaciones pertinentes de Marta Baralo y David Atienza (2003), recogidas en las Actas del XI Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes, en el capítulo titulado “Formación de profesores de E/LE vía Internet”:

El correo electrónico permite el envío y recepción de documentos de gran tamaño, elaborados por el profesor o por el alumno. La característica que consideramos más importante es su privacidad. El trabajo que un alumno envía a su profesor y viceversa sólo lo leerán aquellos a quienes el autor quiere enviarlo. Esta privacidad favorece la creatividad y reduce el estrés para los alumnos más tímidos [y, así,] potencia el trabajo individual.

Igualmente, cabe insertar aquí también una reflexión de Jarbas Novelino Barato (2002: 70), en la que nos presenta una atinada conceptualización de la cuestión información/conocimiento para esclarecer aún más nuestra posición ante el tema sugerido:

Información puede ser definida como “forma de comunicación del conocimiento” o “forma de mediación de los conocimientos socialmente compartidos” [...] Es, por tanto, una representación externa del saber, constituida por medios (sonidos, imágenes, gestos, etc.) a los cuales atribuimos significados. El conocimiento, por otro lado, es representación interna (subjetiva) del saber elaborado por los seres humanos [...] A esas dos categorías, es necesario agregar el desempeño o la acción humana para entender el saber desde una visión interactiva.

Con el párrafo anterior, queremos resaltar el papel activo del alumno en su proceso de aprendizaje, conformando un binomio perfecto entre lo humano y la tecnología, pues el uno sin el otro no funciona totalmente. Y, para redondear este asunto, nos permitimos agregar la siguiente información.

A la par que se explota una herramienta didáctica y novedosa para la enseñanza de una L2, también queremos hacer énfasis en la cuestión de la autonomía del aprendizaje porque creemos en la posibilidad de autodeterminación de los alumnos que se embarcan en una aventura inédita para ellos en la medida en la que se enfrentan por primera vez, en vivo y en directo, a una comunicación con una herramienta que constituye un lenguaje todavía extraño y que aún no dominan totalmente. Tendremos que analizar, por lo tanto, el género lingüístico epistolar.

De este modo seguimos las recomendaciones que describen Arno Giovanni y otros autores (1996: 30), en el libro *Profesor en acción*, en cuanto a las situaciones que se podrían ofrecer a los alumnos, muchas de las cuales procuramos proveer en las clases y prácticas llevadas a cabo, para ayudarles a incentivar su autonomía en clase de E/LE:

Hacerse independiente y encontrar su propia vía de aprendizaje (autonomía);

Asumir la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje (responsabilidad propia);

Intercambiar y contrastar sus experiencias de aprendizaje con los demás (aprendizaje cooperativo);

Participar en las actividades de clase de forma activa y dinámica (participación);

Desarrollar la toma de conciencia idiomática, indispensable para comprender y utilizar el español adecuadamente en su dimensión de sistema formal y sistema de comunicación específico, y también como expresión de un sistema de valores socioculturales (reflexión sobre el idioma y reflexión sobre el proceso de aprendizaje);

Desarrollar la capacidad de evaluar los progresos lingüísticos, el proceso de aprendizaje y los medios escogidos, y de sacar conclusiones para supervisar su ejecución (autoevaluación).

Estado de la cuestión / Descripción de la situación

Siguiendo la bibliografía que recoge los datos de la relación entre Internet y la enseñanza de idiomas, se puede constatar que dicha relación se estableció casi paralelamente a la aparición de los ordenadores. Cuando el hombre tuvo en sus manos la computadora, pensó en usarla como una herramienta que le fuera una contribución en su tarea de enseñar y aprender idiomas y fue así como se sirvió de programas – hasta ese momento sencillos – que apoyaban al aprendiz en la adquisición de las reglas gramaticales básicamente. Aunque hoy se critican por ser **demasiado** estructurales para una época en la que está tan vigente el paradigma comunicativo de la enseñanza de idiomas, la verdad es que esos programas significaron un gran avance en el camino de insertar las herramientas informáticas en la educación en general y en la enseñanza de idiomas en particular.

Encontramos, además, varios artículos que nos pusieron frente a la evidencia de que algunos autores ya se habían dedicado en forma general a Internet e, inclusive, en forma muy especial al correo electrónico. Queremos comentar, en especial, “El correo electrónico en el aula de E/LE”, de Dolores Soler-Espiauba, publicado por la Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo en *Enseñar español*.

La autora del artículo, escritora y formadora de profesores, comienza recordándonos que, aunque los ordenadores no reemplazan a las personas, son un medio insustituible de conectarse con seres lejanos y de establecer contactos con otros universos. Afirma, además, que dentro de la programación ha estado siempre la carta y realiza una atinadísima reflexión en el sentido de que muchas veces se practica la redacción de la carta como resultado de un contexto artificial, ya que se inventa tanto al destinatario como la situación.

En nuestro trabajo, los alumnos investigados no tendrán ese problema a su frente, ya que, en nuestras actividades, el destinatario existe y la situación es real. Y, tal como el artículo comenta, tenemos tres destrezas conectadas entre sí: la escritura, la lectura y la práctica oral. Habíamos realizado años atrás una experiencia ligeramente similar con empleados de una industria, y ya presentamos las conclusiones tanto en

nuestra Tesis de Maestría como en un anterior evento similar al presente. En esta ocasión, el material humano fue proporcionado por un grupo de alumnos dentro de clase en una Institución con la cual colaboramos como profesores.

Hemos aprovechado inclusive la lista que la profesora Soler nos presenta, para discutirla abiertamente con el grupo, en el análisis previo del trabajo elegido:

Los mensajes electrónicos son generalmente cortos e inspiran menos miedo que una carta.

En ellos hay una ausencia de fórmulas fijas. (Esto ha sido un poco discutido, pues los alumnos solicitan dichas fórmulas fijas para ser correctas con cada uno de los destinatarios que tienen alternadamente en la vida real.)

En ellos el lenguaje no es encorsetado. (Esto fue objetado, ya que se ha concluido que depende del asunto y del destinatario, según expusieron.)

Son baratos. (En esto hubo acuerdo total.)

Es posible conservarlos en disco duro o en disquete, en *pen drives* e, inclusive, se pueden imprimir queda mejor. (Sí, esta cualidad fue por todas reconocida y afirmada y, mientras íbamos redactando estos pensamientos, se presentaban otros medios auxiliares de conservación: la memoria volátil, los palms mucho más completos, etc.)

Pueden realizarse en casa o en el trabajo. (Aquí se presenció un rechazo unánime: “¡solamente en el trabajo, por favor!”; aunque también hubo singulares propuestas, entre dos alumnas, de comunicarse a las once de la noche, frente a la imposibilidad de hacerlo en otro momento, por diferentes razones.)

Se caracterizan por su rapidez, espontaneidad y posibilidad inmediata de respuesta. (Sí. Aprobación total.)

Actúan en varios binomios. (Sí, por supuesto.)

La tradicional oposición entre lo oral y lo escrito no se sintió tan fuerte, pues, para ese grupo de alumnos, formó parte de su trabajo de verdad: la presentación de un tema ya establecido, aceptado y confirmado, que significaría gran parte de la nota oral del nivel. Por otra parte, surgieron, explícitas, algunas situaciones de lo inconveniente:

El sacrificio del estilo por la rapidez. (No en todos los casos.)

El peligro del deterioro de la privacidad. (Sí, por supuesto.)

La concisión. (Según las estudiantes, depende del interlocutor.)

La pérdida de contacto con la escritura manual. (Fue motivo de pensamiento, pero, al final, se concluyó que sí, claro.)

Hubo acuerdo general en el rechazo a las cadenas y se pidió parsimonia en el envío de mensajes para hacer reír. Por fin, nos planteamos si aceptábamos totalmente el párrafo final: ¿cómo podría no interesar a nuestros alumnos?

Debemos también citar en forma especial a la profa. Carmen Rojas Gordillo, que durante la época en la que desarrolló su labor como asesora lingüística de la Consejería en Brasil, se ocupó de manera exhaustiva de todo lo relativo a Internet, dejando sus ideas e investigaciones plasmadas en el libro “Internet como recurso didáctico para la clase de E/LE¹”, así como también consiguió que el XI Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes se dedicase justamente a “Internet como herramienta para la clase de E/LE”.

De igual modo, Joaquim Llisterri, del Observatorio Español de Industrias de la Lengua del Instituto Cervantes, se expresa al respecto de la relación correo electrónico y E/LE:

En primer lugar, el correo electrónico es un excelente sustituto del correo convencional, permitiendo un intercambio de correspondencia entre alumnos mucho más ágil que el correo tradicional, con las mismas ventajas en lo que se refiere al carácter motivado y comunicativamente contextualizado de esta actividad y al enriquecimiento lingüístico y cultural que supone.

Tendríamos que hacer un breve resumen, también, del marco teórico que se encuentra en este momento como manto subyacente a todo lo que se proponga dentro del área de enseñanza y aprendizaje de idiomas.

La historia del desarrollo y del florecimiento de la enseñanza de L2 – de cualquier L2 y, dentro de la misma, del castellano – nos lleva a la culminación en el uso de tareas y proyectos. Estas dos palabras tienen su diferencia de concepto en la mayor o menor envergadura de estos últimos, que pueden integrar una serie de tareas intermedias, todas encaminadas a conseguir la tarea final.

O sea, el enfoque por tareas toma en sus brazos y en su filosofía la manera de pensar del enfoque comunicativo, al que le otorga nuevos aires y al que enriquece al activar los procesos auténticos de comunicación. El desarrollo de la competencia comunicativa

1. El capítulo 6.5 del mencionado libro se denomina justamente “Correo Electrónico”.

se ve cada vez más claro, es decir, la capacidad de interaccionar lingüísticamente de manera apropiada, según las diferentes situaciones por las que el ser humano va pasando. Todo sin perder de vista ni las necesidades lingüísticas de los aprendices ni su motivación. La interacción comunicativa se dará dentro y fuera de la clase y será tanto oral como escrita. Se descubre que el lenguaje tiene que ser auténtico y que debe estar contextualizado. Las frases correctísimas, completas, que no distinguen registros lingüísticos y menos aún involucran sentimientos, solamente podían producir diálogos estereotipados, fríos e irreales. Se insiste ahora en que el material sea auténtico, y en que la producción también lo sea. Lejana en el tiempo va quedando la idea de la repetición conductista, aparece la idea del análisis contrastivo y se insiste en el valor de negociar significados para poder descubrir la lengua en un gozoso interpretar del propio aprendiz. La formación de hipótesis va llevando a la confirmación de lo correcto y al abandono de lo no correcto. Las estrategias de aprendizaje – excelentes herramientas que se deslizan desde la psicolingüística y que, después de pasear ufanas por la psicología del aprendizaje, llegan al ámbito de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras – nos enseñan que los mecanismos que se ponen en funcionamiento de manera consciente, o no, son peldaños indispensables para el equilibrio del camino, para que el aprendiz lo recorra de manera rápida, eficaz y relativamente fácil y, sobre todo, para que pueda transferirlo a nuevas y nuevas experiencias.

La autonomía asusta, tanto a profesores autocráticos como a alumnos confortables, pero hay que realizar una seria toma de conciencia e involucrar al alumno como parte no solamente conciente sino también responsable de las decisiones y de, ¡oh!, los resultados.

Las destrezas se desgajan para juntarse: al usar el lenguaje no solamente en la más recóndita de las cavernas de la literatura, sino también en el prosaico “Quiero un kilo de masitas dulces, dos panes no muy tostados y un paquete pequeño de queso untable”, se descubre que todo hay que decirlo bien, que hay que entender y hay que hacerse entender. La meta nos aguarda, no sólo con el príncipe y la princesa de los cuentos uniéndose en un matrimonio que permitirá al reino ser fuerte, soberano y hermoso, sino también en la figura del vendedor de la panadería, que con gesto agradable nos entregará exactamente lo que deseábamos comprar para llevar a nuestras casas y tener una merienda a nuestro gusto.

La gramática no ha muerto, todo lo contrario: allí está con sus reglas de siempre, pero cada vez más analizadas, cada vez mejor explicadas y, sobre todo, con cada

vez más conciencia de que aplicarla correctamente es expresarse correctamente y no elaborar intrincadas explicaciones llenas de expresiones y de metalenguaje – ¡que los profesores aprendan esa parte! Al aprovechar las actividades facilitadoras, fluye el uso del lenguaje y la gramática se transforma en comunicación efectiva.

Se progresa de acuerdo a las reglas de la rentabilidad, sugeridas por la mencionada negociación. Se seleccionan los materiales, se buscan documentos auténticos según las necesidades del curso o del alumno y se van aprovechando todos los medios a nuestro alcance, entre los que surge, nueva, joven, brillante y atractiva, la Internet.

Sin embargo, debemos aclarar que ese recurso sólo interesa cuando no agrega mucho tiempo de estudio y trabajo al poco que los alumnos tienen, puesto que, si se lo solicita para una tarea, no dejará de tratarse de una “tarea de casa” y los estudiantes no siempre cumplirán con lo solicitado.

Objetivo

Nuestro objetivo ha sido fomentar en la clase de E/LE el uso del correo electrónico como manera de enriquecer el vocabulario de los alumnos, aprovechando para introducir nociones de las variantes posibles en el contacto con personas de diferentes países de habla hispanica.

Ray Tomlinson fue el creador en 1971 de un programa para enviar mensajes a través de la red que conquistó un éxito fulminante por parte de los usuarios de esa época, fundamentalmente científicos e historiadores. Este hecho constituyó el factor principal de difusión del proyecto ARPAnet. Desde entonces, es una de las aplicaciones más usadas y populares de Internet.

Este es uno de los casos en los que la finalidad está delimitada por la tarea a desarrollar y, al mismo tiempo, responde a las necesidades del grupo, pues contempla sus intereses, sus motivaciones y la meta a la que sus necesidades indican que se deberá llegar.

Lo solicitado fue que los alumnos se comunicaran entre ellos, siempre copiándome a mí como profesora responsable. Yo no me comunicaría con ninguno de ellos durante el desarrollo del trabajo, aunque sabían que analizaría todo lo escrito a posteriori.

El resultado del intercambio “epistolar” sería justamente una presentación oral, generalmente haciendo uso del cañón, de vídeos, de lo que el grupo (de dos o tres alumnos) decidieran como mejores medios.

Todos participaron activa y animadamente en el intercambio de correos, a todos les gustó después la corrección que sobre los mismos se hicieron, en fin, fue un trabajo muy bien aprovechado, estimulante y con resultados positivos superiores a lo esperado.

No se hizo uso de grandes novedades tecnológicas, pero quiero aquí dejar sentado que AÚN hay personas que no saben usar el correo electrónico, pues no lo necesitaron ni lo buscaron. De esta manera, la actividad funcionó también como una modesta contribución a la inclusión, no en este caso de personas con menos capacidad económica o financiera, sino de personas que no se habían aún incorporado al mundo en línea. Y a todos les pareció divertido, posible y hasta, quién sabe... interesante. La expresión en general fue que continuarían aprovechando este nuevo medio, que les permitía, inclusive, ejercitarse en el idioma que estaban aprendiendo.

Ante todo, el correo electrónico es uno de los “nuevos” medios electrónicos de comunicación lingüística. Y, si lo designamos uno de los medios, estamos aceptando que existen otros: la revolución tecnológica, en su camino cada vez más rápido hacia la cibernética en todos sus aspectos, nos introdujo de lleno en esta era, digital, veloz, apasionante y multifacética. Así, el correo electrónico es un medio de comunicación cibernético que supone un tipo particular de escritura, y una modalidad específica de la comunicación actual. Es una aplicación económica y de bajo costo dentro de Internet, un instrumento que se apoya en la transmisión de la información por medio de las redes telemáticas.

Estamos, pues, en el esquema de la producción escrita, pero una producción en la que esta escritura se procesará electrónicamente, lo que hace que necesite tener la base de un programa de informática o software. Esto significa que quien decida usarlo necesita poseer dos conocimientos previos: (1) tiene que saber usar el ordenador, por lo menos en su función de procesador de textos, y ser capaz de introducir su mensaje en el ambiente apropiado – sea el Outlook o cualquier otro programa que asegure la transmisión hasta el destinatario – y (2) tiene que conocer la lengua que va a utilizar para la comunicación, cuanto más dominio tenga de la lengua mayores y mejores posibilidades tendrá de desarrollar una buena comunicación y veremos que consigue dominar la lengua en la que quiere comunicarse.

Dejaremos de lado las consideraciones acerca de los programas y accesorios que el ordenador debe poseer, así como también de los pasos para tener una cuenta de correo electrónico y un acceso a Internet, (pues) esta explicación obedece a procedimientos estrictamente del marco tecnológico. Presupondremos que estas etapas están solucionadas.

Vamos a detenernos en el aspecto específicamente lingüístico, (que es el que más nos interesa). Hemos mencionado que la comunicación por correo electrónico crea un texto. Sí, se trata específicamente de un texto electrónico, pero texto al fin. Pues bien, nos encontramos con que también es conocido como un hipertexto, o sea, un tipo de escritura no secuencial que está dentro de Internet y puede incorporar hipervínculos. Este concepto es importante, pues, como nos menciona Jesús García Gabaldón (1982), en “La configuración tecnológica, lingüística y comunicativa del correo electrónico”:

[...] al igual que la escritura electrónica, el correo electrónico se inscribe en un espacio tridimensional, interactivo y fragmentario; rompe con la linealidad, contextualidad y bidimensionalidad de la escritura impresa; y permite la interactividad. El hipertexto del correo electrónico puede convertirse en hipermedia mediante la función “adjuntar archivos”, que permite anexas un archivo, sobre todo tras la elaboración de MIME, diseñado como sistema estándar para enviar archivos de audio y gráficos, así como mensajes de texto.

Esta idea está corroborada por trechos del libro “Recursos para la enseñanza y el aprendizaje del español”, [Varios autores] (2001: 37), que nos explica que el correo electrónico, además del intercambio de otros documentos de carácter no textual (imágenes, animaciones, sonido, vídeo, etc.), permite una comunicación que se produce en diferido.

Por lo tanto, las características que se deben destacar son la rapidez, la brevedad y el estilo que desarrollan estos textos, que se parecen a una carta – la cual respeta ciertas normas de buena relación con el “interlocutor” y obedece, en cierta medida, a las normas del idioma – e incorpora otros elementos, otros hábitos, nuevas y novedosas prácticas, tales como los “emoticons” y otros símbolos.

El correo electrónico y las conexiones de ordenadores en red han sido utilizados en las aulas desde la última década del siglo XX. Sin embargo, aunque es casi imposible que un alumno no haya usado nunca el correo electrónico, es posible que no lo haya usado como medio en la práctica docente. En este sentido, todavía según Pujolà y Gassó, deben considerarse los siguientes aspectos:

Viabilidad: ¿Funcionará con su nivel y tipo de acceso? ¿Qué tan fácil es para los alumnos de determinado profesor conectarse? ¿Cuánto apoyo técnico precisan?

Flexibilidad: ¿Le permite al docente personalizar las aplicaciones para ajustarlas a su enfoque pedagógico?

Adaptabilidad: ¿Armoniza con la pedagogía del profesor? ¿Con su currículo? ¿Él puede hacer que funcione con los objetivos que trata de alcanzar?

El correo electrónico puede ser introducido en el aula de lenguas extranjeras como un recurso textual que familiarice a los aprendientes con los medios. Vale la pena, por lo tanto, terminar de entender esta herramienta, sus características y el uso que dentro del aula de enseñanza de E/LE puede proporcionar, al usarse como un auxiliar que otorgue una dinámica diferente y al considerarse una ayuda más.

Reflexiones generales

Es necesario recordar que, aunque estemos en el ámbito de lo tecnológico, no dejan de entrar en funcionamiento los conocidos actores del acto comunicativo: se debe producir la iniciativa comunicadora, deberán establecerse los turnos de la alternancia de papeles y el proceso en sí de la comunicación deberá desarrollarse.

El emisor, de un lado y el receptor, del otro, no están ahora separados tan sólo por un espacio de aire, ni por un cable telefónico. Los misteriosos caminos del correo llevarán durante cierto tiempo una carta de un lugar a otro. Los separan tanto una corta, como una gran distancia pero la respuesta podrá ser igual o inclusive más rápida que en algunos de los casos mencionados.

Síntesis

Se ha presentado el uso del correo electrónico como un instrumento de enseñanza y aprendizaje de E/LE dentro del aula. Hemos podido comprobar que los resultados fueron alentadores, y visualizando este medio es una manera de practicar la escritura y la comprensión lectora, que junto a la expresión oral y la comprensión oral forman el conjunto que no podemos desatar: son las cuatro habilidades, son las cuatro destrezas para que se pueda producir el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua.

Posteriormente, puede dar lugar a una actividad de conversación dirigida en el

análisis de los resultados tanto profesionales como de mera práctica de la lengua. La conversación en medio del ejercicio de los correos electrónicos en sí puede dar lugar a ámbitos lexicales y a formaciones sintácticas no previstas, que también serán desarrolladas, adquiridas y/o aprendidas.

Además, resultó un excelente medio de introducir algunos detalles culturales, como la forma de presentarse, de saludar, de despedirse. Sin contar con las variantes, que fueron muy comentadas. Surgió la idea de preparar dos tipos de glosarios, uno general de español y uno específico de las necesidades de los productos de la empresa. Se puede concluir que la herramienta usada dentro de esta actividad didáctica obtuvo un resultado positivo de acuerdo a lo que se esperaba, y tal como fue aplicada. Se volverá a repetir en diferentes grupos como una alternativa didáctica moderna, que admite, posibilita y exige creatividad, al tiempo que lleva a cabo el objetivo de la enseñanza aprendizaje de ELE.

Un último comentario

En el año 2001, se celebraba en el Palacio de la Magdalena de Santander, España, la primera reunión de la OCDE² en lengua española, como muestra de apertura de un nuevo foro de análisis y de diálogo. En ese entonces se decidió recoger gran parte de lo discutido bajo el título de *Los desafíos de las tecnologías de la información [TICs] y las comunicaciones en la educación*, publicación dividida en dos partes: “Las tecnologías de la información y de la comunicación y la calidad del aprendizaje” y “Aprender a cambiar: las tecnologías de la información y la comunicación en los centros educativos”. Con tan sólo analizar esa secuencia de títulos, podemos tener una idea del tipo de planteamientos que allí se presentaron, tal como podemos leer en las páginas del documento citado, emitido en su momento por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.

En su primera parte, desde “Oportunidad y riesgo: los desafíos de las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito de la ética” – texto preparado a partir de la conferencia presentada por el Prof. Leonel Zúñiga M. y que respeta exactamente el tema enunciado en el desarrollo de sus palabras – hasta el interesantísimo análisis que Guillermo Kelley-

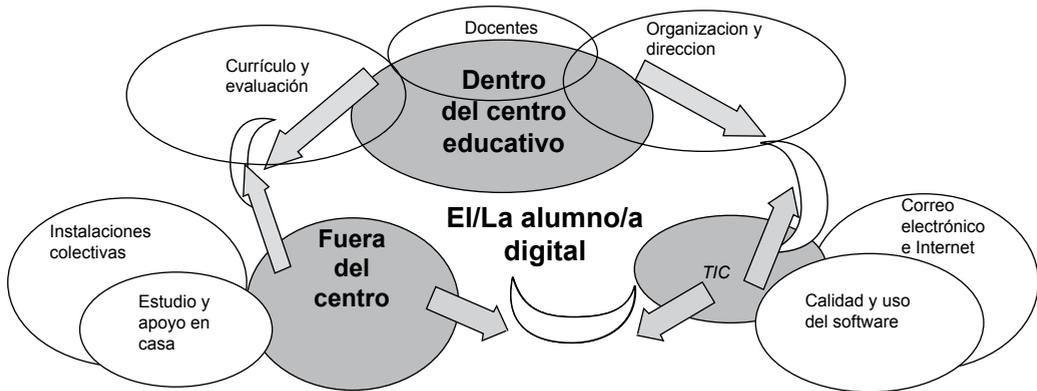
2. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

Salinas llama “La Brecha digital: implicaciones y consecuencias” – en el que se lanza la idea de que la aplicación de las nuevas tecnologías al ámbito educativo de los países en desarrollo puede contribuir a subsanar las desigualdades educativas seculares, a remontar el retraso de la población adulta y a la consolidación de un sistema educativo nacional que ofrezca servicios de calidad para todos –, claro está que, al proponer que se establezca una investigación pedagógica y una clara producción de contenidos, que se desarrolle una plataforma tecnológica flexible y abierta, que se capacite al magisterio, que se realicen programas compensatorios, que se estudien condiciones económicas y de financiamiento y que se elabore un serio proceso de planificación y evaluación para poder así encarar seriamente este nuevo reto, esa publicación es altamente rentable como lectura indispensable para “navegar” por esas aguas informatizadas, si tal expresión cabe.

Otro texto del documento, “Los grumos de la globalización”, tiene su título, según declara su autor, Antonio Rodríguez de las Heras, inspirado en la cosmología (sí, la interdisciplinariedad se impone y se interpone y nunca más estaremos solos en prácticamente ninguna actividad profesional) y nos hace hincapié en que las TICs son el catalizador del fenómeno de la globalización. Por fin, el último autor de la denominada “primera parte” es José Manuel Blecua, con su artículo denominado “Las oportunidades de la lengua española en la era de Internet” (p. 61). Apoyándose en un párrafo del Quijote y haciendo un interesante paseo por lo referente a la norma culta de la lengua, que llama de bien fundamental de Internet, nos da una visión de la historia tecnológica y nos sitúa en el presente tecnológico. Ubica la situación como una tarea común, que necesita del sentido de responsabilidad individual y colectiva, y del compromiso de la sociedad.

En cuanto a la segunda parte, su título – “Aprender a cambiar: las tecnologías de la información y la comunicación en los centros educativos” – es sugestivo y atrae y sus palabras se hacen más claras con el esquema que ofrece y que reproducimos a continuación.

Con este gráfico queremos terminar el tema, sobre el cual nuestra confianza es enorme. Seguirá creciendo, lo seguiremos aprovechando... y mi grupo generacional tendrá que empezar a aceptar aprender de la nueva generación, de los “nativos de la era de Internet”.



La dinámica de la TI exige actualización constante, esa premisa no se puede olvidar en ningún momento. Sería el momento, lo repetimos, de pensar seriamente en dos tipos de conocimientos que deberá poseer el profesor que transite los senderos de los cursos a distancia por Internet o que haga uso de esta herramienta en sus diversos abordajes y, en especial, del correo electrónico. Por un lado, debe ser un usuario absolutamente competente de los medios electrónicos, que tenga que recurrir al técnico especializado solamente cuando de asuntos exageradamente serios estemos hablando. Por otra parte, debe estar apto a producir, controlar y evaluar materiales que se usen en el ámbito de lo virtual, con la lógica aceleración de la ansiedad que esto provoque.

El hecho de investigar materiales “a toque de botón” conlleva una necesidad de respuesta que, en la relación tradicional, el alumno tendría por lo menos con el gesto o expresión facial del profesor. La máquina nada le responderá y se ve que hay que poseer una buena dosis de paciencia para encontrar, finalmente, algún indicio de la esperada contestación. Así como los modelos de trabajo se van adaptando al trabajo virtual, la enseñanza y el aprendizaje deberán terminar de encontrar su modelo optimizado.

Todo esto sin dejar de considerar que contemplamos la cada vez más rápida sustitución de la tecnología. Mantenerse totalmente actualizado a ese respecto exige, no solamente prestar mucha atención, verificar la confiabilidad de las nuevas tendencias tecnológicas y su aplicabilidad y contar con los medios económicos, sino también no llegar tarde cuando se producen estos asustadores avances.

Una gran conquista: Compartir conocimientos

Reflexión final

Las palabras están allí, en todos los medios que se relacionan con la educación, pero especialmente con la educación corporativa. Este nuevo ámbito centraliza su esfuerzo en continuar desarrollando al ser humano, concentrándose en entrenamiento y desarrollo, investigación y calidad, núcleos de conocimiento y responsabilidad social. La formación y el perfeccionamiento se apoyan, en estos casos, en avanzadísimas herramientas de e-learning, pero, reconociendo siempre que los cursos presenciales no pueden perder su lugar ni su importancia, estos se intercalan conscientemente, para que el alumno no pierda de vista la mirada del profesor, si es que esta manera de referirnos a la convivencia académica puede dar a entender lo que pensamos.

Tenemos que considerar, de cualquier manera, que el hecho de usar Internet y de aceptar el e-learning como herramienta es una feliz situación que la tecnología le ha proporcionado al ser humano en estos años de modernidad, postmodernidad o como se los llame. Se dice que es una situación democratizante y realmente la disponibilidad del contenido es un concepto que da lugar a una libertad que no todos pensaron ver algún día en la práctica.

El tema conecta educación con gestión, con entretenimiento y con salud y los ejes metodológicos se amparan en paradigmas educativos; los conceptos de competencias son núcleos estructuradores. La acción/reflexión surge como una propuesta pedagógica que otorga libertad pero que también exige persistencia y responsabilidad.

Resumiendo: el desarrollo de las competencias como un proceso permanente permite deducir que la adquisición de las capacidades requeridas en diferentes situaciones será una referencia organizacional y un triunfo humano.

Han sido generadas comunidades de conocimiento y todos estos movimientos deberán facilitar el aprendizaje. La educación continuada introduce inputs más frecuentes y más persistentes. Son visiones osadas y motivadoras.

Y lo más importante de todo es que el círculo de todos estos pensamientos retorna siempre al ser humano. A todos nosotros.

Bibliografía

- AGRE, P. (1997): “Criando uma cultura da Internet”, en Revista da USP, 35.
- ARRARTE, G. & SÁNCHEZ J. (2001): Internet y la enseñanza del español. Madrid: Arco Libros.
- BARALO, M. & ATIENZA, D. (2003): “Formación de profesores de E/LE vía Internet”, en Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil, Actas del XI seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes: Internet como herramienta para la clase de E/LE. Brasilia: Ministerio de Educación y Ciencia.
- BARATO, J. N. (2002): Escritos sobre tecnología educacional & educación profesional. São Paulo: SENAC.
- BARTOLOMÉ, A. (2002): Nuevas tecnologías en el aula: guía de supervivencia. Barcelona: Graó.
- BOU, E. (1997): “Internet y literatura”, en Cuadernos Cervantes de la lengua española, 9.
- CASTELLS, M. (1996): La era de la información. Madrid: Alianza.
- Cepeda Guerra, Milko, “Desarrollo de competencias en la producción escrita de textos: una problemática en la era del ciberespacio”, Cátedra UNESCO
- CHOMSKY, N. & DIETERICH, H. (1997): La aldea global. Tafalla: Txalaparta.
- CRUZ PIÑOL, M. et al. (1999): “Tareas virtuales: ¿es oro todo lo que reluce en Internet?”, en Jiménez Juliá, T. (ed.) Actas del IX Congreso ASELE.
- CRUZ PIÑOL., M. (1999): “La enseñanza presencial del E/LE en la era de Internet: ¿tendrá límites el aula del siglo XXI?”, en Consejería de Educación y Ciencia en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, Publicación, no.3
- DE HOYOS, J. C. (2003): Buscando trabajo: uso de Internet en el aula. Madrid: Edelsa.
- ECHEVERRÍA, J. (2000): “Educación y tecnologías telemáticas”, en OEA, Revista Ibero Americana de Educación.
- ESTEBAN, A. M. (1999): “El profesor del año 2000: ¿virtual o real?”, en Frecuencia L, 11.
- FERNÁNDEZ MONTORO, L. (2003): “La expresión escrita y su repercusión en la interlengua”, en Frecuencia L, 22.
- FERNÁNDEZ, J. (1998): Internet para principiantes. ¿Por qué, quién, qué y cómo?, en Frecuencia L, 8.
- GARCÍA GABALÓN, J. (2002): “La configuración tecnológica, lingüística y comunicativa del correo electrónico”, en Revista de lenguas aplicadas, (www.uax.es/publicaciones/linguas/lincom003-02).
- GIOVANNI, A. et al. (1996): Profesor en acción 1, 2 y 3. Madrid: Edelsa.
- GONZÁLEZ, A. & ROMERO, C. (2001): Correo electrónico: uso de Internet en el aula. Madrid: Edelsa.

- HITA BARRENECHEA, G. (2003): Recorrido cultural por América Latina: uso de Internet en el aula. Madrid: Edelsa.
- Katz, Claudio: "Crisis y revolución tecnológica a fin de siglo". En: Realidad Económica. No 154. IADE. Buenos Aires, Febrero-Marzo de 1998.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2003): Los desafíos de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación. Madrid: Edelsa.
- PADULA PERKINS, J. (2003): Una introducción a la educación a distancia. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- PICÓ, E. (1997): "Usos de Internet en el aula de E/LE", en Carabela, nº 12
- RICHARDS, J. & LOCKHART, C. (1998): Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas. Madrid: Cambrigde.
- RICHARDS, J. & RODGERS, T. (2001): Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas. Madrid: Cambrigde.
- ROJAS GORDILLO, C. (2001): Internet como recurso didáctico para la clase de E/LE. Brasilia: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil.
- RUIPÉREZ, G. (1994): "La enseñanza de lenguas asistida por computador (ELAO)", en Carabela, no.23
- SEDYCIAS, J. (org.) (2005): O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola.
- SOLER-ESPLAUBA, D. (2004). "El correo electrónico en el aula de E/LE", en Consejería de Educación y Ciencia en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, Publicación, no.17
- SORIA, I. (1996): "La enseñanza del español asistida por ordenador", en Frecuencia L, 1.
- SORIA, I. (2000): "Internet: un nuevo espacio para la enseñanza a distancia de lenguas", en Frecuencia L, 13.
- UEHARA, K. (2005): "Internet y enseñanza", en Jornal da USP, 21 a 27 de noviembre.
- UNESCO (2002): Los derechos del ser internauta. México: Ebecé.
- ZIPMAN, S. B. S. de, TESIS: Memoria de curso de Máster: El uso del correo electrónico en la clase de enseñanza aprendizaje de español como lengua extranjera. 2001.
- ZUFFO, J. A. (1997): A Infoera: o imenso desafio do futuro. São Paulo: Saber.
- ZUFFO, J. A. (2003): A sociedade e a economia no novo milênio: a tecnologia e a Infossociedade. São Paulo: Manole.

Algunas opciones al uso de la traducción en la enseñanza de los conectores

Cristina Corral Esteve

Introducción

¿Por qué la enseñanza de los conectores se ha convertido tradicionalmente en un problema para los profesores de E/LE? ¿Por qué los alumnos siempre quieren aprender su uso para “escribir bien” y siempre tienen la sensación de que no los utilizan como deberían? Son muchas las razones que pueden explicar este hecho, algunas ya apuntadas por Portolés (1999), unas relacionadas con nosotros, los profesores, y otras con los manuales que usamos en el aula. En relación a los primeros, nos encontramos, entre otros, los siguientes problemas:

- a) Dificultad para explicar estos términos, ya que no presentan un significado conceptual¹ semejante a sustantivos, adjetivos o verbos.
- b) Lagunas en relación a las características sintácticas, semánticas y pragmáticas de estos elementos y de las diferencias entre los miembros de un mismo grupo.
- c) Prejuicios al considerar que solo pueden ser aprendidos en un contexto de inmersión.
- d) Dificultad a la hora de corregir a los aprendientes, ya que los errores relacionados con estas unidades normalmente tienen que ver con cuestiones pragmáticas y no gramaticales.
- e) Dudas en cuanto hasta qué punto hay que enseñar elementos teóricos al alumno, ya que no es un especialista en Lingüística.
- f) Simplicación excesiva de las explicaciones.
- g) Idea de que los conectores sirven solo para construir un texto olvidándonos de que nos sirven, fundamentalmente, para entenderlo.

1. Con esto nos referimos al hecho de que no estén asociados a un concepto que nos conduzca a una información enciclopédica de la misma forma que sucede, por ejemplo, con “coche”.

En cuanto a los manuales, nos encontramos en muchos de ellos:

- a) Falta de atención adecuada en relación al tiempo y espacio que se les dedica.
- b) Ejercicios de los que se parece deducir claramente que el aprendiente o el profesor van a recurrir a la traducción, por lo que la idea de autorreflexión suele ser algo más aparente que real.
- c) Carencia de terminología clara y de la nómina de las unidades que se consideran conectores.
- d) Caracterización únicamente léxica y gramatical y de forma superficial.
- e) Mínima contextualización

Antes de centrarnos en el tema que nos ocupa, es decir, otras opciones para tratar los conectores al margen de la traducción directa, vamos a delimitar qué entendemos por estas unidades. Para ello, vamos a seguir a Martín Zorraquino y Portolés (1999) así como el *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (en adelante, *PCIC*) que, siguiendo las recomendaciones del *Marco común europeo de referencia: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en adelante, *MCER*), propone centrarse en su enseñanza a partir de un nivel B2, es decir, en este nivel el alumno debe comenzar a construir textos claros y coherentes y señalar “con claridad las relaciones que existen entre las ideas” (*idem*: 122):

COHERENCIA Y COHESIÓN	
C2	Crea textos coherentes y cohesionados haciendo un uso completo y apropiado de una variedad de criterios de organización y de una gran diversidad de mecanismos de cohesión.
C1	Produce un discurso claro, fluido y bien estructurado, mostrando un uso adecuado de criterios de organización, conectores y mecanismos de cohesión.
B2	Utiliza con eficacia una variedad de palabras de enlace para señalar con claridad las relaciones que existen entre las ideas.
	Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para enlazar frases y crear un discurso claro y coherente, aunque puede mostrar cierto “nerviosismo” en una intervención larga.

B1	Enlaza una serie de elementos breves, concretos y sencillos para crear una secuencia cohesionada y lineal
A2	Utiliza los conectores más frecuentes para enlazar oraciones simples con el fin de contar historias o de describir mediante una sencilla enumeración de elementos.
	Enlaza grupos de palabras con conectores sencillos, como, por ejemplo, “y”, “pero” y “porque”.
A1	Enlaza palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos, como “y” o “entonces”.

Para Martín Zorraquino y Portolés (*op. cit.*: 4080) los conectores son un tipo de marcadores del discurso² que “vinculan semántica y pragmáticamente un miembro del discurso con otro anterior, de tal forma que el marcador guía las inferencias que se han de efectuar del conjunto de los dos miembros discursivos conectados”. Distinguen tres tipos:

ADITIVOS: “unen a un miembro del discurso anterior otro con la misma orientación argumentativa” (<i>idem</i> : 4093)	<i>Además, encima, aparte, incluso, etc..</i>
CONSECUTIVOS: “presentan el miembro del discurso en el que se encuentran como una consecuencia de un miembro anterior” (<i>idem</i> : 4099)	<i>Por tanto, por consiguiente, por ende, en consecuencia, de ahí, entonces, pues, así, así pues, etc.</i>
CONTRAARGUMENTATIVOS: “vinculan dos miembros del discurso, de tal modo que el segundo se presenta como supresor o atenuador de alguna conclusión que se pudiera obtener del primero” (<i>idem</i> : 4109)	<i>En cambio, por el contrario, por contra, antes bien, sin embargo, no obstante, con todo, etc.</i>

2. En esta obra se definen los marcadores del discurso como “unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional – son, pues, elementos marginales – y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación” (*idem*: 4057)

El *PCIC*, por su parte, en su inventario dedicado a “Tácticas y Estrategias pragmáticas” presenta los siguientes conectores en los distintos niveles ³:

A1	Aditivos: <i>y</i> ,... Contraargumentativos: <i>pero</i> ,....
A2	Consecutivos: <i>por eso, entonces</i> ,...
B1	Aditivos: <i>además</i> ,... Consecutivos: <i>así que, por lo tanto</i> ,... Contraargumentativos: <i>sin embargo</i> ,...
B2	Aditivos: <i>asimismo</i> ,... Consecutivos: <i>en consecuencia</i> ,... Contraargumentativos: <ul style="list-style-type: none"> ■ Introducción de un argumento contrario: <i>no obstante</i>. ■ Expresión de contraste entre los miembros: <i>en cambio</i>.
C1	Aditivos: <i>encima</i> , <i>de igual manera/modo, igualmente</i> , ... Consecutivos: <i>de ahí, pues, así pues, por consiguiente</i> , ... Contraargumentativos: <ul style="list-style-type: none"> ■ Expresión de contraste entre los miembros: <i>por el contrario, al contrario</i>,... ■ Introducción de argumento contrario: <i>ahora bien</i>, ... ■ Matización del primer miembro de la argumentación: <i>con todo</i>,...
C2	Aditivos: <i>por añadidura</i> ,... Contraargumentativos: <ul style="list-style-type: none"> ■ Introducción de argumento contrario: <i>antes al contrario, antes bien</i>, ... ■ Matización del primer miembro de la argumentación: <i>con eso y todo, así y todo</i>...

3. No es nuestro objetivo entrar en este momento en las diferencias de clasificación que separan las de Martín Zorraquino y Portolés y el *PCIC*. Por ello, y para evitar posibles problemas en este sentido, reproducimos solo los que los primeros consideraban conectores más la conjunción *pero* e *y*.

Conectores y traducción

Portolés (1998:147) ya hace notar que todo sería más fácil, teóricamente, si hiciésemos clasificaciones semejantes de los conectores en diversas lenguas, lo que han llevado a cabo varios autores y que encontramos con frecuencia en manuales y gramáticas bilingües. El problema es que no hay equivalentes perfectos, ya que estas unidades tienen un significado básicamente procedimental, es decir, nos ayudan a procesar de una u otra forma los miembros del discurso que unen. En [1], por ejemplo, nos indica que el segundo miembro es una consecuencia del primero o en [2] que nos conduce a una conclusión diferente a la esperada⁴:

[1] Es español, *por lo tanto*, sabe hacer tortilla de patata.

[2] Es español, *sin embargo*, no sabe hacer tortilla de patata.

Este es uno de los problemas del uso del diccionario, donde lo que nos encontramos habitualmente son sinónimos que nos llevan a una circularidad poco o nada productiva, y que, en la mayor parte de los casos, solo son intercambiables en algunos contextos. Veamos a continuación lo que encontramos en algunos de estos diccionarios, monolingües y bilingües, si buscamos tres conectores contraargumentativos como son: *sin embargo*, *no obstante* y *con todo*.

■ *Diccionario del español actual (R.A.E.)*

- ***sin embargo***: 1. loc. conjunt. advers. No obstante, sin que sirva de impedimento.
- ***no obstante***: 1. loc. conjunt. Sin que estorbe ni perjudique para algo.
- ***con todo, con ~ eso, o con ~ esto***: 1. locs. conjunts. *No obstante, sin embargo*.

4. Nótese que en este ejemplo, como suele suceder, se necesita que el alumno tenga unos conocimientos que vayan más allá de lo puramente gramatical, en este caso del tipo: "uno de los platos típicos de la cocina española es la tortilla de patatas, por lo tanto, todos los españoles deben saber cocinarla mejor o peor". En palabras de Montolio (2001:34): "un conector no puede proponer una relación entre informaciones que entre en contradicción con nuestros conocimientos sobre el mundo". Un ejemplo claro, propuesto por la autora, es:

[i] #Su familia es de origen chino y, *por tanto*, es un torero.

En este caso, nada nos ayuda a entender la relación de consecuencia entre el hecho de tener origen chino y dedicarse al torero.

■ **Diccionario Maria Moliner**

- **sin embargo:** Expresión adverbial *concesivo-*adversativa con que se alude a algo que, pudiendo causar o impedir cierta cosa que se expresa, no lo hace: “Tenía motivos para enfadarme; *sin embargo*, no me enfadé”.
- **no obstante:** Sin que la cosa de que se ha hablado constituya un obstáculo para lo que se dice luego: “Tengo mucho trabajo. *No obstante*, te dedicaré un rato “. Expresiones *concesivas.
- **con todo [y con eso]:** así y todo. Expresión *adversativa equivalente a “a pesar de eso “: “Así y todo no llegará aquí antes del martes “

■ **Diccionario para la enseñanza de la lengua española:**

- **sin embargo:** indica *oposición, expresa valor *adversativo: no tengo mucho apetito, *sin embargo* probaré esos canapés → **pero**.
- **no obstante:** indica *oposición, expresa valor *adversativo: no quiero ir de vacaciones, *no obstante* tomaré algunos días libres → **pero [...]**
- **con todo:** sin *embargo; no *obstante: soy una buena atleta, *pero*, *con todo*, no creo que gane esta carrera.

■ **Dicionário escolar español**

- **sin embargo:** conj. No entanto.
- **no obstante:** adv Não obstante.
- **con todo:** contudo.

Si reflexionamos al respecto, ¿cuál de estas definiciones ayudaría a nuestros estudiantes?, necesitamos ¿definiciones o descripciones?. Como mencionamos, la circularidad y la impresión de que son sinónimos intercambiables en cualquier contexto está muy presente. Por otro lado, nos encontramos términos técnicos y generales, que no dan cuenta de sus posibilidades reales de uso. Por último, la falta de contextualización en la mayoría de los casos tampoco facilita nuestra labor.

Martín Zorraquino (2005:54) presenta las características ideales de un diccionario de marcadores del discurso:

“En efecto, si pensamos en un diccionario monolingüe este debería incluir [...]: información sobre su categoría gramatical; una definición adecuada de su significado y de las diversas acepciones que puede expresar; ejemplos ilustrativos para cada uno de los valores semánticos aludidos; orientaciones sobre rasgos suprasegmentales [...]; e, incluso, algunos sinónimos pragmáticos[...]”.

En uno bilingüe, además, habría que “añadir las equivalencias respectivas en el idioma correspondiente, equivalencias, se entiende, pragmáticamente adecuadas y, por ello mismo, no fáciles de elaborar”.

En esta línea nace el *Diccionario de partículas discursivas del español* (en adelante, *DDPD*), dirigido por Antonio Briz, como un proyecto pensado para hablantes nativos y estudiantes de español como lengua extranjera. Mucho trabajo queda por hacer en cuanto al uso que de este diccionario en línea puede hacer el alumno, pero, sin duda, es un camino esperanzador para entender mejor los conectores y ya es una ayuda inestimable para los profesores que quieran acercarse a su definición, otros usos posibles, prosodia y puntuación, posición, sintaxis, registros, variantes menos frecuentes, fórmulas conversacionales, partículas semejantes o casos en los que no es una partícula.

Silva (2005) hace un completísimo estudio de los marcadores discursivos en el español de España y el portugués de Brasil, comparando textos periodísticos de uno y otro país. Esta autora nos advierte de que

“las equivalencias no son completas, por el contrario; detrás de la aparente similitud entre las dos lenguas que se convierte casi en un mito, se esconden algunas particularidades que impiden la argumentación efectiva de una lengua a otra. De hecho, estamos ante lo que Revuz [...] denomina *el diálogo de sordos*, situaciones grotescas de pseudocomunicación en lenguas relativamente cercanas, donde cada individuo transmite sendos razonamientos y supone que su interlocutor los está entendiendo aunque ello no sucede. Como ejemplarmente formula la autora, la gravedad de la situación está en el hecho de que, “no se comprende lo suficiente para comprender que no se comprende”” (*idem*: 559).

Y continúa:

“el tenue límite entre las dos lenguas, dado que las similitudes y las desigualdades registradas en el empleo de los marcadores en ambos idiomas se basan mayoritariamente en tendencias y no en un concepto definitivo y claro. Se concibe tal panorama si consideramos que nos movemos en el ámbito pragmático, donde interaccionan la lengua y los factores extralingüísticos. De esta manera, los interlocutores y sus realidades juegan un papel esencial en el empleo de los marcadores” (*idem*: 567).

Por lo tanto, parece que, en el camino de las apreciaciones propuestas por Martín Zorraquino y el *DDPD* en relación a los diccionarios, un acercamiento a los conectores en relación a dos lenguas tendría que seguir las pautas presentadas por esta autora, lo que, por otro lado, necesitaría, de nuevo, un estudio en profundidad a la hora de ver su utilidad real en el aula de E/LE (*idem*: 561):

Conectores: conectores contraargumentativos		
Idiomas	Español	Portugués
Marcadores	pero	mas
Posibles equivalencias en otros idiomas	- <i>mas, porém, entretanto.</i>	- <i>pero, sin embargo, no obstante.</i>
Particularidades	- tiende al valor adversativo y al de oposición débil.	- tiende al valor concesivo y al de refutación.
Valores similares	-introducen el enunciado que cancela las conclusiones de la secuencia anterior (valor restrictivo); -relacionan enunciados contiguos; -ocupan posición inicial en el enunciado y tienden a combinarse con otros marcadores; -admiten introducir contraargumentaciones adversativas.	

Conectores y enseñanza de E/LE.

Los conectores son, sin duda, uno de los tipos de marcadores discursivos más utilizados tanto en español como en portugués, ya que son básicos a la hora de desarrollar textos expositivos y argumentativos ⁵, de ahí la importancia de su enseñanza en el aula.

5. En esta exposición nos centramos en el trabajo de los conectores en la escritura. Por otro lado, tomamos *texto* y *discurso* como sinónimos.

Frente a los problemas que presenta la traducción directa, algunos ya vistos en el apartado anterior, proponemos un acercamiento según el cual los alumnos reflexionen sobre su importancia y sus posibles usos. Nuestro objetivo es que nuestros alumnos sepan “identificar las funciones generales y específicas que tienen los conectores y saber utilizarlos adecuadamente” (Cuenca, 2000: 88) ⁶.

Algunos autores ya han propuesto diferentes fases en el trabajo con los marcadores a través de distintos tipos de actividades ⁷, con lo cual se permitiría, al igual que con otro tipo de contenidos, un acceso paulatino a la dificultad que estos elementos presentan ⁸. A continuación, vamos a presentar una muestra de actividad en cada una de las fases con un conector aditivo: *encima* (C1). No queremos dejar de mencionar que no estamos proponiendo que se dediquen clases enteras al uso concreto de un grupo de conectores o de un conector, sino que aprovechemos su presencia continua en el material real para pararnos un momento y reflexionar, siguiendo un “espíritu” que marque nuestra práctica en el aula. La propuesta que sigue no nos llevaría más de 10 minutos (nos referimos al trabajo focalizado solo en el conector) y, como recompensa, conseguiríamos que el alumno viese la importancia de este elemento y conociese sus usos más frecuentes.

En primer lugar, presentamos de manera muy breve algunas características que el profesor de E/LE debería conocer y tener en cuenta cuando hablamos del conector *encima* ⁹.

6. La traducción del catalán es nuestra.

7. Recordemos que en este trabajo consideramos los conectores un tipo de marcadores discursivos.

8. Partimos, en concreto, de las propuestas de Martínez Sánchez (1997) que habla de actividades de reconocimiento, de focalización y puesta en práctica; y de Fernández Barjola (2008) que distingue fase de motivación/sensibilización, de reconocimiento, de adquisición de estructuras y la práctica libre.

9. *Encima* no aparece a día de hoy en el *DDPD*, aunque al ser un diccionario en línea se actualiza continuamente.

<p>Gramaticalmente</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Es invariable. - Tiene movilidad. - Aparece como un inciso en la entonación que puede ir o no marcado ortográficamente. - Puede aparecer con complementos con <i>de</i> (aunque perdiendo su capacidad de conectar dos miembros del discurso). - Puede combinarse con conjunciones. - Puede aparecer coordinado con otros marcadores que aparezcan como incisos. - Puede ser autónomo en un turno de palabra. - Puede aparecer dentro y fuera de la oración. - Puede unir diferentes categorías léxicas y sintagmáticas. 	
<p>Pragmáticamente</p>	<p>Guía para alcanzar determinadas inferencias. El primer miembro del discurso puede que no aparezca , sino que sea accesible solo a partir del contexto</p>	
	<p><i>Además/encima</i></p>	<p>Además: facilita inferencias que serían difíciles de lograr únicamente con el primero.</p> <p>Encima: refuerza inferencias, ya que se alcanzarían estas solo con el miembro que lo precede.</p>
	<p>Argumentativamente</p>	<p>Misma orientación argumentativa</p> <p>Conclusión opuesta</p>
	<p>Efectos</p>	<p>Negativo o de reproche</p> <p>Positivo de sorpresa o admiración</p>
<p>Registro</p>	<p>Habla espontánea</p>	
	<p>Escritos poco formales o que pretenden presentar un estilo coloquial.</p>	
<p>Tipo de textos</p>	<p>Textos de opinión, carácter subjetivo.</p>	

Las fases que proponemos son las siguientes:

a) Fase de sensibilización

En este sentido, más que una fase propiamente dicha, estaríamos ante un principio general presente día a día en el aula, es decir, hacer hincapié continuamente en la importancia de estas unidades, de lo que sucedería si no aparecieran, de su peculiar entonación, etc.

b) Fase de reconocimiento

Imaginemos que vamos a dar un texto que nos ayude a trabajar con cartas de reclamaciones. Antes de dárselo dividimos la clase en parejas y a cada una de ellas le damos una de los siguientes enunciados, dicho por una mujer que se queja de algo, y les pedimos que imaginen quién lo diría y cuál sería su problema.

[3]”Ahora tengo que ir por el [barrio de] Calvario y medio de noche”.

[4]”Ahora tengo que ir por el [barrio de] Calvario y *encima* medio de noche”.

Analizando las respuestas posteriores veríamos si la interpretación de los diferentes enunciados ha sido la misma, o si el marcador *encima* ha ayudado a llegar a conclusiones diversas ¹⁰.

c) Fase de focalización

Tras este primer ejercicio se les pide que, todavía en parejas, reflexionen sobre por qué en el siguiente par de oraciones (Martín Zorraquino y Portolés, *op. cit.*: 4095) es difícil encontrar un contexto adecuado para (a) mientras que no sucedería lo mismo en (b) y que decidieran qué marcador podría ser adecuado en el caso de (a).

[5] a. [Dice una médica] #Deberá hacerse un análisis de sangre y, *encima*, unas radiografías.

b. Debo hacerme un análisis de sangre y, *encima*, unas radiografías.

10. El texto original dice que el derrumbe de una carretera va a provocar el que se tenga que cruzar el barrio de el Calvario, con todos los problemas que eso acarrea: “El derrumbe de la carretera entre Deba y Mutriku supone un grave contratiempo para las miles de personas que diariamente utilizan esa ruta. Este es el caso de Maite Urreiziti, empleada de la conservera Zizzo (Mutriku). Vive en Zumaia y el recorrido hasta su trabajo se le ha complicado en extremo. “Ahora tengo que ir por el Calvario y *encima* medio de noche. Es una carretera estrecha y mala. Además, de Mutriku sale mucha gente a trabajar a Elgoibar y a Itzuar, de forma que el tráfico se ha incrementado mucho”. Elena Bedialauneta, empleada de conservas Yurreta (Mutriku), también señala que circular por el Calvario “es un engorro. El trazado es fatal y por allí también van los autobuses” (CREA)

[6]a. [Dice una funcionaria] # Necesita rellenar el impreso y, *encima*, entregar dos fotografías.

b. Necesito rellenar el impreso y, *encima*, entregar dos fotografías.

[7] a. [Dice una profesora] # Para aprobar mi asignatura, hay que hacer el examen y, *encima*, redactar un trabajo.

b. Para aprobar esa asignatura, hay que hacer un examen y, *encima*, redactar un trabajo.

Una vez examinadas las situaciones más comunes en las que nos podemos encontrar con *encima* (es decir, en situaciones en las que sigue la misma orientación argumentativa y tienes carácter negativo o de reproche) se les presentan los siguientes ejemplos, para, después, completar la tabla que aparece a continuación (entre corchetes aparecen las respuestas esperadas):

[8] [Dice una médica a una amiga] No entiendo nada. Le digo que los resultados del análisis son positivos y, *encima*, llora.

[9] Acabo de venir del médico. Me ha dicho que no tengo nada y, *encima*, que puedo continuar con mi vida normal, sin cambiar ningún hábito.

Marcador: <i>encima</i>	
¿Para qué lo usamos generalmente?	[Para indicar que lo que aparece a continuación refuerza lo dicho anteriormente] Ej.: [<i>Se pone a fumar y, encima, nos echa el humo</i>]
¿Existe algún uso diferente?	[Para indicar que lo que aparece a continuación se contrapone a lo dicho anteriormente] Ej.: [<i>Le doy un anillo de boda y, encima, me llama anticuado</i>]
¿Siempre tiene carácter negativo o de reproche?	[No, en ocasiones expresa sorpresa o admiración] Ej. : [<i>Es inteligente y, encima, es guapo</i>]
Entonativamente ¿tiene alguna característica?	[<i>Sí, marca un inciso en la entonación que puede ir o no marcado ortográficamente, pero vemos que generalmente aparece entre comas</i>]

<p>¿En qué registro crees que se utiliza?</p>	<p><input type="checkbox"/> <u>Estilo más coloquial</u> <input type="checkbox"/> Estilo menos coloquial</p>
<p>¿En qué tipo de textos cree que se utiliza?</p>	<p><input type="checkbox"/> Más objetivos <input type="checkbox"/> <u>Más subjetivos</u></p>

Como vemos, no aparecen todos los elementos que planteamos en la tabla anterior, en la que mencionamos lo que los profesores deberían conocer sobre los marcadores, ya que estamos de acuerdo (a pesar de que la autora no habla de E/LE) con Vázquez Veiga (2003: 52) en que

“si estamos describiendo un fenómeno de naturaleza esencialmente pragmática – o si preferimos, semántico-pragmática -, la observación de las características gramaticales de las formas, así como la diferenciación entre el mantenimiento o no de su carga significativa, complica de forma innecesaria su definición”.

d) Fase de puesta en práctica

Esta última fase estaría dedicada a la puesta en práctica de lo aprendido anteriormente. Partiendo de un próximo proyecto urbanístico de la ciudad (por ejemplo, en Porto Alegre es actualidad en estos momentos la construcción de edificios residenciales en una zona pública ajardinada, incluso se ha llevado a cabo una consulta popular al respecto) se pide que los alumnos, de forma individual, escriban tres razones por las que el proyecto no debería salir adelante. Cada una de las razones se vería reforzada por un argumento extra de tipo:

Ej.: Es terreno público + ajardinado.

El alumno tendría que escribir una carta de reclamación al Ayuntamiento. En ella, expresaría sus quejas ante el próximo proyecto. Por otro lado, se les pediría otro texto: escribir un correo a un amigo o familiar explicando de nuevo las razones para oponerse a tal plan.

El objetivo es que el alumno utilice en el segundo texto el marcador aprendido. Por otro lado, sería interesante observar de qué forma se recogen las mismas informaciones en el texto dirigido al alcalde ¹¹ y el destinado a un amigo o familiar.

Conclusión

Esta ha sido una breve propuesta de cómo podemos trabajar con un conector. Somos conscientes de que la cosa se complica si tenemos en cuenta que no tenemos solo una nómina de dos o tres conectores, y se complica aún más si tenemos en cuenta el conjunto de los marcadores de los que forman parte. Con este sencillo acercamiento solo hemos pretendido defender la idea de que debemos partir de la propia reflexión de los alumnos en la lengua meta para acercarnos a estas unidades. Por otro lado, creemos que su enseñanza debe estar basada en el uso y no en largas listas de elementos que dificultan, en nuestra opinión, su aprendizaje. Por último, nos parece interesante insistir en el hecho de que es conveniente que se aproveche su aparición en determinados contextos para reflexionar sobre ellos, siendo uno más de los contenidos a considerar, inmerso en un contexto de enseñanza-aprendizaje más amplio, en nuestro caso, la formulación de quejas.

Bibliografía

- CONSEJO DE EUROPA, 2002, *Marco Común Europeo de Referencia de la lengua: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, MEC.
- CUENCA, M.J., 2000, “Definició i delimitació del concepte del “connector””, en J. Macià Guilà y J. Solà (eds.): *La terminología lingüística en l'ensenyament secundari*, Barcelona, Graó.
- FERNÁNDEZ BARJOLA, M^a I., 2008, «La enseñanza de los marcadores de reformulación en E/LE», en O. Olza Moreno, M. Casado Velarde, R. González Ruiz (coords.): *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*, Pamplona, Universidad de Navarra, pp. 155-167.
- INSTITUTO CERVANTES, 2007, *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M^a. A. 2005, «El tratamiento lexicográfico de los marcadores del discurso y la enseñanza de E/LE», en A. Castillo, O. Cruz, J. M. García Platero, J.P. Mora (eds.), *Actas del XV Congreso de Asele 2004*, Sevilla, ASELE, pp. 53-67.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M^a. A. y PORTOLÉS, J., 1999, «Los marcadores del discurso»,

11. Partimos de la base de que el alumno ya posee los recursos necesarios para ello.

en I. Bosque y V. Demonte (coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 3, Madrid, Espasa-Calpe, pp. 4051-4213.

MONTOLÍO DURÁN, E., 2001, *Conectores de la lengua escrita*, 2008, Barcelona, Ariel.

PORTOLÉS, J., 1999, «Algunos comentarios sobre la enseñanza de los marcadores del discurso escrito a estudiantes de ELE», *Carabela*, 46, pp. 63-74.

PORTOLÉS, J., 1998, *Los marcadores del discurso*, 2007, Barcelona, Ariel.

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, R., 1997, *Conectando texto. Guía para el uso efectivo de elementos conectores en castellano*, 2004, Barcelona, Octaedro.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*. <<http://www.rae.es>> [29 de agosto de 2009]

SILVA FERNANDES, I. C., 2005, *Los marcadores discursivos en la argumentación escrita: estudio comparado en el español y en el portugués de Brasil*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.

VÁZQUEZ VEIGA, N., 2003, *Marcadores discursivos de recepción*, , Santiago de Compostela , Universidad de Santiago de Compostela.

Diccionarios

Diccionario del español actual de la Real Academia Española [en línea] <<http://www.rae.es>> [29 de agosto de 2009]

Diccionario para la enseñanza de la lengua española. Español para extranjeros, 2000, Barcelona, Biblograf.

Diccionario María Moliner, 1998/2006, Madrid, Gredos.

Diccionario de partículas discursivas del español [en línea]. <<http://textodigital.com/P/DDPD>> [29 de agosto de 2009],

Dicionário escolar espanhol, 2005, São Paulo, Martins Fontes.

Un Cuento Interactivo

Dulce Andrigueto

Justificación de la actividad

Esta experiencia se llevó a cabo durante el Curso de Actualización en Español para Profesores Brasileños, nivel básico, en la sede de la EAPE /SEDF, *Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação*, del 28 de agosto al 6 de noviembre de 2008, bajo mi coordinación y docencia. Fue una iniciativa de la APEDF, Asociación de Profesores de Español del DF.

La elección de la actividad de escritura en clase (Un cuento interactivo) tuvo como objetivo propiciar a los profesores participantes del Curso de Actualización una práctica extra para desarrollar sus destrezas en español. La idea para desarrollar esa actividad la tuve con la lectura del periódico español *La Vanguardia*. En el enlace *Los Concursos de Vanguardia* se invita a los lectores a participar en las convocatorias de los concursos. Por ejemplo: de E-poemas de poesía breve, fotografías de la celebración Blaugrana (del Barça), de fotografías de la Costa Brava, de la foto y dedicatoria sobre el Día de la Madre, de la Carta a los Reyes Magos, etc.

Al inicio del año de 2008 empezó el concurso acerca de un cuento interactivo. Quien dio el pelotazo inicial al relato fue el escritor Quim Monzó. Los lectores le enviaban el párrafo siguiente; entonces se elegía uno de esos párrafos y la narración seguía con esas contribuciones hasta que se llegó finalmente a completar el relato.

El texto para el inicio de nuestro relato en el curso es de autoría del escritor y guionista Rafael Azcona. Como yo vivía en España al inicio del año 2008, fui testigo de varios homenajes que recibió ese autor por el conjunto de su obra. Ya de regreso a Brasil, leí su obra *Los Ilusos*. Cuando empezamos el Curso de Actualización, elegí entonces una frase del libro para dar inicio a la narración a ser desarrollada por los profesores. Pienso que esa elección fue útil para los profesores, en ese momento alumnos practicantes del español. Además del

aspecto lingüístico, había también el aspecto cultural, al proponerles lecturas complementarias y películas de ese autor y guionista.

Las estrategias de aprendizaje que estoy desarrollando con esa actividad se basan en el conocimiento previo que poseen los profesores. El intercambio de ideas que se promueve en los encuentros les propiciará mayor conocimiento de la lengua española y seguridad al expresarse en su trabajo como profesor.

Objetivos

Con esa actividad se pretendía fomentar la participación de los profesores en el grupo, propiciar su integración, aumentar su autoestima, pues era su producción la que daba continuidad al relato.

Contenidos

Como los estudiantes tenían que elaborar sus párrafos en clase, se valoró el aspecto creativo en sus producciones. Las demás actividades desarrolladas en clase revisaban estructuras básicas de la lengua (usos de tiempos verbales, vocabulario, con énfasis en el empleo de los falsos amigos, acentuación, modismos, expresiones idiomáticas, por ejemplo).

Metodología

Los profesores eran libres para escribir el número de frases que querían en la secuencia del relato en clase; es decir, no se les exigía un número determinado de líneas escritas. Es interesante destacar, por ejemplo, que en el primer encuentro, cuando les pedí que siguieran con el relato, uno de los profesores entregó su hoja sin escribir nada, lo que demuestra su inseguridad al expresarse en español en aquel momento, al inicio del curso.

Tipo de público

Cuando presentamos el proyecto del curso, a nombre de la APEDF, a la Secretaría de Educación del Distrito Federal, queríamos ofrecer más práctica de la lengua española a los profesores que iniciaban su carrera. A pesar de tener la graduación en lengua española, muchos trabajaban con lengua portuguesa,

pues tenían doble graduación (lenguas española y portuguesa). Había otros que estaban en puestos administrativos en las escuelas (como director, secretario). Sin embargo, había también profesores con gran experiencia en Centros de Lenguas que se interesaron por frecuentar el curso. La justificación que estos dieron al inicio del curso es que tendrían la oportunidad para compartir su experiencia con los compañeros, además de obtener el certificado que les garantiza una ascensión en la carrera como profesores de la red pública de DF. Eran grupos bien heterogéneos, pero compartían el mismo interés en seguir progresando en sus conocimientos de la lengua española.

Materiales y recursos

Cada uno de los encuentros lo desarrollábamos basándonos en las lecturas complementarias que los profesores hacían durante la semana. Algunas de ellas las recibían de material fotocopiado; otras, por correo electrónico. Gran parte de esas lecturas se basaron en la obra *Textos Literarios y ejercicios*. También vimos la película *La Lengua de las mariposas*. Tras verla, leyeron los tres cuentos de Manuel Rivas en los que se basa el guionista Rafael Azcona para componerla: *La Lengua de las mariposas*, *Un saxo en la niebla* y *Carmiña*. La parte final de cada encuentro la dedicábamos a un debate de temas actuales. Para eso, distribuía entre los grupos fotos del periódico *Correio Braziliense*.

Calendario de actividades

Fueron diez encuentros, los jueves, con inicio en agosto y final en octubre de 2008. Fueron dos grupos, uno por la mañana, otro por la tarde. Los encuentros semanales tenían la duración de 3 horas y media.

Tipos de actividades

Para cada una de las lecturas complementarias que los profesores hacían durante la semana presentaban su interpretación, además de discutir vocabulario y expresiones utilizadas. La película *La Lengua de las mariposas* fue vista durante parte del tiempo en dos de los encuentros. La parte final de cada encuentro siempre era desarrollada en grupos cuando se debatían temas actuales. Muchos de ellos se basaban en fotos del periódico *Correio Braziliense*. Todas esas actividades servían de inspiración y soporte para la actividad de escritura en clase.

Evaluación

Con el examen de las evaluaciones entregadas por los profesores, al final de los encuentros, se concluye que el curso fue muy útil y cumplió los objetivos que se proponía; es decir, ofrecer una práctica complementaria a los profesores que se sentían inseguros en su labor como docentes frente a los grupos de lengua española. Además, si comparamos las primeras producciones escritas con las siguientes, se nota que el interés de los profesores por el relato iba siempre ampliándose, por el protagonismo en la narración.

Otras alternativas

Basándose en la actividad del cuento interactivo desarrollada en el curso, algunos profesores también trajeron a clase la experiencia que llevaron a cabo en sus escuelas. Uno de ellos pidió a los alumnos que empezaran su relato. Tras escribirlo, se lo entregaban al profesor. En el siguiente encuentro que tenían, recibían sus relatos y les daban continuidad. Y así sucesivamente, hasta darle un final. Otra variante que se puede aplicar es elegir en la propia clase el relato que dará secuencia a la narración, tras hacer una votación entre los preferidos por los estudiantes.

Resultado de la narración

Este fue el resultado de la narración elaborada en clase por los profesores participantes del Curso de Actualización en Español para Profesores Brasileños, en la EAPE, del 28 de agosto al 6 de noviembre de 2008:

“Eran las dos de la madrugada del primero de noviembre y las calles estaban casi desiertas.”

(Fragmento de *Los ilusos*, de Rafael Azcona, escritor y guionista español, fallecido en Madrid el 24 de marzo de 2008)

Me asomé a la ventana a causa del insomnio y me puse a admirar la luna. De repente percibí la presencia de alguien. ¡Dios! Era un bulto. Fijé la mirada y en verdad no había nadie allí. ¡Qué miedo! Me puse nerviosa. Mi corazón latía descompasado.

Mi respiración estaba afanada y mis manos sudaban frío. Me dirigí a la cocina para intentar tranquilizarme con un vasito de agua con azúcar. ¿Qué habría pasado conmigo? Me calmé, pero el sueño no venía y la duda continuaba. ¿Había o no alguien, ya que la ventana aún estaba abierta?

Resolví ir a cada pieza de la casa para intentar sacar la duda. Empecé por mi propia habitación... pero tuve la impresión de que alguien estaba siguiéndome...

De pronto cerré la puerta y cogí unas tijeras que estaban en el primer cajón del escritorio. Las agarré para intentar protegerme, incluso del miedo terrible que sentía en aquel momento. Escuché algunos ruidos al otro lado de la puerta de mi habitación. Aterrorizada, me senté en el sillón, junto a la cama, y empecé a llorar.

En verdad, era sólo lo que yo podía hacer en aquel momento. Me sentía agotada y sin fuerzas para cambiar el rumbo de los acontecimientos que aquellos ruidos provocaban en mi alma. En la puerta de mi habitación ahora estaba alguien. No era más un bulto, de esto estaba segura. Ya no era impresión, era una certeza.

El bulto, que en otro momento no conseguía definir, ahora tenía la seguridad: ¡era una mujer! Ella se encontraba delante de mí, parada en la puerta de mi dormitorio. ¿Qué querría? No sabía qué hacer, si hablar con ella, si salir corriendo... Realmente, no sabía qué hacer. Entonces el teléfono sonó. Mientras lo cogí, la mujer desapareció en un santiamén. ¡Dios mío! ¿Estaría yo loca?

No, no estaba loca. Aquella mujer tenía una mirada que no me era desconocida. ¿Quién podía ser? ¿Qué hacía allí? Intenté calmarme y pensar qué recuerdos yo tenía de aquella mirada. Algo tierno me hizo sonreír... Me acordé de mi niñez y la imagen de aquella mujer se hizo perfecta delante de mí... Era la madre que no veía desde aquel terrible infortunio que me separó de sus brazos.

Me recuerdo, aún hoy, de aquel triste día de invierno en la estación de tren. Cuando después de la muerte de mi padre nos fuimos, yo y mi hermano, a vivir con nuestra tía Alejandra y desde entonces nunca más supimos de nuestra madre. ¡Hasta hoy! Pero ahora estaba ahí. ¿Por qué había dejado pasar tantos años hasta este día? ¿Qué buscaba? ¿Y por qué se fue? Todas esas preguntas rondaban mi alma.

Mientras me hacía todas estas preguntas, ella entró en mi habitación y empezó a llorar. Hablamos de varias cosas y finalmente ella me explicó que no podía permanecer entre nosotros, que estaríamos mejor con nuestra tía Alejandra, pues ella era joven para cuidarnos y educarnos. Tras haber explicado todo me besó y me abrazó tiernamente y dijo que tenía que volver a su actual morada, lejos de allí, donde se sentía a gusto y con una paz increíble. Salió de la habitación y no la volví a ver. Una semana más tarde, llamé a mi tía Alejandra y ésta me confesó, tras oír la historia, que mi mamá se había muerto pocos meses después de mi papá. Me sorprendí, pero no tuve miedo. Sabía que ella había venido a despedirse de mí y que ahora estaría bien donde estuviese.

Bibliografía

AZCONA, Rafael. 2008, *Los Ilusos*, Ediciones del Viento.

BADOS CIRIA, Concepción. *Textos Literarios y ejercicios*, Nivel Superior, Anaya, Madrid, 2001.

Periódico *La Vanguardia*. www.lavanguardia.es

Corpus lingüístico y la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE)

Claudia Bruno Galván
Maria Cibele González Pellizzari Alonso

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, como por ejemplo el ordenador. De esa manera, a través de esta comunicación presentaremos algunas actividades para la enseñanza de ELE, específicamente para brasileños, preparadas con concordancias de corpora lingüísticos. Para eso, buscaremos soporte teórico en la Lingüística de Corpus. La Lingüística de Corpus es un área que trata del uso de corpora computarizados (recogida de textos, escritos u orales, mantenidos en archivo digital (Berber Sardinha, 2004:XVII). 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.

Más específicamente, el trabajo aquí propuesto se fundamenta en el área de la investigación basada en corpus que se preocupa con la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras (Sánchez, 1995; Sinclair, 1991; Halliday, 2002, Berber Sardinha, 2004). La cuestión clave de este área es la utilización de conceptos y metodologías de la Lingüística de Corpus en la enseñanza de idiomas a partir del análisis de concordancias (Kennedy, 1998; Biber et al., 1998; Sánchez, 1995); preparación de material didáctico (Tribble, 1990; Stevens, 1991; Berber Sardinha, 2004) y desarrollo de nuevas metodologías o abordajes de enseñanza (Willis, 1990; Johns, 1991; Lewis, 1993). La Lingüística de Corpus aplicada al desarrollo de metodologías o abordajes de enseñanza favorece la adopción de principios del Aprendizaje Movido a Datos, que crea en el alumno autonomía y cooperación.

Aunque haya una serie de publicaciones y trabajos en el área de inglés LE basados en corpora, hay escasas investigaciones en lengua española. De esta forma, las propuestas aquí presentadas tienen como objetivo contribuir para la enseñanza del ELE dirigido por corpora.

La Lingüística de Corpus justamente proporciona material para una enseñanza de la lengua viva, variada y personalizada. Permite rastrear, por ejemplo, problemas gramaticales y examinarlos a la luz de su contexto natural, cuando y cuantas veces se desee, sin perder de vista su frecuencia de aparición. La enseñanza basada en Lingüística de Corpus consiste alternativamente en sacar de forma gradual del corpus disponible distintos problemas de lengua para analizarlos uno por uno, y mostrar cómo funciona un texto completo y cómo se explican una serie de “reglas” gramaticales que muchas veces no encontramos en las gramáticas.

Además, hoy, según las recientes investigaciones sobre los procesos de adquisición de lenguas, los estudiantes ya no se dedican a memorizar reglas de gramática, sino que prefieren recordar ejemplos, muestras de lengua. Esta actitud de partir de ejemplos concretos, de estructuras o expresiones concretas y reconocibles con significado específico es más rentable en el proceso de adquisición.

También puede ser un recurso útil para la adquisición de léxico. Como mencionan Canale (1983), Bachman (1990) y Gómez Molina (1997), el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico no debe limitarse al acúmulo de unidades léxicas.

La propuesta principal de esta comunicación es mostrarles cómo actividades desarrolladas con corpus lingüístico pueden estimular los alumnos a investigar los verdaderos usos de una lengua.

Fundamentación teórica

El estudio propuesto tiene soporte en la Lingüística de Corpus, 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, 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.

Los corpora y las concordancias pueden tener múltiples aplicaciones, una de ellas es verificar si una palabra realmente se utiliza, muchas veces tarea que los diccionarios no cumplen.

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 “you shall know a word for the company it keeps”. Para Firth “la lingüística es una ciencia social aplicada, pues está desarrollada con los problemas de la lengua y de la sociedad” (Stubbs, 1993). Este interés empírico prácticamente desapareció a finales de los años 50 debido a dos fuertes críticas que la lingüística basada en corpus venía recibiendo.

Una de las críticas más duras a la investigación lingüística basada en corpus era la falta de confianza en los resultados obtenidos a través del procesamiento manual de un número muy grande de datos.

Otra crítica que colaboró para el retraso en el desarrollo de la Lingüística de Corpus fue el cambio de paradigma ocurrido en el inicio de los años 60, con las nuevas consideraciones de Chomsky en su obra *Syntactic Structures*, que defiende un modelo de competencia tácito e internalizado que todo hablante tiene de la lengua. Para Chomsky el lenguaje está sujeto a influencias externas y consecuentemente no puede explicar el conocimiento que el hablante tiene de ella, por eso, deja de tener sentido la observación del lenguaje, brindando la introspección.

Las ideas de Chomsky fueron ampliamente aceptadas en la comunidad científica; de esa forma, los métodos empíricos quedaron en segundo plano. Pero, a partir de los años 80, con el desarrollo de los ordenadores y herramientas informáticas que permiten seleccionar, analizar, ordenar y calcular datos, hubo el resurgimiento de los métodos empíricos y estadísticos de análisis lingüístico típicos de la década de los 50, cuando era común el estudio de las unidades léxicas basado no solamente en su significado, sino también en su frecuencia con otras palabras.

En la 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.

Resultados de estudios realizados en lengua inglesa (Ljung, 1990) y alemana (Mindt, 1994) indican que hay diferencias importantes entre lo que los libros enseñan y la manera cómo un hablante nativo usa la lengua, según las evidencias del corpus.

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.

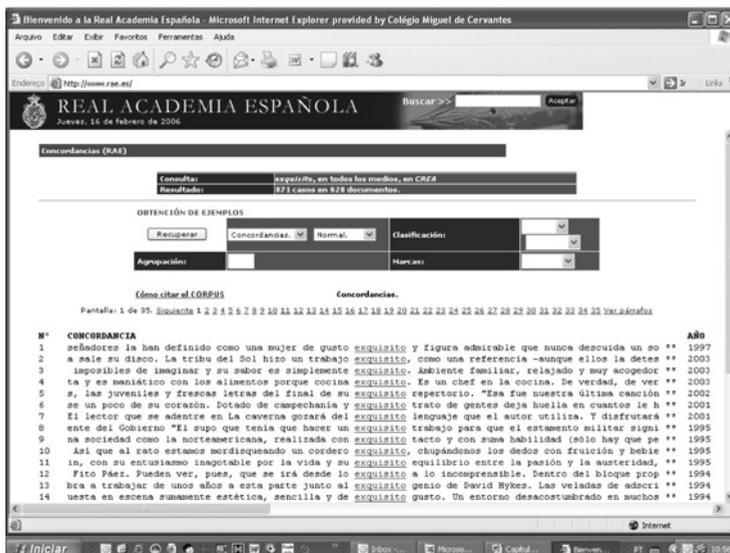
Un ‘corpus’ puede ser útil a profesores y autores de materiales didácticos, ya que constituye un conjunto de materiales lingüísticos a partir de los cuales pueden encontrar una fuente inesgotable de información con relación a las formas lingüísticas. Se puede comparar, por ejemplo, el vocabulario extraído de ‘corpus’ con los vocabularios en que se fundamentan los libros didácticos para la enseñanza de lenguas. Para elaborar ejercicios y actividades en general, pueden también aprovechar textos extraídos de un corpus.

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 extrajo la parte final; la elaboración de una gran variedad de ejercicios sobre preposiciones, adverbios y similares; la organización de un texto desordenado, etc.

El profesor también puede añadir a cualquier corpus sus propios textos, sobre los cuales se puede elaborar ejercicios, aumentando, de esa manera, las posibilidades de trabajo y, principalmente, ajustándose mejor a los fines específicos de cada clase o tema.

También hay que recordar que el corpus refleja el uso lingüístico, mientras que los libros didácticos suelen presentar lo que se entiende por correcto gramaticalmente.

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.



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 padrones de palabra-nódulo y explorar aspectos por sí mismo. Los padrones son combinaciones de la palabra-clave con las que están alrededor y que se repiten en diversas líneas de concordancia.

4 que no se había alcanzado acuerdo a lo largo de anteriores negociaciones. En determinados ca **
 10 ra, en las tantas mutaciones que, a lo largo de nuestra reflexión, van nutriendo nuestro cue **
 16 odo el apoyo que nos han prestado a lo largo de estos meses". Respecto a los secuestradores, **
 19 resolución como es un secuestro. A lo largo de esos dos años y medio las autoridades polici **
 22 de carbón) se pararon dos veces a lo largo de la noche, lo cual es un signo evidente de la **
 28 deja de resultar curioso es que, a lo largo de todos estos años, los diseñadores de GM han **
 40 peraciones que este grupo realizó a lo largo de 1994 se incautaron un total de 42 armas ileg **
 49 ron como hábiles para las compras a lo largo de todo el año. Ya no volverán a abrir en domin **
 58 imeros volúmenes publicará Curial a lo largo de este año. Los amplísimos conocimientos de Jo **
 61 omunicase el fallo del tribunal y a lo largo del día fue incapaz de leer el resto de la sent **

Padrón "a lo largo de" obtenido a través de las líneas de concordancia de LARGO del Corpus de Referencia de la Real Academia Española (www.rae.es).

El uso de concordancias exige del alumno un comportamiento bastante diferente de lo 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 al 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.

Tribble & Jones (1990) presentan 7 (siete) tipos de actividades que se puede preparar con concordancias editadas y que ayudan al alumno a minimizar las dificultades iniciales:

- 1) Definir el significado de la palabra-clave a partir del contexto;
- 2) Estudiar las características gramaticales de palabras o estructuras mediante concordancia de grupos de palabras asociadas;
- 3) Estudiar homonimia y sinonimia;
- 4) Trabajar, en grupos, con diferentes fragmentos de una concordancia, a fin de estimular la discusión entre los alumnos;
- 5) Completar concordancias con palabras-clave;
- 6) Combinar el cotexto a la izquierda de la palabra clave con el correspondiente a la derecha, en concordancias previamente desordenadas;
- 7) Utilizar la propia producción de los alumnos para preparar nuevos ejercicios.

Todas las actividades deben venir acompañadas de orientaciones que auxilien al 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, pudiendo ser propuestas por el profesor o por los propios alumnos.

A través de la lingüística de corpus el profesor puede verificar cuáles palabras o estructuras 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 más frecuentes a sus alumnos que otras 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.

RE-SORT BY: L2 L1	C	R1 R2
anulación completa de sí misma. Mi padre deshizo el	rollo	de cartulina y miró su contenido, leyéndolo como si
gorila. La gota se deslizó por la concavidad del	rollo	formando un surco reblandecido. Se apoyó en la mesa
dale a la manigueta. Que no se pare el	rollo. El	ahuecado que es la música. El Tiempo como un
tiene para que vea-dijo Pedro, mostrando un gran	rollo	de billetes. -Entonces mañana Lunes comenzaremos.
un mecánico con; había terminado de colocar un	rollo	o algo que no andaba bien en el disparador, cuando
y Quetzalcoatl, en una esquina un organillo con	rollo	musical de La Adelita. Cien suspiros después,
un cuerpo inmóvil, y del otro lado de la ciudad un	rollo	de papel se está convirtiendo en el diario de la
tiras cada vez más blancas y más entrapadas en el	rollo	de ropas asépticas. Ella sale de un cuarto y recoge
tampoco se dejaba tocar. No se que clase de	rollo	me llegué a llevar con aquel animal (la verdad, no
hechos por las monjitas con unos alicates, un	rollo	de alambre y unas tenazas: la parte destinada al
pretexto el asunto de la doctrina y me soltó un	rollo	de que si Jacob y que si Esaú y no sé qué demonios
manera que fuera convincente, "deja te echo el	rollo	como Dios manda, sin las fregaderas que cuentan tus
los tachos de basura, pedazos de género y hasta un	rollo	de alambre ennegrecido, la clocharde llegó al nivel
una esquina se está un organillo oxidado con	rollo	musical de La Adelita. Cien suspiros después,
. . --No. Al principio íbamos sentados en un	rollo	de persianas. Mauricio nos contó que la vez que se
primeros días de clase, portando tablero, regla T,	rollo	de papel Ingres, caja de chinches, miga de pan para
hablan? --De esto --dice Mauricio, y agita el	rollo	de papel. --¿Qué es? --Una carta de Gisela
Fernando, que extrajo de su bolsillo un	rollo	de billetes verdes y se los entregó a la asustada
buen artista. Por ejemplo, le revienta la novela	rollo	chino. El libro que se lee del principio al final
una cara de pánico que nos hizo gastar medio	rollo	porque el muchacho era un dependiente de farmacia
esto --le dijo él, entregándole el primer	rollo	de papeles amarillento--. Arde mejor, porque son

La gramática también está contemplada por el análisis del lenguaje mediante un corpus. Con la observación de los usos reales de lengua es posible aclarar dudas e incluso “desmitificar” algunos usos. Cuántas veces nuestros alumnos nos dicen frases gramaticalmente correctas, pero les decimos “está correcto, pero... no decimos así”. Con el corpus el profesor puede buscar explicaciones más claras o incluso orientar los alumnos a buscarlas analizando líneas de concordancia de un corpus.

RE-SORT BY:	<u>L2</u>	<u>L1</u>	<u>C</u>	<u>R1</u>	<u>R2</u>
quedarme, pero no se lo que haré en el futuro. No me			gusta	hacer planes a largo plazo. Me gusta vivir el	
a un niño pequeño y serio que también a él le			gusta	hurgarse las narices, y está es la conversación más	
más que nada de esa gente a la que le			gusta	la marranada fina y torturada, cosa que a mí me	
a mí me gustaría, pues me gusta mucho hablar, me			gusta	mucho vivir, pero siempre hay que tener cuidado, hay	
cinco libros con un delicioso protagonista que			gusta	a niños y adultos, y otra serie de único	
el material, comencé con plastilina, pero me			gusta	mucho el bronce. La primera pieza que hice en mármol	
que eres gran negociante y que no te			gusta	perder ni el hueso del jamón serrano, pero no te	
y enfática al hablar de lo que le			gusta	de la vida y de lo que aspira a conseguir con este	
A mí, especialmente te digo, la canción que me			gusta	más es Cantedurías. Cantero, cantera de cantedurías	
pero cuando trabajo la parte física me			gusta	escuchar música clásica, jazz y hasta rock. Depende	
muy codiciado en el mercado extranjero, donde se			gusta	del buen café Años después volvió a reaparecer en	
informatizar los museos nacionales... -No me			gusta	hablar mal de los que me antecedieron en el cargo,	
Almendares o Lenin se terminaron. A nadie le			gusta	un asalto cuyo epílogo sea una violación. De ella o	
que no se contenta con batir rankings sino que			gusta	de lucir su logo en todas partes. La visita es	
el tráfico de drogas vía Miami. A ellas no les			gusta	aquél nombre, pero el hecho es que en la cárcel de	
antes y comerse de paso un cau cau, que tanto			gusta	y extraña. Oswaldo está nuevamente en su ciudad	
digo lo que pienso. Y hay algunos que no les			gusta	escucharlo. Creo que lo que está haciendo ahora la	
de la serie "Fragmentos de la Memoria". NO le			gusta	poner títulos a sus cuadros. Es más. Ni siquiera los	
la gente, versión cool del "eso es lo que le			gusta	la gente" del Gran Pocho. En contra: con un pie en	
permite lo poco que se sabe de él?). Al hombre le			gusta	la peliculina (miren su guiño en el video de la cena	
Por FERNANDO VIVAS A los muchachos les			gusta	jugar en el agua, pasarse la pelota y adivinar el	
colega billonario Bill Gates, "a Warren Buffett le			gusta	escoger sectores donde puede seleccionar a los	
infante hizo el Cordón de La Habana porque le			gusta	el café. La libreta para contar los granos que nos	
van allá --refiriéndose a Cuba--, pues no nos			gusta	mucho lo que dicen. No siempre tienen el ojo puesto	
conservatismo esa palabra social, que tanto le			gusta	a usted. H.S.: El doctor Misael Pastrana era un	
espantívoro. Claro, hay momentos en que			gusta	de la langosta y algún que otro machito ahogado.	
a dejar hacer. Es igual que Samper. Le			gusta	quedar bien con el uno y con el otro. No es la	
Vamos a mirar con lupa cada adhesión. A mí no me			gusta	llegar por llegar. Mi proyecto ha sido siempre el de	

(ejemplos del corpus del español de Mark Davies, www.corpusdelespanol.org)

Otro aspecto importante es la pragmática, que estudia el significado de las palabras a través del uso de la lengua en una situación particular. Una palabra puede tener varios significados dependiendo de su uso en una determinada situación, ejemplos y explicaciones que, en general, no están contemplados en los diccionarios.

RE-SORT BY:	L2	L1	C	R1	R2
reputado constructor de violines Pietro Guarneri			(tío	del mal afamado Giuseppe del Gesù de Cremona), quien	
fui preocupado y desperté al	tío	Jaim.	-¡Tío	Jaim! -dije- despierta. -¿Qué pasa? -preguntó.	
que pasa a su lado y la mira, la	mira.	***	-Tío	Fernando, ¿Cómo se llama ese hombre que anda todo	
-No te preocupes, Móishele, es	Guitte.		-Tío	Jaim, ella está llorando -dije. -Siempre es así,	
sentado cosiendo en la puerta de	su	pieza.	-Tío	Jaim, dime, ¿qué le pasa a Guitte? ¿Está enferma?	
tomó forma el bolero, pegadizo, meloso...			-Tío	Jacinto, solterón empedernido. Te teñías el pelo y	
esperando a que el sol se fuera a	dormir.		-Tío,	¿por qué todo se ha quedado igual? ¿Por qué han	
la pena de que ustedes se sacrifiquen	por	mí!	-Tío,	no diga eso -le contestaba yo. ¿Cómo concibe que	
Lo contuvo y apenas se le	ocurrió	decir:	-Tío,	válgame Dios, no faltaba más. No se abrazaron	
El martes pasado fuimos al	entierro	del	Tío	Charlie, y resultó muy impresionante. No puede usted	
Liniers 80 27 de marzo de 1899	Querido		Tío	Harry: Lamenté mucho la muerte de nuestro querido	
seguidas en la familia, primero mamá,	luego	el	Tío	Charlie y su hijita y ahora el abuelo, en tan poco	
tiempo. Nos vamos arreglando como	podemos,	y	Tío	Walter está muy afligido. Reciba usted las	
mirlo como Bienve es difícil de	encontrar.	Un	Tío	con tanto dinero, tan pedantón..., tan necio, no se	
Eso un poco de agua oxigenada y ya	está.	Este	Tío	se pone nervioso y se asusta por cualquier cosita	
te lo ha dicho a ti? —Eso no te lo	puedo	decir,	Tío	—Jimmy a pesar de hablar tantos idiomas seguía	
pagando deudas a unos y a otros. —Entonces	el		Tío	listo quiere pagar sólo si la discoteca funciona,	
—Te voy a hablar claro y sin	mucho	rollo,	Tío	—su basto vozarrón ocupó exasperantemente hasta el	
Veladas musicales a la hora del té	Un		Tío	de origen italiano, de gran temperamento, dueño de	
me hizo llorar. El segundo fue «La	Cabaña	del	Tío	Tom». Fue en ese tiempo -tenía yo nueve años- cuando	
los pasajeros. Nosotros íbamos también a	dejar	a	Tío	Lázaro que trabajaba como tripulante en esta cadena	
de buques británicos de mediados	de	siglo.	Tío	Lázaro era español de Santander y cuando recalaba su	
hacía llorar. Pero no fue a Tucumán	a	donde	Tío	Tomás, sino a Valparaiso, ciudad cuyo nombre escuchó	

(ejemplos del corpus del español de Mark Davies, www.corpusdelespanol.org)

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.

Propuesta de actividades

Para ejemplificar cómo se pueden utilizar las líneas de concordancia en actividades de E/LE, presentamos, a continuación, algunas.

Actividad con falso cognado LARGO

Presentamos, primeramente, cuadros resúmenes del análisis de las colocaciones del falso cognado LARGO. Primeramente presentaremos los padrones encontrados después del análisis de 150 líneas de concordancia y la propuesta de ejercicios.

ESTRUCTURAS DE USO CON EL FALSO COGNADO LARGO

ESTRUCTURA	SIGNIFICADO	Nº. OCURENCIAS
A LO LARGO DE	Se refiere al adverbio de tiempo "durante", o a la locución adverbial "ao longo de"	56

4	sobre los que no se había alcanzado acuerdo a lo largo de anteriores negociaciones. En determinados ca **
10	regunta ahora, en las tantas mutaciones que, a lo largo de nuestra reflexión, van nutriendo nuestro cue **
16	ñola "por todo el apoyo que nos han prestado a lo largo de estos meses". Respecto a los secuestradores, **
19	tan difícil resolución como es un secuestro. A lo largo de esos dos años y medio las autoridades polici **
22	excavadoras de carbón) se pararon dos veces a lo largo de la noche, lo cual es un signo evidente de la **
28	. Lo que no deja de resultar curioso es que, a lo largo de todos estos años, los diseñadores de GM han **
40	rante las operaciones que este grupo realizó a lo largo de 1994 se incautaron un total de 42 armas ileg **
49	tes decidieron como hábiles para las compras a lo largo de todo el año. Ya no volverán a abrir en domin **
58	uyos dos primeros volúmenes publicará Curial a lo largo de este año. Los amplísimos conocimientos de Jo **
61	cárcel le comunicase el fallo del tribunal y a lo largo del día fue incapaz de leer el resto de la sent **

{ART} LARGO	Se refiere al adjetivo “largo”	34
-------------	--------------------------------	----

25 utiverio. El de Aldaya es el tercer secuestro más <u>largo</u> de los perpetrados por ETA, después de los de E **
34 un programa de expansión en un periodo de tiempo <u>largo</u> ”. Luego de meterse el recorte en el bolsillo, G **
37 de Volkswagen ha advertido que Seat aún tiene un <u>largo</u> camino por recorrer antes de alcanzar la rentab **
82 tarlos. Cada respuesta será un relato más o menor <u>largo</u> , una hipótesis fantástica, un pequeño tratado p **
88 se trasladó a Cantabria y posteriormente hizo un <u>largo</u> viaje oficial por China. Las polémicas fotos fu **
94 1997 10 508 P Paul McCartney: ¿adiós a un <u>largo</u> secreto? Una inglesa dice que crió un hijo del **
109 ás de 80 contenedores vacíos. Por delante, un mes <u>largo</u> de navegación y dos puertos de atraque: Bilbao, **
121 durante 532 días, en lo que fue el secuestro más <u>largo</u> de ETA, ésta es su rutina. Acude cada día a rev **
127 e la mujer y su hijo van al colegio por el camino <u>largo</u> : siempre hay más de un camino. La fachada tiemb **
142 iño. Confianza Ambas caminaron juntas durante un <u>largo</u> trecho, en el curso del cual, al paso por la pl **

A LO LARGO DE	Se refiere al adverbio de distancia , “ao longo de”	16
---------------	--	----

7 gerencias al Ayuntamiento, con la colocación a lo <u>largo</u> de la ciudad de una decena de buzones. Estos re **
52 todo en las principales carreteras del país. A lo <u>largo</u> de los 525 kilómetros que separan Rabat del pue **
55 os servicios médicos de vigilancia y control a lo <u>largo</u> de todo el recorrido mucho más eficaces, con vi **
115 espectacular dispositivo de seguridad montado a lo <u>largo</u> de la carretera. A Veljkovic la policía le inte **
166 d en varios idiomas tanto en la entrada como a lo <u>largo</u> de todo el recorrido. En ellos se avisa de la p **
172 uran que tienen la fórmula para conseguirlo. A lo <u>largo</u> de cincuenta ejemplos prácticos exponen que es **
191 Del interior del piso, los ertzainas sacaron a lo <u>largo</u> del registro diversas cajas de cartón y una bol **
197 riosamente, el motivo de adorno más repetido a lo <u>largo</u> de la lista, en las bandejas (10.725), en los p **
278 desde las Montañas Azules y la del sur oeste a lo <u>largo</u> de las colinas Hume- solamente esta última se h **
287 ños sobre los hombros se desplaza lentamente a lo <u>largo</u> de un camino interrumpido por un campo de costr *

DE LARGO	Se refiere a medidas: “de comprimento”	07
----------	--	----

43 na. El “puente de la amistad”, de 1.200 metros de <u>largo</u> , fue construido por los australianos en el marc **
103 dos metros de alto, por tres de ancho y cuatro de <u>largo</u> -, provocando dantescas llamas que, en algunos c **
148 isco alcanzó una franja de unos dos kilómetros de <u>largo</u> por unos cuatro de ancho. La tormenta se produj **
221 or es un ave rapaz diurna, como de medio metro de <u>largo</u> , por encima de color negro y por el vientre bla **
254 e aproximadamente dos metros de ancho por diez de <u>largo</u> se desplomó, rebotó contra una de las grúas y c **
305 edondela. La estructura de madera (de 5 metros de <u>largo</u> por 1,70 de alto), cubierta de vegetales, inclu **
326 car los cuerpos. El túnel tiene 3,2 kilómetros de <u>largo</u> y 3,6 metros de diámetro. El fuego se inició a **

LARGO TIEMPO/RATO	Se refiere a “muito tempo”	04
-------------------	----------------------------	----

73 cortar el suministro de explosivos a los comandos <u>largo</u> tiempo. La actuación policial, desarrollada tra **
79 o respuesta afirmativa a una petición que llevaba <u>largo</u> tiempo sobre la mesa del rector Gabriel Ferraté **
157 e les concedan el permiso de venta que desde hace <u>largo</u> tiempo han solicitado muchos de ellos sin ningún **
413 l cual según confesión testifical, sigue latiendo <u>largo</u> rato entre las manos después de haber sido extr **

A (MÁS) LARGO PLAZO	Se refiere a “a longo prazo”	03
---------------------	------------------------------	----

46 a. Los mecenas que no han querido comprometerse a <u>largo</u> plazo revisarán el acuerdo anualmente. “Algunos **
91 rigen ellos... Prefieren establecer estrategias a <u>largo</u> plazo No les gusta perder el tiempo en explicac **
392 scantes. Y, por supuesto, las salchichas. Y a más <u>largo</u> plazo serán de plástico el vino de Jerez, la to **

Observando los cuadros anteriores, se concluye que:

- 1) La expresión *a lo largo de* es más usada para referirse al tiempo que a la distancia;
- 2) Y con el sustantivo *tiempo/rato*, su significado deja de ser “longo” / “comprido” y pasa a ser el intensificador “muito”.

Actividades preparadas con el falso cognado LARGO

Objetivo: Presentar, discutir y aplicar los diversos usos del falso cognado LARGO.

Fuente del material: Corpus de Referencia del Español Actual de la Real Academia Española (www.rae.es).

Nivel: Básico. Alumnos adultos de un instituto de idiomas.

Tiempo de duración: 1 hora

Sugerencias para el profesor: El profesor deberá proponer esas actividades después de indicar el objetivo, la fuente del material y explicar qué son las líneas de concordancia y como trabajarlas.

Como se trata de actividades para un nivel básico, es conveniente que se desarrollen en pequeños grupos o parejas. Pueden realizarse en las propias aulas, visto que no son actividades on-line. Se debe introducir las en el momento de presentar los adjetivos utilizados para descripción de ropas y/o ciudades.

El profesor debe entregar a los alumnos las actividades, permitiendo que, en grupos o parejas, intenten completarlas (30 minutos aproximadamente). Caso el profesor observe que determinados grupos están teniendo dificultades, es conveniente facilitarles algunas pistas para que encuentren la respuesta. Posteriormente, con todo el grupo, se debe corregirlas, verificando las respuestas de los pequeños grupos.

Actividad con AUNQUE

La investigación mediante corpus, como fuente de información sobre la gramática de una lengua e, incluso, como fuente de investigación sobre la naturaleza de una gramática, se ha convertido, en un instrumento poderoso de manipulación de datos, en una de las características de la ciencia actual.

La búsqueda de “aunque” resultó en una lista de 92.923 ocurrencias en 30.944 documentos. Por tratarse de un número muy elevado de datos, se ha analizado 96 ocurrencias que aparecen en 52 documentos de libros e revistas, en textos sobre la actualidad en España y Argentina.

1 nes, no hay un sólo motivo para esta ruptura, <u>aunque</u> “creo que ni ellos mismos lo saben muy bien. Q
2 onio ha cambiado, que ahora es más arrogante, <u>aunque</u> me cuesta trabajo creerlo. Quizá Anita está ha
3 colmillos con esta información sobre el Rey, <u>aunque</u> no comprenden los reiterados ataques de sus pu
4 Rey, éste no parece inmutarse personalmente, <u>aunque</u> su Casa ha anunciado posibles acciones legales
5 . Creo que hay mujeres guapas en toda España, <u>aunque</u> las dos últimas Miss España, Raquel Revuelta y
6 upendamente. Estoy encantada con la película, <u>aunque</u> un poco nerviosa a la vez por ver cómo reaccio
7 oy a continuar haciendo deporte y trabajando, <u>aunque</u> lógicamente ahora me cuesta más esfuerzo, dado
8 os en Estados Unidos? -Que necesito operarme, <u>aunque</u> no saben cuándo. También me han dicho que es u
9 han dicho que es una enfermedad que se cura, <u>aunque</u> hay que tener paciencia. -¿Desde cuándo la pad
10 igitte no me gusta lo más mínimo como mujer, <u>aunque</u> he de reconocer que como persona me puede caer
11 Giraud. En su mente está la idea de una boda <u>aunque</u> los hechos vayan tardíos. RAMÓN MENDOZA Por JU
12 mpedernido. - Y es cierto. Cualquier hombre, <u>aunque</u> no lo reconozca, es coqueto. Me gusta mirarme
13 vía no me he acostumbrado a los periodistas, <u>aunque</u> comprendo vuestro trabajo. Así que prefiero qu
14 abierta. Afirma que había tres señores más, <u>aunque</u> los tres desmienten haber estado en Valencia,
15 - Nada, nada... Yo sé que no pueden existir, <u>aunque</u> la gente tenga sus dudas pensando que le defie
16 iban a matar. Tiene miedo, lo que es humano, <u>aunque</u> no justifica el daño que ha hecho. - ¿Qué pret
17 como mujer divorciada? - Ha funcionado bien, <u>aunque</u> un divorcio siempre entristece. Yo llevaba 17
18 17 años con Luis. Ahora somos grandes amigos <u>aunque</u> haya gente que no lo entienda. Los tres somos
19 estudios. El cine, de pequeña me atraía más, <u>aunque</u> si me ofrecieran un papel que no estuviera fue
20 bilidades de que pueda entrar en la empresa, <u>aunque</u> mi familia es algo machista en estas cuestione

21	litración y yo le respondí que lo desconocía, <u>aunque</u> esperaba que algún día se supiera. Entonces ap
22	consta en absoluto que existan esas listas, <u>aunque</u> he oído hablar de nombres disparatados en algu
23	presentar un programa. Yo no tengo soltura, <u>aunque</u> también sé que eso se aprende con el tiempo. -
24	erta y demanda. En el fondo es comprensible, <u>aunque</u> a mí me parece una falta de cultura tremenda.
25	estudios el año que viene en Estados Unidos, <u>aunque</u> sospecho que no se le va a quitar de la cabeza
26	lucía, sino en Madrid, el 2 de mayo de 1955, <u>aunque</u> de esos treinta y cinco años, treinta y dos lo
27	cos e importantes. Me considero de derechas, <u>aunque</u> yo no entiendo mucho de política. Tengo mis id
28	o antes yo pagar 120-122, no sé, comprendido <u>aunque</u> no esté terminado, mira ahora José no viene di
29	nfa en la justicia? -Confío en la justicia, <u>aunque</u> la humana tiene errores trágicos y la divina n
30	milia? - Bueno, mejor que de recién casados, <u>aunque</u> probablemente nunca se lleguen a consolidar. M
31	demostrado todavía que papá fuera envenenado <u>aunque</u> no está todo tan claro como debiera. No se sab
32	mucho más agradable. Me seducen las mujeres <u>aunque</u> yo no quiera. - ¿Quiere decir con esto que ust
33	las imágenes del ir y venir de las modelos, <u>aunque</u> , en plena temporada de colecciones de primavera
34	. Y es que estas nuevas guapas saben de todo <u>aunque</u> luego confiesen que para estar así de espléndi
35	. Otro 64 por ciento afirma que los regalos, <u>aunque</u> sean a veces un quebradero de cabeza, son una
36	as. - ¿Tiene miedo de algo? - Mi gran miedo, <u>aunque</u> le parezca mentira, es que en algún momento el
37	dé la espalda. Yo nunca le abandonaré a él, <u>aunque</u> sólo pudiera sostener el micrófono del técnico
38	encia y la crueldad. Para mí no es esencial, <u>aunque</u> comprendo que forma parte de la naturaleza hum
39	bajar con fiebre: de pequeña me hacían rodar <u>aunque</u> estuviera enferma. Nunca lo he olvidado. La de
40	porta a esos famosos que pontifican de todo, <u>aunque</u> no entiendan de nada. Sólo hablo de lo que sé:
41	stan cortas! Mi casa de San Fernando Valley: <u>aunque</u> la verdad es que paso poco tiempo allí. "Me ve
42	nque cada vez hay más mujeres MASP (mujeres, <u>aunque</u> sobradamente preparadas), cuando alguna de ell
43	a inteligencia, la lógica y la sensibilidad, <u>aunque</u> si nos empeñamos en buscar alguna diferencia p
44	ros cuadrados tienen pero que mucho encanto, <u>aunque</u> poco servicio. De sus vecinos sólo les disting
45	ha intentado frenar ese tipo de actuaciones <u>aunque</u> la responsable del servicio afirma que son un
46	eflejo de lo que ocurre en general, "ya que, <u>aunque</u> digan lo contrario, con el euro han subido los
47	tando con ella algunos aspectos del trabajo, <u>aunque</u> en ningún momento intervino de forma directa e
48	premio de los de su categoría. Padre e hija, <u>aunque</u> contrincantes en la prueba, sellaron su mutua

49	os podido saber, su idea es rehacer su vida, <u>aunque</u> , por otra parte, su corazón está dividido entr
50	tivo de la reunión -¡Navidad, Navidad!, <u>aunque</u> dando las últimas- en crespón
51	nqueaba pero no de voz. En escena mandaba él <u>aunque</u> la Gala estuviera dirigida, montada y copada p
52	ver a España romperse, quizás la unanimidad, <u>aunque</u> nacida de la inseguridad y la melancolía, serí
53	apenas sobresalía. No se veían unos a otros <u>aunque</u> el comportamiento de Mar, Cayetano secundándol
54	Maquilló Juan Pedro, un cheque al portador, <u>aunque</u> la Preysler semeje arcillada cariátide casi gá
55	a planchada y recortada. Es una imagen nueva <u>aunque</u> el anuncio subraye, mientras madre e hija repa
56	ules seguirá siendo famosísimo en Andalucía, <u>aunque</u> no esté en el escudo. Jesús Quintero, cuando d
57	año y ya habla correctamente el castellano, <u>aunque</u> con marcado acento alemán. Según algunas fuent
58	nciar que este 16 de octubre cumple 67 años "aunque en el DNI ponga que nació el 31 y en el 33 cons
59	"corto", mucho más infame que pornográfico, <u>aunque</u> de ambas cosas tiene, se han cuidado mucho de
60	imer asalto de éste a los almacenes Harrods, <u>aunque</u> a la segunda embestida ya no pudo impedir el d
61	Madre Teresa, Diana reinará después de morir <u>aunque</u> con distinto título. La Princesa del Pueblo ta
62	ás padre que esposo, el único con traje azul <u>aunque</u> fuese azul noche o el también llamado azul Win
63	que papá Al Fayed montara un ambigú de lujo, <u>aunque</u> gratis -aligeran el posible oportunismo argume
64	s precios. Todos querrán tener un detallito, <u>aunque</u> sólo sea eso, proveniente del palacete Luis XV
65	verí con lente Canon 1.200 que lleva sin pie <u>aunque</u> pesa veinte kilos. Un 1.200 con doble duplicad
66	tapando la frente, idea de Carolyn Pride. Y <u>aunque</u> su vestimenta primera jugueteó con Carolyn Cha
67	os Leones, la reconstrucción no queda kitsch <u>aunque</u> pueda parecerlo- Alcázares sevillanos y azulej
68	oalejada. Alternó con alguien menos exótico "aunque ya no soy vecino marbellí. Tras el asalto que
69	inicial, un prodigio de relaciones públicas: <u>aunque</u> Pablo Hohenlohe fue levantado de su asiento vi
70	guran como imputados en diversos sumarios, y <u>aunque</u> no han pisado la cárcel hasta ahora, el peligr
71	o ascos argumentales ni le pareció entonces - <u>aunque</u> criticaron la tentadora circunstancia y a José
72	da se celebrase antes. Se les ve encantados, <u>aunque</u> don Juan Carlos no disimula la tristeza que le
73	iso ser académico, y a punto estuvo de ello, <u>aunque</u> aquello era tan gordo de tragar que no pasó po
74	los acordeonistas franceses, nada rítmicos, <u>aunque</u> conformaban el tricolor blanco, azul y rojo. A
75	os a tiempo. Parecen personajes de Benavente <u>aunque</u> les falte la franqueza de la renunciación. "A
76	lo. Jeaninne me dejó y no he vuelto con Nati <u>aunque</u> las apariencias engañen. Vivo con la sombra de

77 a sombra del cáncer. Realmente benaventiano, <u>aunque</u> aquí no encaje porque los tiempos han cambiado
78 e la recuperación, superará el bache incluso <u>aunque</u> no vuelva con la Giraud- Paloma Picasso ofrece
79 que el Guernica debe ser prestado a Bilbao, <u>aunque</u> temporalmente, para inaugurar su nuevo Museo d
80 s de Ribera del Duero tinto. Pasó del postre <u>aunque</u> no dejó de mirarlo. O de añorarlo, ay la línea
81 ente. Me pierden estas cosas. Pueden conmigo <u>aunque</u> haya crecido la capacidad de asombro. Voy del
82 pectacular Diana Ross que compartió con Mar, <u>aunque</u> de negra estrellona, la pasarela de Gai Mattio
83 stas femeninas. Un “hasta pronto” nostálgico <u>aunque</u> Telva mantenga orientación, línea o ideología.
84 lo creyó. Como seguramente haríamos tú y yo, <u>aunque</u> viésemos, quizá como ella, planear la sombra d
85 noche se mueve”). Y se casó. Con Don, claro, <u>aunque</u> pronto se dio cuenta de que el matrimonio no l
86 rmas de mujer”, tiene “un cuerpo para amar”, <u>aunque</u> sea rehecho con silicona (estrenó pecho en 198
87 como Mónica están encantados con la noticia <u>aunque</u> les hubiera gustado esperar algún tiempo para
88 ienen una historia amorosa, no respondieron, <u>aunque</u> María Teresa dijo: - Somos muy buenos amigos,
89 El pasado fin de semana se les veía felices, <u>aunque</u> agobiados por los preparativos, según sus amig
90 e otra persona o que Alejandro lo haga. Pero <u>aunque</u> eso ocurra en el futuro, Alejandro siempre ser
91 l que había por delante. Son cosas absurdas, <u>aunque</u> el señor juez, como máxima autoridad, pensó qu
92 aría Izquierdo, que es uno del pueblo y que, <u>aunque</u> se apellida así, no tiene nada que ver con los
93 ma del que yo tengo bastantes conocimientos, <u>aunque</u> sobre todo conozco la moda francesa y en parte
94 elevisión? -En realidad no había hecho nada, <u>aunque</u> había participado en algún coloquio o había as
95 do mucho en los últimos años? -Sí, eso creo, <u>aunque</u> yo no lo he vivido personalmente. -En cambio,
96 esta moneda de juguete, debemos aclarar que <u>aunque</u> estos euros son idénticos a los reales en el t

A partir del análisis de estas concordancias, establecimos las siguientes colocaciones para “aunque”:

Aunque + (adverbio) + (grupo nominal/pronombre personal átono) + verbo en indicativo (32)

2 onio ha cambiado, que ahora es más arrogante, aunque me cuesta trabajo crearlo. Quizá Anita está ha
4 Rey, éste no parece inmutarse personalmente, aunque su Casa ha anunciado posibles acciones legales
5 . Creo que hay mujeres guapas en toda España, aunque las dos últimas Miss España, Raquel Revuelta y
7 oy a continuar haciendo deporte y trabajando, aunque lógicamente ahora me cuesta más esfuerzo, dado
13 vía no me he acostumbrado a los periodistas, aunque comprendo vuestro trabajo. Así que prefiero qu
14 abierta. Afirma que había tres señores más, aunque los tres desmienten haber estado en Valencia,
17 como mujer divorciada? - Ha funcionado bien, aunque un divorcio siempre entristece. Yo llevaba 17
20 bilidades de que pueda entrar en la empresa, aunque mi familia es algo machista en estas cuestione
22 consta en absoluto que existan esas listas, aunque he oído hablar de nombres disparatados en algu
24 erta y demanda. En el fondo es comprensible, aunque a mí me parece una falta de cultura tremenda.
29 nfa en la justicia? -Confío en la justicia, aunque la humana tiene errores trágicos y la divina n
33 las imágenes del ir y venir de las modelos, aunque, en plena temporada de colecciones de primaver
37 dé la espalda. Yo nunca le abandonaré a él, aunque sólo pudiera sostener el micrófono del técnico
41 stan cortas! Mi casa de San Fernando Valley: aunque la verdad es que paso poco tiempo allí. “Me ve
47 tando con ella algunos aspectos del trabajo, aunque en ningún momento intervino de forma directa e
49 os podido saber, su idea es rehacer su vida, aunque, por otra parte, su corazón está dividido entr
53 apenas sobresalía. No se veían unos a otros aunque el comportamiento de Mar, Cayetano secundándol
59 “corto”, mucho más infame que pornográfico, aunque de ambas cosas tiene, se han cuidado mucho de
65 veri con lente Canon 1.200 que lleva sin pie aunque pesa veinte kilos. Un 1.200 con doble duplicad
66 tapando la frente, idea de Carolyn Pride. Y aunque su vestimenta primera jugueteó con Carolyn Cha
69 inicial, un prodigio de relaciones públicas: aunque Pablo Hohenlohe fue levantado de su asiento vi
71 o ascos argumentales ni le pareció entonces -aunque criticaron la tentadora circunstancia y a José
73 iso ser académico, y a punto estuvo de ello, aunque aquello era tan gordo de tragar que no pasó po
74 los acordeonistas franceses, nada rítmicos, aunque conformaban el tricolor blanco, azul y rojo. A
76 lo. Jeaninne me dejó y no he vuelto con Nati aunque las apariencias engañen. Vivo con la sombra de

84 lo creyó. Como seguramente haríamos tú y yo, aunque viésemos, quizá como ella, planear la sombra d
 85 noche se mueve"). Y se casó. Con Don, claro, aunque pronto se dio cuenta de que el matrimonio no l
 88 ienen una historia amorosa, no respondieron, aunque María Teresa dijo: - Somos muy buenos amigos,
 96 esta moneda de juguete, debemos aclarar que aunque estos euros son idénticos a los reales en el t
 92 aría Izquierdo, que es uno del pueblo y que, aunque se apellida así, no tiene nada que ver con los
 93 ma del que yo tengo bastantes conocimientos, aunque sobre todo conozco la moda francesa y en parte
 94 elevisión? -En realidad no había hecho nada, aunque había participado en algún coloquio o había as

Aunque + (adverbio) + (grupo nominal/pronombre personal átono) + verbo en indicativo (oración negativa) (11)

3 colmillos con esta información sobre el Rey, aunque no comprenden los reiterados ataques de sus pu
 8 os en Estados Unidos? -Que necesito operarme, aunque no saben cuándo. También me han dicho que es u
 16 iban a matar. Tiene miedo, lo que es humano, aunque no justifica el daño que ha hecho. - ¿Qué pret
 27 cos e importantes. Me considero de derechas, aunque yo no entiendo mucho de política. Tengo mis id
 31 demostrado todavía que papá fuera envenenado aunque no está todo tan claro como debiera. No se sab
 60 imer asalto de éste a los almacenes Harrods, aunque a la segunda embestida ya no pudo impedir el d
 68 oalejada. Alternó con alguien menos exótico "aunque ya no soy vecino marbellí. Tras el asalto que
 70 guran como imputados en diversos sumarios, y aunque no han pisado la cárcel hasta ahora, el peligr
 72 da se celebre antes. Se les ve encantados, aunque don Juan Carlos no disimula la tristeza que le
 80 s de Ribera del Duero tinto. Pasó del postre aunque no dejó de mirarlo. O de añorarlo, ay la línea
 95 do mucho en los últimos años? -Sí, eso creo, aunque yo no lo he vivido personalmente. -En cambio,

Aunque + (adverbio) + (grupo nominal/pronombre personal átono) + verbo en indicativo + que (9)

1 nes, no hay un sólo motivo para esta ruptura, aunque “creo que ni ellos mismos lo saben muy bien. Q
 9 han dicho que es una enfermedad que se cura, aunque hay que tener paciencia. -¿Desde cuándo la pad
 10 gitte no me gusta lo más mínimo como mujer, aunque he de reconocer que como persona me puede caer
 21 ltración y yo le respondí que lo desconocía, aunque esperaba que algún día se supiera. Entonces ap
 23 presentar un programa. Yo no tengo soltura, aunque también sé que eso se aprende con el tiempo. -
 25 estudios el año que viene en Estados Unidos, aunque sospecho que no se le va a quitar de la cabeza
 38 encia y la crueldad. Para mí no es esencial, aunque comprendo que forma parte de la naturaleza hum
 45 ha intentado frenar ese tipo de actuaciones aunque la responsable del servicio afirma que son un
 91 l que había por delante. Son cosas absurdas, aunque el señor juez, como máxima autoridad, pensó qu

Aunque + si + (grupo nominal/pronombre personal átono) + verbo en indicativo (1)

43 a inteligencia, la lógica y la sensibilidad, aunque si nos empeñamos en buscar alguna diferencia p

Aunque + (adverbio) + (grupo nominal/pronombre personal átono) + verbo en subjuntivo (20)

11 Giraud. En su mente está la idea de una boda aunque los hechos vayan tardíos. RAMÓN MENDOZA Por JU
 15 - Nada, nada... Yo sé que no pueden existir, aunque la gente tenga sus dudas pensando que le defie
 18 17 años con Luis. Ahora somos grandes amigos aunque haya gente que no lo entienda. Los tres somos
 30 milia? - Bueno, mejor que de recién casados, aunque probablemente nunca se lleguen a consolidar. M
 35 . Otro 64 por ciento afirma que los regalos, aunque sean a veces un quebradero de cabeza, son una
 36 as. - ¿Tiene miedo de algo? - Mi gran miedo, aunque le parezca mentira, es que en algún momento el
 39 bajar con fiebre: de pequeña me hacían rodar aunque estuviera enferma. Nunca lo he olvidado. La de
 46 eflejo de lo que ocurre en general, “ya que, aunque digan lo contrario, con el euro han subido los
 51 nqueaba pero no de voz. En escena mandaba él aunque la Gala estuviera dirigida, montada y copada p
 54 Maquilló Juan Pedro, un cheque al portador, aunque la Preysler semeje arcillada cariatíde casi gá
 55 a planchada y recortada. Es una imagen nueva aunque el anuncio subraye, mientras madre e hija repa
 62 ás padre que esposo, el único con traje azul aunque fuese azul noche o el también llamado azul Win

64 s precios. Todos querrán tener un detallito, aunque sólo sea eso, proveniente del palacete Luis XV
 67 os Leones, la reconstrucción no queda kitsch aunque pueda parecerlo- Alcázares sevillanos y azulej
 75 os a tiempo. Parecen personajes de Benavente aunque les falte la franqueza de la renunciación. “A
 81 ente. Me pierden estas cosas. Pueden conmigo aunque haya crecido la capacidad de asombro. Voy del
 83 stas femeninas. Un “hasta pronto” nostálgico aunque Telva mantenga orientación, línea o ideología.
 86 rmas de mujer”, tiene “un cuerpo para amar”, aunque sea rehecho con silicona (estrenó pecho en 198
 87 como Mónica están encantados con la noticia aunque les hubiera gustado esperar algún tiempo para
 90 e otra persona o que Alejandro lo haga. Pero aunque eso ocurra en el futuro, Alejandro siempre ser

Aunque + (adverbio) + (grupo nominal/pronombre personal átono) + verbo en subjuntivo (oración negativa) (7)

12 mpedernido. - Y es cierto. Cualquier hombre, aunque no lo reconozca, es coqueto. Me gusta mirarme
 28 o antes yo pagar 120-122, no sé, comprendido aunque no esté terminado, mira ahora José no viene di
 32 mucho más agradable. Me seducen las mujeres aunque yo no quiera. - ¿Quiere decir con esto que ust
 40 porta a esos famosos que pontifican de todo, aunque no entiendan de nada. Sólo hablo de lo que sé:
 56 ules seguirá siendo famosísimo en Andalucía, aunque no esté en el escudo. Jesús Quintero, cuando d
 77 a sombra del cáncer. Realmente benaventiano, aunque aquí no encaje porque los tiempos han cambiado
 78 e la recuperación, superará el bache incluso aunque no vuelva con la Giraud- Paloma Picasso ofrece

Aunque + (adverbio) + (grupo nominal/pronombre personal átono) + verbo en subjuntivo + que (2)

34 Y es que estas nuevas guapas saben de todo aunque luego confiesen que para estar así de espléndi
 58 nciar que este 16 de octubre cumple 67 años “aunque en el DNI ponga que nací el 31 y en el 33 cons

Aunque + si + (grupo nominal/pronombre personal átono) + verbo en subjuntivo (1)

19 estudios. El cine, de pequeña me atraía más, aunque si me ofrecieran un papel que no estuviera fue

Aunque + gerundio (1)

51 tivo de la reunión -¡Navidad, Navidad!, aunque dando las últimas- en crespón

Aunque + participio (1)

52 ver a España romperse, quizás la unanimidad, aunque nacida de la inseguridad y la melancolía, serí

Aunque + (adverbio) + adjetivo (4)

6 upendamente. Estoy encantada con la película, aunque un poco nerviosa a la vez por ver cómo reaccio
 42 nque cada vez hay más mujeres MASP (mujeres, aunque sobradamente preparadas), cuando alguna de ell
 48 premio de los de su categoría. Padre e hija, aunque contrincantes en la prueba, sellaron su mutua
 89 El pasado fin de semana se les veía felices, aunque agobiados por los preparativos, según sus amig

Aunque + adverbio/grupo adverbial (7)

26 lucía, sino en Madrid, el 2 de mayo de 1955, aunque de esos treinta y cinco años, treinta y dos lo
 44 ros cuadrados tienen pero que mucho encanto, aunque poco servicio. De sus vecinos sólo les disting
 57 año y ya habla correctamente el castellano, aunque con marcado acento alemán. Según algunas fuent
 61 Madre Teresa, Diana reinará después de morir aunque con distinto título. La Princesa del Pueblo ta
 63 que papá Al Fayed montara un ambigü de lujo, aunque gratis -aligeran el posible oportunismo argume
 79 que el Guernica debe ser prestado a Bilbao, aunque temporalmente, para inaugurar su nuevo Museo d
 82 pectacular Diana Ross que compartió con Mar, aunque de negra estrellona, la pasarela de Gai Mattio

Es interesante observar que tenemos las mismas colocaciones para el indicativo como para el subjuntivo:

INDICATIVO	SUBJUNTIVO
AUNQUE + (adv.) + (gr. nom./pron. pers. átono) + verbo	AUNQUE + (adv.) + (gr. nom./pron. pers. átono) + verbo
AUNQUE + (adv.) + (gr. nom./pron. pers. átono) + verbo (oración negativa)	AUNQUE + (adv.) + (gr. nom./pron. pers. átono) + verbo (oración negativa)
AUNQUE + (adv.) + (gr. nom./pron. pers. átono) + verbo + que	AUNQUE + (adv.) + (gr. nom./pron. pers. átono) + verbo + que
AUNQUE + si + (gr. nom./pron. pers. átono) + verbo	AUNQUE + si + (gr. nom./pron. perso. átono) + verbo

Actividad de comprensión de lectura

A partir de la lectura de un pequeño texto de la sección Archivo GPS del periódico El Mundo electrónico de agosto/2004, los alumnos tuvieron que subrayar las expresiones y palabras que dificultaban su comprensión de lectura.

Te lo juro, se me cayó el *glamour* a los pies. Todo el verano en Marbella preguntando por un chiringuito y resulta que están absolutamente *demodé*. Menudo corte. Ahora lo que mola son los ‘Beach Clubs’ de estética colonial. Divinos. Los buques insignia de los hoteles de lujo esta temporada. O sea, fritanga customizada para el olfato de gente elegante. Porque el menú es el de siempre. A saber, de primero ensalada y de segundo pescaíto o hamburguesa, pero se prepara en una cocina inodora y se sirve sobre mantel. Todo colocado con mimo, con gusto; un lujo tal que hasta se agradece pagar los 50 euros que cuesta comer por cabeza. Te digo más, no hace falta alojarse en el hotel para dejarse ver. Yo misma, sin ir más lejos, iba todas las mañanas del hostel al Beach Club y nadie lo notó.

(Alanda. Archivo GPS. elmundo.es /agosto 2004)

Del texto seleccionaron las siguientes palabras: “chiringuito”, “fritanga”, “hostal”, y las expresiones “menudo corte”, “lo que mola”, y “sin ir más lejos”. A partir de esas palabras y expresiones, sugerimos las siguientes actividades:

1ª.) Busque en el corpus lingüístico de Mark Davies (www.corpusdelespanol.org) las palabras “chiringuito” y “fritanga” y observe las líneas de concordancia (y, si necesario, el fragmento del texto donde aparecen) para llegar a una definición de sus significados.

RE-SORT BY: L2 L1	C	R1 R2
orientales? ¿Cómo se volvieron tan adictas al una cerveza en el Gran Mesón Imperial, un diminuto	“chiringuito” chiringuito	santiaguero? ¿Dónde aprendieron la receta del playero regentado por uruguayos; por lo tanto, era
entienden los piropos groseros del camarero del	chiringuito.	En la siguiente estación se arrodillaba la beata
la vida. Después de secarme el pelo regresé al	chiringuito.	Tenía apetito. No había desayunado. Comí unos

A partir de estas líneas de concordancia relacionaron la palabra chiringuito a la playa, camarero, apetito, lo que les permitió llegar a su significado. Para confirmar sus predicciones, leyeron los fragmentos de texto donde está la palabra, como éste, por ejemplo:

NOTE TITLE: Del agua nacieron los sediento AUTHOR: Pisabarro, V. DATE: [] SEE ORIGINAL SOURCE cuerpo humano desarmado de pasiones tumbado sobre la arena, gozando de una tregua y de un descanso en la vida. Después de secarme el pelo regresé al [**chiringuito.**] Tenía apetito. No había desayunado. **Comí unos pescados fritos** con el sedante adormilamiento que provocaron un par de cervezas Regente.

Con las líneas de concordancia de la palabra “fritanga”, además de obtener su definición, pudieron observar que viene, en la mayoría de las veces, acompañada de “olor a”.

RE-SORT BY: L2 L1	C	R1 R2
calladito y descuidado, atiborraba el cuerpo de respetado, tomándolo por sebuno depósito de la una carpa de lona. Ni que decir de los olores a	fritanga fritanga, fritanga	y pan del día, con largas intermitencias de lo Era miel de abejas, descendí hasta él con los de los pasteles de mandioca y el payaguá mascada.
en el aire cargado de palabras y el olor a habían bajado a la fiesta de la virgen. Comían unos gatos que pasan al trote y por un olor a	fritanga fritanga fritanga	de las doce, cuando las matronas, de la galería de y bebían ron de Caldas. Unos pocos blancos, en cada esquina: calle 28 de julio, solo y siempre
las pocas ventanas que los tenían. Un olor a de alambre y un roble cochambroso. Por el olor a más estrechos a los que llega un olor de	fritanga fritanga fritanga,	envolvía a toda esa variopinta multitud que pululaba Que nos llegaba a la mañana, dedujimos que ellos de churro, de porras calientes que dentro de poco

A continuación trabajamos la palabra “hostal” y les pedí que intentaran ver qué diferencia tenía con “hotel”, que también aparece en el texto.

2°.) Observando las líneas de concordancia abajo, ¿qué adjetivos están relacionados con “hostal” y qué diferencia hay entre un “hostal” y un “hotel”?

RE-SORT BY:	L2	L1	C	R1	R2
funcionar de antiguo una venta, posada, hostería u			hostal,	popular en toda la provincia Citerior o	
comida en el triclinium o comedor <u>pequeño</u> del			hostal.	En el otro, el reservado o de «distinguidos», cubrió	
un pequeño hotel en un pequen en un <u>pequeño</u>			hostal	que hay ahí, que bueno no es muy cómodo que digamos,	
bajo su costo”, porque yo tenía que irme a un			hostal	<u>barato</u> ”, le dije. “P’s ahora ustedes me llevan al	
(risa) inglés. ENC. -No. INF. -El famosísimo			hostal,	le dije, y está cerca del centro, sí. Cerca del	
el camping y entonces a continuación se hizo el			hostal.	el resto de - de España no se qué - qué ocurre.	
¿no? ENC. -Claro, ¿y hay <u>comodidades</u> en ese			hostal?	INF. - <u>Muy pocas, muy limitadas</u> no, incluso e... los	

Observaron los adjetivos “pequeño”, “barato”, y las informaciones “comodidades... muy pocas, muy limitadas”. A partir de esas informaciones sacaron la conclusión de que hostal es un especie de hotel con limitaciones y más barato.

La siguiente tarea tiene como objetivo trabajar las expresiones “menudo corte”, “lo que mola”, “sin ir más lejos” que aparecen en el texto.

3°.) Complete los grupos de líneas de concordancia con las expresiones “menudo corte”, “lo que mola”, “sin ir más lejos”, según los contextos presentados.

1 ciado del preso el bocadillo de lima, ahora _____ es “El ser y la nada” de Sartre versión

2 abla con ellas? -Casi siempre de cremas. De _____. Nunca del chico que me gusta,

1 o! Sobre todo porque si luego no estabas, _____... ¿Sabes lo he hecho nada más bajar del

2 e la Lupe. JUAN.- No veas. RIKI.- Y ella, _____ encontrarte allí. JUAN.- Tenía un cuelgo

2 sobre el actual equipo de la Real. Ayer mismo, _____, el galés escribió un artículo

6 ir récords de venta en toda Europa. En España, _____, ayer le daban a Mick Hucknall

(Clave)

1 ciado del preso el bocadillo de lima, ahora lo que mola es “El ser y la nada” de Sartre versión

2 abla con ellas? -Casi siempre de cremas. De lo que mola. Nunca del chico que me gusta,

1 o! Sobre todo porque si luego no estabas, menudo corte... ¿Sabes lo he hecho nada más bajar del

2 e la Lupe. JUAN.- No veas. RIKI.- Y ella, menudo corte encontrarte allí. JUAN.- Tenía un cuelgo

2 sobre el actual equipo de la Real. Ayer mismo, sin ir más lejos, el galés escribió un artículo
6 ir récords de venta en toda Europa. En España, sin ir más lejos, ayer le daban a Mick Hucknall

Conclusiones

A través del uso de Lingüística de Corpus en la enseñanza, el alumno tendrá contacto con la lengua natural, tendrá más cuidado con ella y observará cómo determinadas palabras o estructuras son usadas por los nativos.

De lo expuesto se deduce que un análisis de la lengua basado en corpus abre nuevas alternativas para resolver los problemas tan intrincados que nos plantea el estudio de la lengua y, además, este tipo de análisis nos proporciona datos que nos permiten superar la visión tan parcial y subjetiva que nos ofrece nuestra propia introspección.

Las actividades inductivas que consisten en la observación y análisis de textos producidos por nativos en situaciones reales de comunicación da la oportunidad a que el alumno se exponga a un gran número de ejemplos de uso auténtico de la lengua, estimule el trabajo y reflexione, trate la resolución de problemas y favorezca el papel del profesor como facilitador, la cooperación, el intercambio de experiencias y resultados, la negociación de significado y sentido entre los alumnos.

Facilita los procesos de descubierta y de resolución de problemas mientras el alumno construye su propio conocimiento. De acuerdo con la propuesta de Cobb (1999), el conocimiento mediante este tipo de actividad se retiene más fácilmente en la memoria, transfiriéndose para otros contextos; expone el alumno a una gran cantidad de ejemplos de uso real de lengua, estimulándole a la reflexión, le hace reconocer la importancia del trabajo en grupo y de la comunicación con sus parejas y, finalmente, le facilita la selección de temas en función de sus necesidades o dificultades.

Se trata de un abordaje diferente y motivador de aprendizaje. El material ofrecido posibilita más la adquisición de la lengua y ofrece una rica experiencia de lengua en uso auténtico. Los alumnos entran en contacto con más palabras y estructuras que las estudiadas, o sea, el rico contexto en el que el léxico es estudiado posibilita considerables oportunidades para el alumno enriquecer su léxico.

Existen muchas estructuras frecuentes que los libros didácticos y los diccionarios no presentan.

Los alumnos pasan a tener una participación activa en el proceso de aprendizaje, una vez que se fundamenta en el principio de la descubierta y observación. Por su vez, el profesor deja de ser la fuente de todas las informaciones y respuestas, ya que cuenta con el ordenador como proveedor de información.

Se trata de un abordaje diferente y motivador de aprendizaje. El material ofrecido posibilita mucho más que la adquisición de la lengua, ofrece una rica experiencia de lengua en uso auténtico.

Bibliografía

- BACHMAN, L. 1990. Communicative language ability. Trad. Esp. “Habilidad lingüística comunicativa. In M. Llobera (coord.). 1995. *Competencia comunicativa*. Madrid: Edelsa.
- BERBER SARDINHA, T. 2004. *Lingüística de Corpus*. São Paulo: Manole.
- BIBER, D. 1999. *Longman grammar of spoken and written English*. Harlow: Longman.
- BIBER, D., S. CONRAD & R. REPPEN. 1998. *Corpus linguistics: investigating language structure and use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CANALE, M. 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. Trad. Esp.: De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In M. Llobera (coord.). 1995. *Competencia comunicativa*. Madrid: Edelsa.
- COBB, T. 1999. Applying constructivism: a test for the learner as scientist. In *Educational technology research & development*. **47(3)**, 15-31.
- FIRTH, J. 1957. *Papers in linguistics – 1934-1951*. Oxford: Oxford University Press.
- GÓMEZ MOLINA, J. 1997. “El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica”. In *REALE, Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*. **7:69-93**. Universidad de Alcalá de Henares.
- HALLIDAY, M. 2002. *On grammar. The collected Works of M.A.K. Halliday*. New York e London: Continuum.
- JOHNS, T. 1991. From printout to hadout: grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning. In T. Johns e P. Kong (eds.) *Classroom concordancing*. ELR Journal, vol. 4. Birmingham: Birmingham University Press, 27-46.
- KENNEDY, G. 1998. *Introduction to corpus linguistics*. London: Longman.
- LEWIS, M. 1993. *The lexical approach: the state of ELT and a way forward*. London: Language Teaching Publications.
- LJUNG, M. 1990. *A Study of TEFL Vocabulary*. Stockholm: Almqvist and Wiksell.
- MINDT, D. 1994. English corpus linguistics and the foreign language teaching. In J. Thomas & M. Short (eds.). *Using corpora for language research*. London: Longman.

- SÁNCHEZ, A. 1995. *Cumbre. Corpus lingüístico del español contemporáneo. Fundamentos, metodología y aplicaciones*. Madrid: SGEL.
- SINCLAIR, J. 1991. *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- STEVENS, V. 1991. Classroom concordancing: vocabulary materials derived from relevant, authentic texts. In *English for specific purposes*, **1:35-46**.
- STUBBS, M. 1993. British traditions in text analysis. In M. Baker, G. Francis, E. Tognini-Bonelli (orgs). *Text and technology. In honour of John Sinclair*. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins.
- TRIBBLE, C. & G. JOHNS. 1990. *Concordances in the classroom: a resource book for teachers*. London: Longman.
- WILLIS, D. 1990. *The lexical syllabus – a new approach to language teaching*. London e Glasgow: Collins ELT.

El equilibrio en el uso de los métodos para lograr nuevas aplicaciones didácticas

Alexandra Sin Maciel

Introducción

El equilibrio es uno de los temas actuales en muchos ámbitos de la vida. La salud y el bienestar, las relaciones laborales o familiares, las decisiones económicas, las estrategias, y en sectores diversos como, por ejemplo, el de la búsqueda constante de equilibrio, como la del escultor David Darrow, que equilibra rocas en lugares inusitados.

También lo es en la enseñanza de idiomas, en este caso de español como lengua extranjera. ¿Y en qué consiste dicho equilibrio? Se pueden relacionar incontables actividades que hacen la clase dinámica y atractiva. Sin embargo, al elegir cada una, el profesor debe tener conciencia de los conceptos de lengua y de aprendizaje que orientan dichas actividades y si están acorde con su planificación y con la expectativa de los alumnos. El concepto de lengua y de lenguaje tiene algunas características especiales:

- La comunicación, que significa compartir algo, poner en común, deriva del latín *communicare*, y es inherente a la relación entre los seres vivos, en grupo.
- Incluye la variedad lingüística; está dotado de una sintaxis y se supone que obedece a los principios de economía y optimización.
- La relación entre pensamiento y lenguaje y del desarrollo de las capacidades psicosociales de relación (el intercambio permite que uno influya en alguien y, a su vez, ser influido).

Para haber equilibrio entre la planificación y las expectativas de los alumnos, es necesario que el profesor conozca, reflexione y ponga en práctica, en momentos elegidos, las diferentes metodologías y elija lo que le conviene y que contribuya a perfeccionar posibles respuestas.

Tengamos en cuenta también que la enseñanza de idiomas, según la mayoría de las teorías actuales, aborda el desarrollo de todas las competencias lingüísticas; es decir, la comprensión auditiva y lectora, y la expresión oral y la producción escrita, junto con la interacción entre las personas, el contacto personal.

Incluye también la competencia gramatical de LE, que no se puede excluir de las etapas de la enseñanza, a través de la instrucción formal, más impuesta que practicada en muchos casos, como oposición a la construcción de ideas y conceptos; es decir, a partir de conocimientos previos, presentados en forma de ejemplo o de lo que ya se conoce, para avanzar en el aprendizaje.

El profesor de idiomas debe determinar en qué medida los tipos de actividades y los ejercicios que se ofrecen a menudo desarrollan de hecho las competencias planificadas y las capacidades de cada aprendiz, de acuerdo con las concepciones interaccionistas de enseñanza y aprendizaje.

Conceptos Interaccionistas: teoría versus práctica en equilibrio

El aprendizaje de lenguas contribuye para la formación de la persona, como ciudadano, ayudándole a reflexionar sobre su propio idioma, su cultura, su origen, su acción positiva ante la sociedad en que vive.

Al pensar en ello, teniendo en cuenta las principales metodologías y enfoques para la enseñanza de lenguas extranjeras, los profesores a menudo favorecen el desarrollo de las cuatro habilidades (comprensión auditiva y lectora, producción oral y escrita) en el contexto de interacción. Sin embargo, frente a los cursos y clases, el profesor encuentra en los libros de texto sobre todo el desarrollo de la capacidad de la lectura sin tener en cuenta la formación de la persona.

Esto puede poner en tela de juicio algunos de los objetivos de la educación en relación con la formación de los estudiantes como ciudadanos, para que tengan conocimiento de los códigos y lenguajes, no sólo como instrumentos lingüísticos, sino para comprender y reflexionar sobre el contexto, la cultura, la forma de expresión, la formalidad, la historia, entre otros temas, tanto en su propio idioma como en el idioma que está aprendiendo.

Por lo tanto, se confirma que la educación tiene que pasar por cambios, como sugiere Morin (2000: 20): “la reforma de la educación debe conducir a la reforma

de pensamiento y la reforma del pensamiento debe conducir a la reforma de la educación”, levantando la hipótesis de que puede promover la enseñanza de idiomas por medio de métodos modernos y habituales de los cursos de idiomas, además de utilizar los conceptos de la colaboración en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas (FIGUEIREDO, 2006), entre otros.

Por otro lado, es importante observar que la colaboración en el aprendizaje se relaciona con el desarrollo de la autonomía, los incentivos y la motivación para perseverar, por parte del profesor que siempre facilita el aprendizaje y no sólo transmite conocimientos.

Como ejemplo, muchas propuestas de actividades orales se refieren a la repetición mecánica, lectura en voz alta, recitación de poemas y trabalenguas, entrevistas preprogramadas, reflexión metalingüística, a veces necesarias pero no suficientes para la interacción social, la que requiere el uso de la lengua oral en un contexto determinado, aunque sea en el contexto del aula.

Por lo tanto, pensar en el lugar que desempeñan las metodologías y enfoques para la enseñanza de lengua en la práctica y tratar de encontrar un espacio para la construcción de conceptos a partir de conocimientos previos (Figueiredo, 2006), puede aportar importantes contribuciones al desarrollo de las competencias en las clases.

Las metodologías y enfoques: reflexiones y uso en equilibrio

En cuanto a la utilización de metodologías y enfoques, es importante que los profesores se den cuenta de la constante reflexión sobre su propia actuación, como en la necesidad de reformas en su planificación. Así como las que la educación siempre ha sufrido, según el estudio del profesor Chagas (1979) sobre la importancia histórica de la educación, haciendo hincapié en la enseñanza de idiomas.

En ese estudio, y en otros más (Parkinson de SAZ, 1980; Sánchez Pérez, 1997. Rivers, 1975, Richards y Rogers, 2001), se comprueba una durabilidad del Método de Gramática y Traducción, que tuvo su origen hace muchos siglos, desde ese tiempo se utilizó y se defendió y sigue siendo utilizado por muchos profesores que prefieren o se les propone trabajar con el propósito de la traducción y versión de textos escritos y los conocimientos lingüísticos y metalingüísticos, aunque el propósito general o específico de la planificación del curso sea la comunicación

oral. Como ya se mencionó, es importante una reflexión sobre el equilibrio en el uso de cada método, si se desea lograr nuevas aplicaciones didácticas.

Otro método que nos hace pensar es el Método Directo, que surgió como una de las reacciones a lo anterior, haciendo hincapié en la constante exposición a la LE, tratando de eliminar la lengua materna (LM) del aprendiz durante la clase (como si fuera posible separar la lengua del pensamiento), prohibiéndola en el aula. Estas características fueron revisadas, lo que llevó a los estudios sobre la importancia del desarrollo de la comprensión auditiva de modo elaborado y dispuesto a considerar la LM como una parte esencial pero no exclusiva, en la comprensión lingüística.

Otras reacciones se produjeron, generando métodos que se aplicaron, a lo largo del tiempo, con más o menos éxito, y que prevalecía una u otra habilidad, lo que no se propone relatar ampliamente en este trabajo.

Así como otras metodologías y enfoques, con puntos positivos y negativos, el Enfoque Comunicativo ha contribuido significativamente a la enseñanza de LE, al proponer conceptos y funciones relacionados con la comunicación, y al relevar todas las destrezas incluidas en las competencias, pero dejó un rastro de críticas acerca de la aplicación en el aula:

“(…) parece-nos que exagerou, sem que isso sequer levasse a resultados sempre positivos, na aplicação de verdadeiros simulacros, terminou-se por, em vez de integrar, excluir o aprendiz da língua, cuja realidade em geral está muito distante das situações em que é posto para se expressar.” (OCN, 2006, p.132)

A pesar de las dificultades en la práctica del Enfoque Comunicativo que tiene como base el concepto de *Competencia Comunicativa* (Hymes, 1995), que se refiere a la capacidad del hablante no sólo en aplicar las reglas gramaticales de una lengua con la finalidad de formar oraciones gramaticalmente correctas, sino también en saber cuándo, dónde y de qué manera se deben utilizar al hablar. La *Competencia Comunicativa* se relaciona también con el dominio de las cuatro habilidades (comprensión lectora y auditiva y producción oral y escrita) y la forma de utilizar el conjunto de conocimientos que se poseen para que las habilidades de escuchar, leer y escribir, interactúen insertadas en un determinado contexto sociocultural. Así, se amplían las necesidades y realizaciones comunicativas de los estudiantes, la interdisciplinariedad, las interacciones significativas y realistas y las competencias que el hablante tiene en el idioma materno, entre otros.

También involucra muchas habilidades para obtener el comportamiento cultural de la realidad de la lengua extranjera que se desea hablar. La sensibilidad del profesor de lengua extranjera sobre el idioma en uso y la preocupación por el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos puede obtener más reflexiones sobre los conceptos adoptados.

Es, ante todo, el concepto esencial de aprendizaje como un proceso creativo y no como una simple repetición de patrones y estructuras. Chomsky es el principal lingüista que se opone al mecanicismo a partir de su teoría de la capacidad innata de producir lenguaje, en la que, a partir de una muestra relativamente pequeña, el individuo es capaz de formular nuevas estructuras lingüísticas y posee una predisposición propia para la adquisición del lenguaje, disponiendo de la *Gramática Universal* por la que denota el papel activo y la creatividad, lo que le permite a una persona construir frases que nunca ha oído antes. (Fernández, 1997).

La teoría sociocultural

Al hablar sobre las interacciones sociales significativas, que es una de las características de la teoría sociocultural, se puede pensar en el aprendizaje colaborativo de lenguas, en la medida que las personas, dos o más, aprenden algo juntas, según Figueiredo (2006).

Tales principios se inspiran en los conceptos desarrollados por Vygotsky y explotados actualmente por sus seguidores (Wertsch, Cole, Rojo, Magalhães, Machado, Bronckart, Smolka). De acuerdo con Vygotsky, la interacción entre las personas es lo que favorece el desarrollo y la construcción de conocimientos dentro de los contextos significativos. Defiende el papel del aprendizaje en el propio desarrollo de la persona, en oposición a la teoría cognitiva defendida por Piaget, en la que los procesos de desarrollo son independientes de los de aprendizaje, y tienen una edad propia que desarrollarse. La teoría de Vygotsky también discrepa del behaviorismo o conductismo en el que el aprendiz domina reflejos condicionados adquiridos por medio de estímulo y respuesta, la formación de hábitos.

Vygotsky defiende que los procesos de aprendizaje y desarrollo se interrelacionan, pues accionan procesos internos de desarrollo y que van desde el plano social hacia el plano individual. Tal relación es la Zona de Desarrollo Proximal (ZDP), que es la diferencia entre el nivel real (lo que se hace solo) y el potencial (lo que se puede

hacer con ayuda). No se considera el otro como más capacitado, pues todos aprenden socialmente, construyendo un sentido propio y personal. El nuevo conocimiento no se acumula, sino que hay una integración, una modificación, se establecen relaciones y coordinación entre lo conocido y lo nuevo. Se amplía la autonomía en el aprendizaje, en la realización de las tareas, en los conceptos, en la práctica. El profesor, en este sentido, representa un papel de mediador en la construcción del conocimiento y el desarrollo del aprendizaje que se manifiestan dentro del contexto de interacción entre los alumnos a los que el profesor facilita el aprendizaje, animándolos de modo activo.

Enseñanza y aprendizaje de LE y el enfoque sociocultural

El enfoque sociocultural y la enseñanza de LE están relacionados en la medida en que hay un proceso dialógico, o sea, que por medio del diálogo y de la colaboración se produce la interacción significativa entre el profesor con el alumno. Es importante señalar también que la interacción verbal de naturaleza dialógica y social, de acuerdo con Bakhtin (1995), es la categoría básica de la concepción del lenguaje como un fenómeno social. También sostiene el origen y el destino de la palabra, que proviene *de* alguien y se dirige *a* alguien (Figueiredo, 2006). Sobre el diálogo, se puede decir que la comunicación existe, no sólo para contar la verdad, “pero para construirla” (Clark, 1990 citado por Figueiredo, 2006, p. 16).

Teniendo en cuenta la naturaleza dialógica del lenguaje, es necesario que el estudiante esté en contacto con enunciados de diferentes géneros, en lugar de presentar un estudio basado en la gramática normativa únicamente, de acuerdo a las características interaccionistas aclaradas antes, o en el método audiolingual de enseñanza de idiomas, que se basa en la formación de hábitos y ejercicios de repetición, evitándose los errores. Se deben analizar los errores de manera que el alumno pueda tener consciencia de su propia producción.

En los métodos que priorizan el sentido y no la forma, el estudio de las normas no garantiza la eficacia del aprendizaje de la lengua en los contextos de una comunicación real, pero el dominio del uso en las situaciones reales de comunicación puede asegurar el aprendizaje de las normas, lo que está propuesto por el enfoque comunicativo.

En el enfoque de la interacción, es más fácil de adquirir el lenguaje cuando la atención se centra en transmitir y recibir mensajes auténticos, que contienen informaciones de interés tanto para el oyente como para el hablante en el contexto significativo. Pero

compete al profesor que realiza la reflexión desde los conocimientos de las diferentes teorías sobre el lenguaje, la enseñanza y el aprendizaje determinar cuáles son los roles de los estudiantes y de sí mismo en la clase, para hacer una elección consciente y equilibrada. Elegir conscientemente requiere el uso de la contribución positiva de cada método, de modo que se ajuste y sea coherente con los objetivos generales y específicos para cada curso. La actitud de recolectar diversos tipos de ejercicios, al azar, puede formar un curso no siempre motivador.

Conclusiones finales

Hemos propuesto aquí un breve análisis de las principales metodologías, conociendo rápidamente las necesidades previas de la competencia comunicativa y de teorías de adquisición y aprendizaje de lengua extranjera. Pensadas para la reflexión y aplicación práctica en cuanto a la estructuración del pensamiento, tengamos en cuenta que aprender una lengua es elaborar un discurso con aspectos sociales y culturales apropiados.

El profesor puede estructurar el curso de lengua extranjera incluyendo la teoría sociocultural, en que las habilidades de comprensión lectora y auditiva y de producción oral y escrita, junto con la interacción entre las personas, sean complementarias entre sí, de tal modo que haya éxito en la comunicación.

Exitosas son también las actividades basadas en una situación simulada de la realidad, seguida de una ejemplificación de las formas posibles, para al final concluir con el grupo. Un ejemplo de interacción es la que se ve en el video de los caramelos *TicTac Micha*, en el que un joven llama a varias personas para que participen de su presentación. Las etapas se asemejan a las del profesor, aunque sea comercial el tema principal, pues distribuye las tareas, les muestra cómo hacer y empieza a sonar la música. Con equilibrio, cada uno según su don, en conjunto demuestra la interacción social.

Volviendo a la pregunta inicial: ¿Cómo y por qué lograr el éxito en el equilibrio? Una de las reflexiones que se puede hacer con el equilibrio es que el profesor necesita concienciarse de que conviene alterar y adaptar las diferentes posibilidades para actividades y contenidos comunes, no solamente utilizar las formas, métodos y abordajes que siempre utilizó. Al modificar las estrategias y recursos, en general, se pueden generar buenos resultados, tanto desde el punto de vista de la motivación del alumno como la del profesor. Cada alumno tiene un objetivo, y cuando existe

el equilibrio adecuado entre las destrezas y entre las competencias, valorando una y otra por igual, la adquisición será fluida, llevando al alumno a ser un interlocutor competente en todos los ámbitos en los que lo necesite.

Bibliografía

ALMEIDA FILHO, J.C.P., 1987, “O que quer dizer ser comunicativo na sala de aula de língua estrangeira”, *Cadernos do CED*, Vol. 10, UFSC.

ALMEIDA FILHO, J.C.P., 2005, A abordagem comunicativa do ensino de línguas: promessa ou renovação na década de 80?, *Linguística Aplicada. Ensino de Línguas e Comunicação*, Campinas, Pontes.

_____, 2005, *O professor de língua estrangeira em formação*, Campinas, Pontes, 2ª. Ed.

BAKHTIN, M., 2003, *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 4ª. Ed.

BARALO, M., 1999, *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco Libros.

CANALE, M., 1995, De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje, en LLOBERA, M., *Competencia Comunicativa – Documentos Básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa.

CARIONI, L., 1988, Aquisição de Segunda Língua: a teoria de Krashen, en BOHN, H. & VANDERSEN, P., (org.) – *Tópicos da Linguística Aplicada. O ensino de línguas estrangeiras*, Florianópolis, Ed. da UFSC. pp. 50-74.

CHAGAS, V., 1979, *Didática especial de línguas modernas*, São Paulo, Companhia Editora Nacional.

DE GRÊVE, M. & PASSEL, F.U., 1975, *Linguística e ensino de línguas estrangeiras*, São Paulo, Pioneira.

ELLIS, R., 1985, *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.

ERES FERNÁNDEZ, I. G. M. & MACIEL, A. S., 2007, La oralidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera: algunas reflexiones, en *Revista Linguagem e Ensino*, UCPEL. V.10, n.2, jul/dez. Pelotas, RS, EDUCAT. <http://rle.ucpel.tche.br>

FERNÁNDEZ, S., 1997, *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.

FIGUEIREDO, F. J. Q., 2006, *A aprendizagem colaborativa de línguas*, Goiânia, UFG.

GONZÁLEZ, N. T. M., 1996, “Linguística e ensino de línguas estrangeiras: relações nem sempre tão explícitas entre a(s) teoria(s) e a(s) prática(s)”. Maceió: *ABRALIN. Boletim da Associação Brasileira de Linguística*.

- HYMES, D. H., 1995, Acerca de la competencia comunicativa, en LLOBERA, M., *Competencia Comunicativa – Documentos Básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa.
- LARSEN-FREEMAN, D & LONG, M.H., 1994, *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid, Gredos.
- LICERAS, J.M., 1988, Adquirir, aprender y enseñar: el español como lengua extranjera, en *Actas de las primeras jornadas Pedagógicas de ASELE*, Madrid.
- _____, 1992, *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor.
- MACIEL, A.S., 2008, El encanto del cuento en la clase de ELE: comprensión, interacción y contexto, en *Actas del XVI Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: Cuando despertó, el cuento todavía estaba allí. Cuentos y relatos en el aula de ELE*, São Paulo, Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil, <http://educacion.es/exterior/br/es/publicaciones/seminario.shtml>
- PARKINSON DE SAZ, S.M., 2000, *La lingüística y la enseñanza de las lenguas. Teoría y práctica*, Madrid, Arco Libros.
- PIZARRO, E. G., 2007, *Orientaciones para la enseñanza de ELE: más de 100 actividades para dinamizar la clase de español*, Brasília, DF, Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A., 1997, *Los métodos de enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*, Madrid, SGEL.
- _____, 1992, *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, SGEL.
- SANTOS GARGALLO, I., 1999, Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera, *Cuadernos de Didáctica del Español/LE*, Madrid, Arco Libros.
- SEDYCIAS, J. (org.), 2005, *O ensino do espanhol no Brasil – passado, presente, futuro*, São Paulo, Parábola.
- SERRANI, S., 2005, *Discurso e cultura na aula de língua*, Campinas, SP, Pontes.
- VYGOTSKY, L. S., 1979, *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*, São Paulo, M. Fontes.
- _____, 2003, *Pensamento e Linguagem*, São Paulo, Martins Fontes, 2ª. Ed.

Internet

- David Darrow: www.rockbalancer.com . Accedido en septiembre de 2009.
- Tic Tac Micha.: www.tictacmicha.com?tictac=1 o en www.youtube.com/watch?v=CV7KknrJuSs . Accedido en septiembre de 2009.

Portales y enlaces

Internet para el profesorado de ELE

Elena Haz Gómez

Introducción

Ante el innegable avance de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el mundo actual, tanto los profesores como los alumnos somos conscientes de que se trata de un elemento que necesariamente tenemos que incorporar en nuestra práctica de aula. En este trabajo pretendemos, de una forma somera, dar algunas indicaciones de portales, con los enlaces correspondientes, para el uso didáctico de Internet en la clase de ELE. Hemos decidido ofrecer una gama de posibilidades para el docente en tanto que profesional con unas demandas permanentes de formación e información, para las cuales hemos seleccionado algunos portales y sitios web de referencia actualizados en los que poder encontrar información tanto de aspectos metodológicos como bibliotecas virtuales, o análisis y ensayos sobre contenidos de lengua y literatura:

Enlaces para E/LE

FORMACIÓN E INFORMACIÓN PERSONAL DEL PROFESORADO

- **REAL ACADEMIA DE LA LENGUA DE ESPAÑA**
<http://www.rae.es/>
- **DICCIONARIO PANHISPÁNICO DE DUDAS**
<http://buscon.rae.es/dpdl/>
- **REDELE: RED DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (MUY INTERESANTE FONDO DE ARTÍCULOS DE CALIDAD)**
<http://www.educacion.es/redele/>

Enlaces para E/LE

FORMACIÓN E INFORMACIÓN PERSONAL DEL PROFESORADO

- **EL BUSCADOR DEL INSTITUTO CERVANTES**
<http://cvc.cervantes.es/oteador/>
- **TEXTOS CLÁSICOS EN VERSIÓN DIGITAL**
<http://cvc.cervantes.es/obref/clasicos/>
- **BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES**
www.cervantesvirtual.com/
- **MARCO DE REFERENCIA EUROPEO**
<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

Enlaces para E/LE

FORMACIÓN E INFORMACIÓN PERSONAL DEL PROFESORADO

- **TRADUCCIÓN AUTOMÁTICA GRATUITA**
<http://oesi.cervantes.es/traducion.jsp>
- **AYUDA PARA LA TRADUCCIÓN**
http://cvc.cervantes.es/aula/el_atril
- **CENTRO NACIONAL DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EDUCATIVA DEL MEC DE ESPAÑA (Gran Cantidad de recursos educativos. Muy interesante)**
<http://www.isftic.educacion.es>
- **ENCICLOPEDIA EN ESPAÑOL EN LINEA**
<http://www.enciclonet.com/portada>

Por otra parte, sugerimos también la posibilidad de participación activa de los usuarios interesados en el estudio del español a través de listas de distribución especializadas, en las que la información pasa por un camino de dos direcciones gracias a que se abre así un canal de comunicación ilimitado y abierto en el que demandar y ofrecer información:

Enlaces para E/LE

PARTICIPACIÓN EN LISTAS

- **ELEBRASIL**
www.educacion.es/exterior/br/es/elebrasil/elebrsobre.shtml
- **FORMESPA**
<http://formespa.rediris.es/>

Por último, atendiendo ya al profesor en su faceta de profesional docente que necesita de una serie de recursos para llevar al aula, seleccionamos una serie de webs tan solo a modo orientativo, que pretenden ser apenas una breve muestra del mucho material que existe en la red, de los que podrá tomar ideas e iniciativas tanto para llevar directamente al aula como para inspirarse y crear sus propios materiales. Dentro de este apartado mostramos sitios web con variadas actividades, desde aquellas que recogen los formatos más clásicos hasta los más innovadores: *webquests* y cazas del tesoro a partir de búsquedas en Internet:

Enlaces para E/LE

MATERIALES PARA EL AULA DE ELE

- **PÁGINA DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN EN BRASIL**
<http://www.educacion.es/exterior/br/es>
- **CENTRO VIRTUAL CERVANTES**
<http://cvc.cervantes.es/>
- **RECURSOS Y MATERIALES EN FORMESPA**
<http://formespa.rediris.es/>

Enlaces para E/LE

MATERIALES PARA EL AULA DE ELE

- **ENLACE DIRECTO A LA REVISTA MATERIALES DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN EN ESTADOS UNIDOS**
<http://www.educacion.es/exterfor/usa/es/publicaciones/materiales/portada.shtml>
- **ENLACE DIRECTO A LA REVISTA DIGITAL TECLA, DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN EN EL REINO UNIDO E IRLANDA**
<http://www.educacion.es/exterfor/uk/es/tecla/pruebatecla.shtml>
- **ENLACE DIRECTO A LA REVISTA ACTI-ESPAÑA, DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN EN EL REINO UNIDO E IRLANDA, QUE INCLUYE ACTIVIDADES PARA LA CLASE DE ELE DISEÑADAS POR EL GRUPO DE AUXILIARES DE CONVERSACIÓN**
<http://www.educacion.es/exterfor/uk/es/consej/es/publicaciones/actiespania.shtml>

Enlaces para E/LE

MATERIALES PARA EL AULA DE ELE

- **ENLACE DIRECTO A LA REVISTA MOSAICO, DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE BÉLGICA, PAÍSES BAJOS Y LUXEMBURGO**
<http://www.educacion.es/exterfor/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico.shtml>
- **ENLACE DIRECTO A ELENZA, FONDO DE MATERIALES PARA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN EN AUSTRALIA**
<http://www.educacion.es/exterfor/nz/es/publicacionesymateriales/niveles.shtml>
- **ACTIVIDADES PARA EL AULA DEL INSTITUTO CERVANTES**
<http://cvc.cervantes.es/portada.htm>
<http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/>

Enlaces para E/LE

ACTIVIDADES EN LÍNEA PARA USAR EN CLASE

- **LECTURAS CON ACTIVIDADES ADAPTADAS EN TRES NIVELES (INICIAL, INTERMEDIO, AVANZADO), IMPRIMIBLES PARA UTILIZACIÓN EN EL AULA**

<http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/>

- **CANCIONES**

<http://www.educacion.es/exterior/br/cv/musical>

www.ele.net.org

<http://redgeomatrica.rediris.es/eleza/materiales/canciones.htm>

<http://formespa.rediris.es/canciones>

<http://formespa.rediris.es/canciones/variedades.htm>

En este último punto, el de las actividades para trabajar el uso de Internet en el aula de ELE, sugerimos, a modo de ejemplo, una pequeña actividad de *caza del tesoro* a partir de una visita virtual al Museo del Prado, uno de cuyos objetivos consiste en hacer que el alumno se familiarice con la búsqueda de materiales de investigación en el entorno digital, al tiempo que va aprendiendo aspectos propios de la lengua y, muy especialmente, de la cultura propios del currículo de español:

Caza del tesoro: Visita Virtual al Museo del Prado



Actividad

Unos estudiantes brasileños van a pasar una semana en la ciudad de Madrid y, entre otros recorridos, han decidido conocer el Museo del Prado. Para elaborar una guía en condiciones, se han propuesto contestar a las siguientes **preguntas**:

1. ¿Qué día de la semana está cerrado el Museo del Prado?
2. ¿Qué horario tiene el resto de los días?
3. ¿Qué días del año tienen un horario especial?
4. ¿Se puede visitar el Museo el día de Navidad? ¿Y el Viernes Santo?
5. ¿Se puede visitar el día 1 de mayo o el 1 de enero?
6. ¿Cuánto cuesta la entrada, comprada en la taquilla?
7. ¿Cuánto cuesta la entrada, comprada con anticipación?
8. Si eres estudiante brasileño@ de 17 años, ¿cuánto tienes que pagar?
9. ¿Cuántas puertas de acceso tiene el Museo?
10. ¿Si vas en una visita individual, por qué puerta entras?
11. ¿Y si estás en un grupo turístico?
12. ¿Qué otros museos están cerca?
13. ¿Qué tarjeta puedes comprar para visitar todos los museos?
14. ¿Qué estaciones de metro son las más cercanas?
15. ¿Qué tienes que hacer si llevas una mochila que mide 50x60 cms.?
16. ¿Puedes grabar un video durante tu visita al Museo? ¿Y sacar fotografías?
17. ¿Dónde puedes conseguir un plano del Museo?
18. ¿Qué actividades culturales organiza el Museo del Prado?
19. ¿Qué exposición/es temporales hay actualmente en el Museo del Prado?

Tarea final

Elaborar una hoja informativa en Word sobre el Museo del Prado, en la que el futuro visitante consiga de forma sencilla y rápida toda la información práctica sobre precios, horarios, localización, medio de transporte, y otros aspectos que os parezcan de interés.

Enlace: www.museodelprado.es

Soluciones

VISITA VIRTUAL AL MUSEO DEL PRADO
CAZA DEL TESORO
INFORMACIÓN GENERAL SOBRE EL MUSEO

Solución a las preguntas de respuesta cerrada:

1. Lunes
2. De 9.00 a 20.00
3. El 24 de dic. El 31 de dic. y el 6 de enero: 9.00-14.00
4. y 5. No se puede visitar, el día de Navidad ni el Viernes Santo, ni los días 1 de enero y 1 de mayo
6. 6 euros
7. 9 euros
8. 3 euros
9. Tres
10. Puerta de Velázquez
11. Puerta de los Jerónimos

VISITA VIRTUAL AL MUSEO DEL PRADO
CAZA DEL TESORO
INFORMACIÓN GENERAL SOBRE EL MUSEO

Solución a las preguntas de respuesta cerrada:

12. El Museo Thyssen-Bornemisza y el Museo de Arte Moderno Reina Sofía.
13. Tarjeta Paseo del Arte
14. Banco de España y Atocha
15. Dejarla en el servicio de Consigna o Guardarropa.
16. No.
18. Se puede descargar de la página del Museo en formato pdf. También se entrega en la taquilla junto con el billete de ingreso.

Estrategias de enseñanza de ELE para niños

Ana Isabel Vargas Ruiz
Sonia Izquierdo Merinero

El contenido de este taller y este artículo es el resultado de nuestra experiencia como profesoras de español como lengua extranjera a las que se les plantean la necesidad y el deseo de impartir cursos de ELE para niños. La falta de destreza en estas lides nos proporcionó muchas preguntas, dudas e incertidumbres sobre cómo afrontar una realidad en la clase tan diferente de las que habíamos impartido y programado hasta ese momento. El estudio, las reflexiones y la formación específica en la cuales nos embarcamos a partir de esta idea de trabajar con niñas y niños, unida a la prueba de esos contenidos teóricos en las clases de ELE *Mirim*, son las que han dado forma a este texto.

El objetivo de este taller es presentar una serie de estrategias que hemos tenido como directrices a la hora de programar los cursos de español como lengua extranjera para niños en el Instituto Cervantes de Brasilia. Para ello reflexionaremos sobre algunos aspectos importantes a tener en cuenta a la hora de programar e impartir español como lengua extranjera para este tipo de público, como, por ejemplo, la justificación del aprendizaje de una lengua extranjera a edad temprana, la oferta de los cursos en función de la edad, las consideraciones generales para la programación del Currículo, las características cognitivas de los niños como aprendientes, las características del profesorado, las pautas para la programación de unidades didácticas, los tipos de actividades y la gestión de una clase para este alumnado, para concluir este artículo con estructura de decálogo con la presentación de las consideraciones finales y referencias bibliográficas.

En sociedades aparentemente plurilingües y multiétnicas, el aprendizaje de otra lengua es una manera de integración y de conocimiento de esa realidad compleja desde el punto de vista del lenguaje y de la comunicación. Al activarse desde muy temprano su aptitud natural para el aprendizaje de lenguas, las niñas y niños disponen de más tiempo para asimilar y adquirir una competencia lingüística y

cultural que beneficia su desarrollo en general, sea éste cognitivo, social, cultural, acústico, lingüístico o personal. Asimismo les potencia la determinación y una mayor confianza en sí mismos¹.

El aprendizaje de una lengua extranjera en los primeros años de vida ofrece a las niñas y los niños un pasaporte para el mundo. Aprender otro idioma, favorece la competencia lingüística en la propia lengua y ayuda al desarrollo cognitivo, social y motor de los niños.

El aprendizaje precoz de lenguas fomenta en los estudiantes actitudes positivas hacia otras culturas y otras lenguas al tiempo que cimienta un ulterior aprendizaje de las mismas. El encuentro de Jefes de Estado y de Gobierno celebrado en 2002 en Barcelona hizo un llamamiento para que cada país incrementara las acciones que puedan potenciar entre sus ciudadanos la adquisición de habilidades plurilingües, con medidas entre otras como la enseñanza de al menos dos lenguas extranjeras desde una edad bien temprana.² El aprendizaje de otra lengua está integrado en un aprendizaje de nivel general, global, de los niños como individuos.

La oferta de nuestros cursos de ELE para niños abarca desde los 4 hasta los 12 años, edad en la que se considera que son ya prácticamente adolescentes, y pasan a tener otras características cognitivas y otras necesidades dentro del aula. El primer criterio que tuvimos en cuenta para estipular la franja de edad de los grupos fue el de la escolarización: a pesar de que hoy en día es más que frecuente que el contacto con las instituciones educativas sea durante el primer año de vida, entendimos que el umbral de edad mínima para participar de los cursos sería la edad en la que se empieza la escuela infantil, una vez que han cumplido los 3 años. Al ser cursos extracurriculares decidimos que la edad mínima fueran los 4 años. El segundo criterio que aplicamos fue el de la alfabetización, cuya edad, pese a que hay culturas educativas más precoces que otras a este respecto, suele ser a los 6 años. Por tanto, el primer grupo de edad definido es de 4 a 6 años, el grupo de alumnos no alfabetizados. El tercer criterio de división por edad fue el de la madurez cognitiva entre los estudiantes alfabetizados, por lo que el segundo grupo es de 7 a 9 años y el tercero de 10 a 12 años.

1. http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/youngsum_en.pdf

2. http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc36_es.htm

La progresión de los contenidos, los niveles del Currículo, es específica para cada franja de edad, teniendo en consideración que la organización de éste será por temas que tendrán una propuesta diferente en cada curso, ampliando y afianzando los contenidos, que serán los mismos. Nos propusimos también que a estas clases se les sumaran actividades fuera de las aulas y del horario lectivo, como las visitas a la biblioteca, actividades culturales para niños y jóvenes, coloquios con autores de materiales infanto-juveniles, Cuentacuentos, etc., que ampliaban la idea de que el español era una lengua que se usaba fuera de las horas de clase y que servía para diferentes manifestaciones, y que diferentes personas, además de sus profesoras, hablan ese idioma.

Dentro de las consideraciones generales para la programación del currículo nos centramos en las características cognitivas de los niños como aprendices, teniendo en cuenta que estos estudiantes tienen una gran habilidad para entender el significado de las cosas a pesar de que la forma les sea desconocida. Este desconocimiento de la lengua no les impide ni les inhibe a la hora de entender el significado y realizar la tarea que corresponda. La capacidad para el aprendizaje indirecto facilita la adquisición de la LE y la comunicación se ve favorecida también por la enorme creatividad para el uso de la lengua y por la gran capacidad y necesidad que tienen de interactuar y de hacerse entender. Esta espontaneidad y tendencia a la interacción está favorecida también por su aptitud para lo lúdico y la diversión y el espacio que todavía le permiten a la imaginación.

Cuando organizamos el programa, las unidades didácticas y las actividades tenemos en consideración que los niños aprenden experimentando y realizando alguna actividad física y basándose en la repetición, además de tener el léxico como principal protagonista. Estos estudiantes *mirim*³ requieren mucha atención individualizada, su capacidad de concentración es muy variable, son desinhibidos y competitivos, y les gusta hablar de sí mismos y de su entorno.

No obstante, es importantísimo que tengamos en consideración que también existen algunas dificultades intrínsecas a la enseñanza con este tipo de alumnado. No podemos olvidar la existencia del periodo silencioso, en los que los estudiantes en general comprenden el input pero no producen. A veces la simultaneidad en el proceso de adquisición de la L1 y la LE puede producir interferencias, acentuadas por la todavía falta de conciencia lingüística y la no reflexión explícita sobre las lenguas. La sensación de saturación de

3. La palabra *mirim* procede de la lengua Tupí, y significa "pequeña o pequeño". En el contexto brasileño se usa para hacer referencia a la categoría de una actividad realizada por niños. Esta fue una medida estratégica para que el público que inscribe a los estudiantes a los cursos, los responsables, entendiesen sólo con el nombre, de qué tipo de cursos se trataba.

su tiempo libre por parte de los estudiantes puede jugar en contra del aprendizaje de la LE, motivo por el que el aspecto lúdico y dinámico es fundamental en las clases, unido a que las curvas de concentración son muy variables, las actividades tienen que tener una duración mucho menor que las que proponemos a los estudiantes adultos. No podemos olvidar que para que una lengua extranjera se adquiera es esencial que se dé la circunstancia de que el aprendiz sienta y tenga la necesidad de comunicarse en esa lengua y de que existan otras personas que hablen esa lengua de manera natural y espontánea para que se pueda comunicar. De una manera general, el trabajo fuera de la clase suele ser escaso porque son estudiantes que tienen poca oportunidad de practicar fuera de la institución y no suelen tener ayuda en casa, ya que muchas veces los responsables no han estudiado español⁴. Esta característica la tenemos en cuenta a la hora de proponerles trabajo para casa o recomendarles materiales de apoyo como lectura o música, siendo ésta última el recurso más efectivo, en parte porque reúne algunas de las características que hemos enunciado: son lúdicas, repiten estructuras, les permite imitar y moverse, además de ser manifestaciones sociales y que incitan a participar de ellas. El entorno es muy influyente en el proceso de aprendizaje y adquisición de otra lengua, ya que estos procesos implican y suponen un apoyo del ámbito familiar y social de los niños.

Además de tener en nuestro punto de mira a los estudiantes a la hora de programar un curso de ELE para niños tenemos que pensar en las características que habría de tener el profesional que imparta estos cursos. Además de tener una sólida formación teórica en la enseñanza de lenguas extranjeras y en educación infantil es imprescindible que esté predispuesto positivamente a estas clases, que sea paciente, que tenga empatía y flexibilidad, que sea capaz de reconsiderar las estructuras y sistemas con lo que haya aprendido, es decir, liberarse del Currículo oculto⁵, ser sistemático, lúdico y con soltura en el manejo de las manualidades.

El profesor debe ser más versátil en cursos para niños, respecto a los cursos para adultos, y no tener miedo a cambiar de actividad cuando ésta no se desarrolla satisfactoriamente.

En la programación de las unidades didácticas para niños hemos evidenciado la importancia de la tarea o micro tarea final. Esta tarea suele ser un producto que

4. Recordamos que nuestros cursos e investigaciones se centran en aprendices de ambientes no hispanohablantes. A pesar de que hemos tenido alumnos con un progenitor hispanohablante, como éste nunca le habló en español, para el estudiante el aprendizaje de español tiene las mismas características que para el resto del grupo, a excepción del componente afectivo –que, por otro lado, no es poca diferencia– y parcialmente el componente cultural.

5. Con este término nos referimos a los conocimientos adquiridos, por parte del profesorado, en su formación académica, generalmente con una connotación negativa.

podemos exponer en el aula y que después se llevan a casa (ver anexo). Cuando programamos la unidad⁶ establecemos los objetivos que queremos alcanzar y que al concluir la unidad podemos poner en común con los estudiantes. Es muy importante que previamente decidamos cuáles serán los materiales con los que vamos a trabajar, ya que no suelen estar disponibles sin antelación en un centro que no sólo se dedique a la enseñanza para niños. Es muy importante que organicemos el espacio físico de acuerdo a la edad de los estudiantes y a las actividades que se van a realizar, tanto para alcanzar los objetivos como para evitar accidentes.

La estipulación del tiempo de cada secuencia y de cada actividad de la unidad didáctica es clave para, no sólo la consecución de los objetivos preestablecidos, sino para el éxito de la clase y el contentamiento de los estudiantes. En las clases para los niños las unidades didácticas suelen completarse en 1 o 2 sesiones, para que los estudiantes puedan recordar e hilvanar las actividades con la micro tarea final. La secuenciación de las actividades es la compuesta tradicionalmente de calentamiento o presentación, desarrollo, actividad final y pos actividad o deberes.

Las actividades que conforman la unidad didáctica tienen que estar diseñadas en función de las características de los aprendices hasta ahora especificadas y reflejar las necesidades de los estudiantes. Tienen que ser actividades cortas y muy variadas entre sí, en consonancia con las características cognitivas de los aprendices *mirim* que se han presentado anteriormente, de manera que la del tiempo de atención de los estudiantes sea el adecuado para realizar la actividad. Tienen que estar relacionadas con su mundo para que les motive y les interese, siempre teniendo en cuenta que les tiene que divertir. Estas actividades suelen estar centradas fundamentalmente en el desarrollo oral, sobre todo pero no exclusivamente en los cursos para niños no alfabetizados, a pesar de lo cual no podemos obviar, como hemos apuntado anteriormente, el periodo silencioso propio tanto del aprendizaje de una lengua materna como de una lengua extranjera.

Las unidades didácticas realizadas con los niños de 4 a 6 años se han llevado a cabo en el Instituto Cervantes de Brasilia por la profesora Ana Vargas con un grupo de 7 alumnos. Estas unidades se han recogido y agrupado en un portafolio⁷ que cada estudiante se lleva a su casa al concluir el curso. También se llevan a casa la “banda sonora” del curso, es decir, las canciones con las que se han realizado actividades en

6. Las unidades didácticas con las que hemos trabajado en los cursos de español *mirim* de 4 a 6 años son de elaboración de la profesora ya que no hay manuales de ELE para niños no alfabetizados.

7. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/portafolioeurlenguas.htm

las clases, que se recopilan en un Cd junto a las letras de estas canciones. Al mismo tiempo, se les entrega la colección de los recursos en línea trabajados en clase.⁸

Las actividades que se llevan a las clases para niños exigen una gran preparación previa, no sólo en lo relacionado con su diseño y programación, sino también en lo referido a la preparación física, ya que los alumnos van a realizar la actividad, pero no prepararla.

Para no perder la conexión con la clase de ELE, que tiene lugar una vez por semana, se les entregan a los estudiantes fichas de deberes, que constituyen un repaso de lo trabajado en clase y que posteriormente se añade a su portafolio.

Para la realización de algunas actividades nos apoyamos en materiales complementarios, como pueden ser materiales en línea diseñados para el aprendizaje de idiomas (para los estudiantes y también como orientaciones para el profesorado) o de carácter general.

Muy importante para que nuestras actividades tengan éxito es pensar de antemano y tener en cuenta de modo explícito cómo vamos a gestionar la clase, qué estrategias vamos a usar para que el aprendizaje y la participación efectiva de nuestros estudiantes tenga un resultado positivo.

Es necesario contar con un ayudante en las clases de niños más pequeños, ya que a la hora de realizar actividades manuales van a necesitar de ayuda, por lo que debe estar presentes en el aula siempre dos adultos. Debemos contar también con diferentes espacios: reservados para el juego (patio o una zona del aula), rincón de exposición de trabajos, rincón de libros (la biblioteca de la clase), etc.

El profesor de niños debe tener en cuenta que el ruido va a formar parte de la clase pero debe llevar a cabo una serie de técnicas que le ayuden a controlar ese ruido y el nerviosismo de los estudiantes. Estas son algunas estrategias:

- Tener un “Código de NO-RUIDO” (levantar la mano, dar una palmada, usar tarjetas de silencio, colores, una campanita o silbato...)
- Bajar la voz, cruzar los brazos y mirar fijamente a los ojos.

8. Los objetivos de entregar estos materiales, portafolio, Cd de música y compilación de recursos en línea, son los de ofrecerles a los aprendices y su entorno la posibilidad de seguir practicando lo aprendido fuera del aula, así como propiciar la participación de los familiares no hispanohablantes, y orientarlos en la búsqueda de recursos. Queremos resaltar que la aceptación de las canciones por parte de los padres ha sido muy positiva, debido tal vez a la importancia de la música en la cultura brasileña.

- Llamar por su nombre en voz normal al niño/a que esté haciendo ruido. Lo oirán aunque haya mucho sonido ambiente.
- Tocar (con delicadeza) la cabeza o el hombro del niño/a.
- Pedirles que griten (si es posible) todo lo que puedan y que descarguen energías.
- Negociar desde la primera clase las normas, espacios, las pausas con los niños. Pueden dibujar esas reglas y pegarlas en las paredes para que ese “convenio” siempre esté presente.
- Promover que los niños participen en la toma de decisiones, las renegociaciones y las decisiones de la clase.
- Premiar cualquier acción positiva de los niños, especialmente si se trata de casos problemáticos.
- Evitar roles demasiado paternales o protectores.

Para concluir esta presentación nos gustaría, a modo de consideraciones generales, compartir que, a partir de nuestra experiencia como gestoras y profesoras de estas clases de español *mirim*, las clases para niños suponen un desafío importante y muy interesante para los profesores de ELE. Un desafío para el que es imprescindible tener una formación específica, que se adquiere tanto con formación teórica como con la práctica de aula. La formación teórica, lamentablemente es todavía escasa en lo que se refiere a cursos de formación continua en este área, probablemente debido a que la enseñanza de ELE a edades cada vez más tempranas es incipiente. Relacionado a este aspecto está el hecho de que buena parte de la bibliografía esté escrita en inglés. En nuestro caso, nos hemos querido centrar en la citar los textos en español.

El gran trabajo que supone la preparación e impartición de estos cursos se ven recompensados, no sólo con la experiencia de dar clase a este tipo de alumnos tan desinhibidos, motivados y receptivos, sino también por estar desarrollando la faceta plurilingüe de estos estudiantes, creyendo que esta faceta contribuye a la actitud positiva ante otras culturas.

Bibliografía

- FERNÁNDEZ PINTO, J. (1998): *Ñ de niños*, Unidades didácticas de E/LE, Difusión, Barcelona.
- HALLIWELL, s. (1992): *Teaching English in the primary clasromm*, Logman, New York.
- HEARN, Izabella y GARCÉS RODRIGUEZ, A. (2003): *Didáctica del inglés*, Pearson Education,

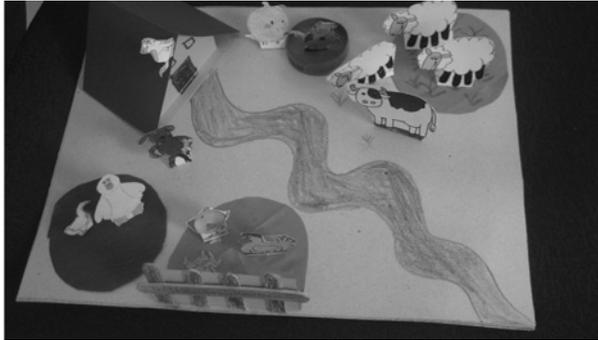
PISONERO, I. (2005): “La enseñanza del español a niños y niñas, en *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua*, SGEL, Madrid.

VALE, D. y a. FEUNTEUN (1998): *Enseñanza de inglés para niños*, Cambridge University Press, Madrid.

VVAA (1999): *Projects with young learners*, Oxford University Press, Bristol

ANEXO. EJEMPLOS DE ACTIVIDADES Y MICROTAREAS

1. Tarea final de la Unidad *Animales de granja*



2. Tarea final de la Unidad *Los colores*



3. Unidad *El cuerpo humano*. Actividad *Así soy yo*.



3. Actividades complementarias *Celebración del Día del libro*



TALLERES

Tareas para aprender lenguas

Sonsoles Fernández López

“Me lo contaron y lo olvidé, lo vi y lo creí, lo hice y lo aprendí” Confucio

Este taller se remite a la ponencia “Nuevos tiempos, nuevas metodologías” de la que es una continuación y pretende poner en marcha la práctica del “aprender haciendo” a la que nos referíamos allí, a través del trabajo con “tareas”.

Esquema de trabajo

- Enfoque de acción: aprender haciendo. Hacer ¿qué?
- ¿Qué son las “tareas” en el aprendizaje de las lenguas?
- Manos a la obra: ensayo
- Realización conjunta de una “tarea”
- Propuesta de “tareas” para nuestros alumnos.

Enfoque de acción: aprender haciendo. Hacer ¿qué?

Retomamos las claves del enfoque de acción, centrado en un alumno usuario de la lengua, “agente social”, que aprende:

- Usando la lengua de verdad.
- Haciendo tareas “significativas”, de interés.
- Construyendo los aprendizajes a medida que “se hace”: atención a los procesos de aprendizaje.
- “Negociando” los significados -de verdad- en la interacción: atención a los procesos de comunicación.
- En clases que son grupos sociales, acontecimientos comunicativos.
- Utilizando lenguaje de uso, lenguaje auténtico, con el sentido que le da el contexto.
- Movilizando y desarrollando todas las capacidades, experiencias y conocimientos, tanto generales como comunicativos.

¿Qué son las “tareas” en el aprendizaje de las lenguas?

El trabajo con “tareas” representa la concreción didáctica más desarrollada del enfoque de acción.

- La tarea, en general, es cualquier actividad que se realiza en un tiempo determinado. En este enfoque metodológico, la tarea es también una actividad concreta, que se prevé realizar en clase o desde la clase y que se convierte en el eje de la programación didáctica de una unidad, previendo el proceso de aprendizaje de todo lo que se necesita para cumplirla.
- A partir de la “tarea final” elegida, se programan los objetivos de aprendizaje, los contenidos, las actividades y las situaciones que posibiliten la realización de la tarea en la LE.
- Esas tareas tienen que ser lo más cercanas posibles a la realidad y a los intereses de los aprendices, no sólo por que así la motivación es mayor, sino también porque se responde mejor a sus necesidades comunicativas.
- La realización en cooperación de esas tareas “significativas”, “reales” o verosímiles promueven el desarrollo de estrategias y procesos auténticos de interacción comunicativa.
- Esta “tarea” crea el contexto de uso de los recursos lingüísticos y da significado a todas las actividades.
- La práctica de clase tiene un “para qué” de verdad, que se realiza en cooperación, no hace falta simular “laguna de información”, ésta es real.
- Las muestras de lengua -“textos”- que se escuchan, leen o escriben son los que ayudan a realizar esa tarea.

(El proyecto es un trabajo de mayor envergadura que implica una serie de tareas intermedias).

Ejemplos de tareas que propone el MCER para un ámbito profesional:

- Buscar permisos de trabajo.
- Preguntar a agencias de empleo sobre el carácter, la disponibilidad y las condiciones de empleo.
- Leer anuncios de puestos de trabajo.
- Escribir cartas de solicitud.
- Asistir a entrevistas ofreciendo información escrita o hablada sobre datos, titulaciones y experiencia de carácter personal, y contestando a las preguntas.

- Informar de un accidente.
- Realizar una reclamación a la compañía de seguros.
- Hacer uso de las prestaciones de la asistencia social.
- Participar en la vida social de la empresa o institución (por ejemplo, en el bar, en los deportes y en las asociaciones, etc.)

Ejemplos de tareas en un ámbito escolar¹:

- Hacer la lista de clase.
- Agenda de la clase: nombre y teléfono.
- Confeccionar una guía de nuestra ciudad para nuestros visitantes.
- Preparar un plano de una ciudad, con instrucciones para llegar a determinados puntos.
- Preparar la ruta de un viaje.
- Grabar un vídeo presentándonos y presentando nuestra ciudad.
- Hacer un “blog”.
- Preparar una encuesta sobre gustos para que la conteste el grupo de un futuro intercambio.
- Preparar un álbum con fotos, pies de fotos para enviarla a....
- “Manual de español para el viaje”
- Elaborar una encuesta sobre formas de aprender y pasarla en clase.
- Preparar y celebrar una fiesta española.
- Hacer una tortilla española.
- Entrevistar a un personaje
- Representación teatral -o lectura dramatizada-
- Recital de poemas. Concierto de canciones.
- Organizar un rastrillo.
- Hacer un regalo.
- Visitar un centro español.
- Preparar una clase para compañeros que empiezan a estudiar español.
- Hacer una encuesta sobre las diferentes formas de aprender.
- Hacer murales sobre el español para exponerlos en el Instituto.
- Preparar juegos en español para niños que estudien español.
- *Preparar un examen de español.*
- Escribir poemas.
- Inventar una historia de aventuras, policíaca, de amor, etc. Editarla.

1. En los Currículos de las Escuelas Oficiales de Idiomas de la Comunidad de Madrid proponemos un amplio listado de “tareas” relacionadas con los temas socioculturales y graduados para los diferentes niveles. Nos remitimos también a nuestro trabajo (2009).

Revitalización del enfoque comunicativo

El paso de los métodos nocio-funcionales al trabajo con tareas supone una revitalización del enfoque comunicativo al hacer de la necesidad comunicativa real el eje de todo el proceso de aprendizaje:

- En los métodos nocio-funcionales:
 - Del análisis de las necesidades (buscar un permiso de trabajo, realizar una entrevista, socializar en una reunión, presentar un informe, intercambiar correspondencia, etc.) se extraen las funciones o propósitos comunicativos (saludar, presentar/se, pedir / dar información, etc.).
 - Esas funciones son las que organizan las unidades didácticas, obviando la necesidad que las originó. Los objetivos y contenidos giran en torno a esas funciones y a las nociones o recursos lingüísticos que las expresan.
 - Las muestras de lengua son modelos para cumplir esas funciones.
 - La práctica de clase promueve actividades de simulación, con laguna de información que preparan para el uso futuro de lo trabajado.

- En el enfoque por tareas:
 - Es la misma necesidad comunicativa –la tarea– la que se convierte en el eje de la unidad didáctica.
 - Exige saber cumplir las funciones que implica y hacerse con los recursos lingüísticos necesarios. Los objetivos y contenidos vienen solicitados por la motivación, por la tarea.
 - Las muestras de lengua, “textos”, son los que ayudan a realizar esa tarea.
 - La práctica de clase tiene un “para qué” de verdad, que se realiza en cooperación, no hace falta simular “laguna de información”, ésta es real.

MANOS A LA OBRA

Somos un grupo de profesoras/es que compartimos muchas experiencias y tal vez queramos seguir en contacto:

¿Queremos quedarnos con los contactos de todos los que estamos aquí?

¿Hacemos una
LISTA o AGENDA
con los nombres, los correos electrónicos,
los números de teléfono ...

- ¿Cómo lo hacemos? ¿Sabemos los nombres, las direcciones de nuestros compañeros? ¿Cómo los preguntamos, los escribimos...?
- En la lengua que estamos aprendiendo ¿qué necesitamos saber hacer? ¿Con qué recursos?
- ¿Cómo los aprendemos?

De este primer supuesto, viable en la situación en la que nos encontramos, surgen naturalmente los pasos que tendríamos que dar, los objetivos de aprendizaje, los recursos lingüísticos que utilizaríamos y empezamos a prever lo que haríamos para aprenderlos, el proceso de aprendizaje.

Hecha esta primera reflexión pasamos a plantear esta tarea para la clase y proponemos las siguientes cuestiones para el trabajo en grupo:

LA AGENDA DE LA CLASE

- En clase ¿cómo motivarlo?
- ¿Qué sabemos? ¿Qué necesitamos aprender? (los alumnos toman conciencia de ello)
- ¿Qué recursos para un nivel de principiantes?
- ¿Qué pueden escuchar, leer?
- ¿Qué actividades de atención a la forma?
- ¿Cómo van a interaccionar?
- ¿Hay que escribir?
- ¿Cómo se lleva a cabo la tarea final?
- ¿Cómo se evalúa?

Los diferentes grupos del seminario trabajan sobre estas cuestiones y empiezan a preparar una posible tarea que se ve como asequible, fácil, viable y con capacidad para empastar el grupo de clase.

A continuación, ofrecemos una posible programación de la unidad didáctica que girara en torno a esta tarea

MOTIVACIÓN

- Durante las primeras semanas de clase, con un grupo que ya se conoce o empieza a conocerse, surge la necesidad de tener los contactos de los compañeros.

PASOS INTERMEDIOS

- Activar la motivación para hacer la agenda y comprobar qué recursos se necesitan.
- Escuchar una conversación / leer un texto y extraer información específica (nombres, teléfono, correo electrónico).
- Observar e imitar el modelo para obtener esta información.
- Observar, descubrir los nuevos recursos lingüísticos. Practicar.
- Pedir/dar o confirmar datos personales y completar una plantilla.
- Escribir la información en una agenda.
- Controlar si todo es correcto y está bien escrito.

OBJETIVOS

- Saludar
- Pedir, obtener, dar información sobre datos personales
- Repetir o solicitar repetición, aclaración o confirmación.
- Deletrear y solicitar que se deletree algo

CONTENIDOS

1. ACTIVIDADES COMUNICATIVAS

- Interacción oral:
 - Confirmar los datos que se cree conocer.
 - Pedir / dar datos personales (teléfono, correo electrónico).
 - Pedir aclaraciones sobre lo que no se entiende o no se está seguro.
 - Deletrear.
- Comprensión oral y escrita:
 - Extraer información a partir de datos de personajes conocidos en esquemas, entrevistas o presentaciones.
 - Observar, reconocer, copiar los recursos que se utilizan.
- Expresión escrita:
 - Reflejar los datos obtenidos en la plantilla de agenda o lista.

2. RECURSOS LINGÜÍSTICOS

- **Exponentes y léxico**
 - Hola. Yo soy /me llamo... ¿y tú?
 - ¿cómo te llamas? Tú eres... ¿no? - sí y tú... No, no, yo soy ...
 - ¿cómo se escribe? ¿con b o con v? / ¿está bien escrito así?
 - ¿tienes correo electrónico? Sí... / no, no tengo
 - ¿me das tu número de teléfono? (el fijo - el móvil)
 - A ver, te repito... ¿puedes repetirlo (por favor)?
 - 9674... (entonación)
 - Arroba, punto, agenda, dirección, teléfono, correo electrónico
 - Números (0 a 9)
 - Alfabeto: letras y sonidos
- **Gramática**
 - Ser (soy, eres, es)
 - Llamarse (me llamo, te llamas, se llama)
 - Tener (tengo, tienes, tiene)
 - ¿cómo...?
- **Fonología y ortografía**
 - Entonación en preguntas, confirmaciones, respuestas.
 - Insistencia en la pronunciación de algunos de los exponentes más frecuentes.
 - Alfabeto y deletreo: grafías y sonidos.
 - Atención a las interferencias en grafías y sonidos.

3. ASPECTOS SOCIOCULTURALES

- Nombres y apellidos.
- Orden alfabético por apellidos.

4. ESTRATEGIAS PARA:

- Pedir aclaraciones.
- Pronunciar bien ...
- Observar las semejanzas y diferencias con la propia lengua e inventar trucos para acordarse.

EVALUACIÓN

- Diagnóstico: ¿Me interesa? ¿Qué sé? ¿Qué necesito aprender?
- En el proceso: ¿Fácil? ¿Difícil? ¿Qué? ¿Por qué? ¿Cómo superarlo?
- Final: controlar la veracidad y corrección de los datos obtenidos.
- Ficha de autoevaluación sobre los contenidos.

Para observar el desarrollo de una unidad didáctica dirigida a la realización de una

tarea, en el taller hicimos juntos una, incidiendo en la observación del proceso de aprendizaje. Ofrecemos aquí como muestra la tarea de “felicitar”.

¡FELICIDADES!

¡Feliz Año Nuevo!

²

Ámbito: En torno a los cumpleaños / a las fiestas de Navidad y Año Nuevo.

Destinatarios: Desde A1.

Tarea final: ESCRIBIR y ENVIAR FELICITACIONES

Pasos intermedios

Leer algunas tarjetas de felicitación y observar modelos.

Preparar felicitaciones personalizadas.

Expresar deseos.

Preparar las felicitaciones (y la sorpresa).

Entregarlas, leerlas, enviarlas...

Objetivos

Felicitar: estructuras típicas y modificaciones creativas.

Expresar deseos.

Actividades comunicativas

Comprensión:

Seleccionar felicitaciones, a partir de materiales auténticos.

Reconocer los elementos tópicos y los personales en las felicitaciones.

Elegir los deseos de forma personalizada.

Interacción oral y escrita:

Felicitar y expresar deseos

Adaptar / rellenar modelos

Escribir las direcciones (A1)

Expresión

Desarrollar la expresión personal para transmitir deseos

Enriquecer la categoría adjetivos

Exponentes lingüísticos

Expresiones típicas:

¡(Muchas) Felicidades! ¡Que cumplas muchos! ¡Enhorabuena!...

Feliz Año Nuevo, Feliz 200x, Feliz y próspero Año Nuevo

2. En: Sonsoles Fernández (2009) *Proyectos y tareas en clase*. Madrid. Edinumen.

Léxico:

Sustantivos referidos a los deseos que se expresan: *te deseo felicidad, paz, dinero, amor, éxito...*). Verbos para expresar deseos.

Adjetivos para felicitar de forma más personal (*Feliz y mágico / divertido / incomparable / inmejorable / tentador / loco / emocionante... año nuevo*).

Gramática:

A1: *Te /os/le/les deseo* + nombre

A2: (*Te deseo, pido, quiero*) *que* + subjuntivo

Formas del presente de subjuntivo

Aspectos socioculturales:

Felicitaciones (relacionadas con el evento elegido).

Estrategias y actitudes

Inferir de los modelos las estructuras necesarias.

Personalizar los deseos para aprender el léxico

Motivación para celebrar las fiestas y para felicitar a los compañeros.

Interés por expresar muchos deseos y llevarlo a cabo de forma original.

Evaluación

Diagnóstico. Durante el proceso. Final: la felicitación y ficha de evaluación.

DESARROLLO

En torno a los cumpleaños, a las vacaciones de Navidad, o en relación con las fiestas que se celebran durante estos días, se pueden llevar a clase felicitaciones que motiven a los alumnos a escribir las suyas propias. Se leen y se aprenden los exponentes que se repiten en esas primeras postales (las frases típicas). A continuación, se decide cómo se quiere hacer la felicitación

Leer algunas felicitaciones y observar modelos

Objetivo: Reconocer las fórmulas genéricas de felicitación. Activar conocimiento y tomar conciencia de lo que se necesita aprender

Escribimos en la pizarra con letras grandes la felicitación o pedimos a los alumnos que escriban ellos felicitaciones que ya hayan podido ver en las postales. En ese momento se activan los conocimientos de los alumnos y se toma conciencia de lo que se necesita aprender (1). Si no se cuenta con felicitaciones, se pueden aprovechar las de la ficha 2. En esa ficha se propone un trabajo de comprensión lectora orientado con la consigna previa de elegir una de las felicitaciones.

Preparar felicitaciones personales

Objetivo: motivar a la expresión personalizada; aprendizaje de los adjetivos elegidos.

Se trabaja sobre el significado de “próspero” (rico, abundante, lleno de bienes) y se motiva a los alumnos para que busquen adjetivos que expresen como quieren que sea ese nuevo año (Ficha 3). De esa forma, la felicitación ya empieza a ser más creativa y personalizada.

Expresar deseos

Objetivos: aprendizaje de la estructura: *que* + presente de subjuntivo; formas del presente de subjuntivo (Nivel A2).

Observamos los deseos que han escrito unos alumnos (4) o trabajamos sobre textos orales/escritos de expresión de deseos. Motivamos a los alumnos para que empiecen a expresar sus deseos: “Os deseamos /te deseo mucha paz, suerte, buena salud”,... (En un nivel A1, la felicitación cubriría sólo esa estructura).

Motivamos a que espontáneamente digan algunas cosas que vamos interpretando y escribiendo bien con la estructura “Que + subjuntivo”. Ejemplo:

Que el año nuevo te traiga mucha suerte. Que este año encuentres un/a novio/ interesante. Que no nos olvides. Que no comas mucho. Que nos invites. Que nos escribas. Que aprendas bien español...

Y llevamos a que observen la estructura que está apareciendo **para expresar deseos**:
Que + presente de subjuntivo

Presente de subjuntivo:

Se presenta una observación guiada sobre las formas del presente de subjuntivo y una práctica controlada (Ficha 5).

Después de un trabajo de comprensión sobre textos ricos en esta estructura, (6) se vuelve a un trabajo de atención y práctica con esta estructura (7)

A continuación se propone una actividad semicontrolada (Ficha 8) para la expresión de deseos, en pareja y todos juntos.

Tarea final

Finalmente, cada alumno puede enviar una postal de felicitación al compañero que le ha tocado en suerte; se entregan en clase, con una posible sorpresa y se leen todas.

1.

¿Nos felicitamos?

- 🔔 ¿Cómo se felicita el Año Nuevo en tu país?
- 🔔 ¿En cuantas lenguas sabemos felicitar?

☆☆ ¿Y EN ESPAÑOL? ☆☆



2. Lee esas felicitaciones. Elige para ti la que más te guste.

¡Feliz año nuevo!
¡Que tengas mucha suerte!

¡FELIZ Y PRÓSPERO AÑO!
TE DESEO TODO LO MEJOR

¡FELICIDAD PAZ Y AMOR!
QUE APROVECHES TODOS LOS DÍAS DEL NUEVO AÑO

¡FELIZ AÑO!

QUE TE TOQUE LA LOTERÍA ...

5. Presente de subjuntivo:

📖 Vamos a hacerlo bien en español. Es necesario saber el presente de subjuntivo

Los verbos de las frases anteriores están en presente de subjuntivo; obsérvalos:

olvides, invites, aprendas, tengas, escribas, cumplas

Verbos en -ar

➤ A partir de esos verbos ¿puedes decir como es el presente de subjuntivo de los verbos que acaban en -ar:

olvidar olvid...

invitar invit...

- ¿Cuál es la vocal que se repite en la terminación?
- Conjuga : estudiar, cantar, mejorar, disfrutar, terminar.

Verbos en -er , -ir

➤ ¿Y en los verbos que acaban en -er y en -ir, cómo es el presente de subjuntivo?

aprender: aprend...

comer: com...

escribir: escrib...

cumplir: cumpl...

- ¿Cuál es la vocal que se repite en la terminación?
- Conjuga: beber, correr, subir, consumir,

¡Una pista!

Como hay muchos **verbos irregulares**, piensa primero en el presente de Indicativo, en la 1ª persona, (por ejemplo de *tener: tengo*). El presente de subjuntivo es igual, sólo cambia las terminaciones que ya conoces:

	Presente Indicativo	Presente de Subjuntivo
Tener acordarse salir	Tengo me acuerdo salgo	tenga, tengas ... me acuerde, te acuerdes... salga, salgas ...

- ¿Como es el presente de subjuntivo de: *encontrar, pensar, hacer, poner, venir, decir*?
- Presentes de subjuntivo diferentes: en el verbo *ser* empieza así: *sea...* Y en el verbo *estar* : *esté ...*Lo demás ya lo sabes, haz la prueba.

6. MILES DE DESEOS

- **Elige tres deseos para ti y luego uno para cada compañero del grupo.**

Que se te cumpla un deseo...,
Que sueñes y que un sueño se te haga realidad...
Que se te concrete un proyecto...,
Que te rías sola...,
Que disfrutes del día, de la noche...,
Que los amaneceres ni los atardeceres te sean indiferentes...,
Que tu palabra, sea sinónimo de verdad...,

Que ames, a la persona que te ama.,
Que disfrutes de la alegría de tus hijos...,
Que no te domine el rencor...,
Que reces y encuentres consuelo...,
Que tengas un suspiro de placer...

Que un recuerdo te traiga felicidad...,
Que conozcas la paz...,
Que venzas la angustia...,

Que te sorprenda un amigo gratamente...,
Que seas comprendida...,
Que si te toca llorar, sea de felicidad...,
Que tengas serenidad...

Que tu verdad triunfe...,
Que no te sientas sola...,
Que la amistad, te sea un valor no negociable...,

QUE ...

(reflexiones40.en.eresmas.com/_te_deseo_index.htm)

- En el grupo cada uno explica los deseos que ha elegido para si mismo y los que le han dedicado los compañeros.
- ¿Hay palabras nuevas? ¿cuáles quieres aprender? ¿cómo lo vas a hacer para que no se te olviden?

7. ATENCIÓN: Deseos en presente de subjuntivo

- Fíjate en los verbos y escríbelos en infinitivo en tres columnas: –ar, –er. –ir

-AR	-ER	-IR
Soñar	Hacer	Cumplir
...

- Repasa, luego a ver si sabes el presente de subjuntivo de todos esos verbos.
- Atención: ¿Cuáles son los verbos irregulares? ¿cómo es el presente de subjuntivo de esos verbos?

8. Ya puedes expresar deseos en español: que ...

- Tú solo o con un compañero:
 Pensad en algún deseo simpático para felicitar el año a todos los compañeros..
 (Quiero / os deseo) que ...
Antes de decirlo comprobad si el presente de subjuntivo que utilizáis está bien.
- Todos juntos:
 Vamos diciendo y escribiendo en la pizarra nuestros deseos
 Los leemos todos; comprobamos si están bien escritos
- El que sepa pintar mejor prepara una hoja grande con dibujos y la felicitación.
 Después todos escribimos nuestros deseos en el papel.
- Cuando esté terminado, cantamos una canción de navidad y colocamos las hojas en la pared

MÓDULO 3

acuario (el)
 adivinanza (la)
 aerómetro (el)

.....

EVALUACIÓN

1. Las felicitaciones que has escrito
 - ¿Son bonitas? ¿originales?
 - ¿Están perfectamente bien escritas?
 - ¿La que has escrito al “amigo invisible” es personal, escrita pensando en la persona a la que va dirigida?
2. Cuántos adjetivos has aprendido ¿Cuáles?
 - ¿Qué vas a hacer para que no se te olviden?
3. Presente de subjuntivo
 - Hemos aprendido el presente de subjuntivo para expresar deseos
 - ¿Sabrías decir cómo se forma y poner tres ejemplos?
 - Con los verbos irregulares ¿Qué pista te puede ayudar?
 - Puedes preguntarle a tu compañero y él a ti, a ver si lo sabéis bien.

Antes de terminar el taller, por grupos o de forma individual, se pensaron en “tareas” adecuadas y motivadoras para los propios alumnos y se previó formas de llevarlas a cabo. En la actualidad, existe una variedad de materiales para la enseñanza del español que trabajan con este enfoque, aunque con algunas variantes, que pueden prestarnos un gran apoyo.

Superar obstáculos y sacarle el gusto

Para algunos profesores surge la duda de si los programas van a quedar relegados, pues consideran que éstos y todavía más los exámenes oficiales son algo completamente distinto al trabajo por tareas. En la actualidad, si examinamos los objetivos de cada uno de los ciclos de enseñanza, nos encontramos con formulaciones de este tipo:

- Participar y reaccionar de forma adecuada en conversaciones...
- Identificar la intención comunicativa, las ideas de mensajes...
- Expresarse sobre argumentos de carácter general, de modo eficaz y apropiado,
- Comprender textos escritos, para usos diversos...,
- Producir textos escritos de diversos tipos...

Evidentemente, esos objetivos se pueden cumplir con un enfoque por tareas, mejor que por otros medios, ya que responden exactamente a las actividades que se requieren para la consecución de las tareas, para los que éstas añaden mayor motivación y situaciones más auténticas. Recordamos, además que las propuestas para trabajar con tareas son variadas y no es difícil poder adaptarse a alguna de ellas:

Si partimos del diseño de unidades a partir de las tareas negociadas en clase y al mismo tiempo queremos cumplir un programa dado, siempre de enfoque comunicativo, tendríamos que ir relacionando los objetivos comunicativos de nuestras tareas con los del programa, comprobar que se van cumpliendo y si falta alguno, imaginar una tarea en la que fuera necesario abordar éste último.

Si se está trabajando manuales nocio-funcionales, ante una unidad determinada, se pueden prever tareas para las que la secuencia de esa unidad pudiera preparar; por ejemplo: en las primeras unidades se suelen trabajar las presentaciones, saludos, descripciones de personas, etc., para ellas, no es difícil prever tareas orientadas a conocerse como: hacer la lista de la clase, tarjetas de visita, retratos en clase, grupos de afinidades...etc. Otra forma posible de abordarlas es plantear una tarea apropiada después de un grupo de módulos o lecciones referidas a determinadas funciones, casi como si se tratara de un ensayo real, que servirá, además, de repaso, enriquecimiento y aliciente.

Finalmente, otra posibilidad para empezar es ir intercalando en el programa una o dos tareas, lo que abrirá, sin duda, el camino para realizarlo cada vez más frecuentemente.

Aprender a través de tareas entusiasma a los alumnos y también al profesor pues aunque puede suponer, al principio más esfuerzo y trabajo compensa sobradamente. Animamos a los que no lo hayan experimentado a ensayar con tareas cortas, realizables en un día o dos de clase, y a contrastarlas e intercambiarlas con los compañeros, modificarlas para el curso siguiente, etc. Cuando se ha asumido la filosofía del enfoque por tareas, cualquier actividad se podrá transformar en una tarea real y comunicativa y la clase en el rico grupo humano que es, lleno de vida, experiencias y “tareas” por hacer.

Bibliografía

Remitimos a la reseña bibliográfica de la conferencia inaugural: “Nuevos tiempos, nuevas metodologías”.

Medios para la enseñanza en contextos de secundaria: La motivación de aprender a aprender

Fernando Tabernero Estévez

Introducción

En la actualidad, uno de los retos en el aprendizaje – enseñanza de una segunda lengua reside en la capacidad de involucrar a los aprendices en el proceso de aprendizaje. Dotar a los aprendices de las herramientas - estrategias – necesarias, útiles, para despertar la conciencia del proceso que lleva a cabo, aprender una lengua. Actitudes como la toma de decisiones y la reflexión sobre diversos aspectos del aprendizaje nos ayudará a inculcar dicho comportamiento.

Es notable la necesidad de potenciar este perfil - de aprendiz autónomo – en nuestros estudiantes para potenciar su capacidad de aprender; es decir, ensalzar su competencia, sus habilidades como recurso de aprendizaje. Plantear la gran cuestión: ¿Qué significa aprender una lengua?

¿Qué entendemos por aprendizaje autónomo?

El camino hacia la autonomía

Antes de embarcarnos en nuestro objetivo, debemos concretar el concepto de aprendizaje autónomo. ¿Qué entendemos por aprendizaje autónomo? ¿A qué nos referimos con autonomía cuando hablamos de aprendizaje?

Muy extensa es la bibliografía y muchas son las definiciones y los términos que lleva asociado que podemos encontrar para describir este concepto. Una buena aproximación la encontramos en la palabra de Gaullemet (MARGALEF GARCIA, Leonor y PAREJA ROBLIN, Natalie, 2007):

Autonomía como autoafirmación exige el diseño de un entorno de enseñanza que guía al alumno para que progresivamente desarrolle las habilidades necesarias para un aprendizaje autónomo.

Podemos destacar tres ideas que se entrelazan en la definición que propone Gaullemet. La primera es la idea de *autoafirmación* como proceso que implica autodeterminación sobre el aprendizaje, es decir, una actitud. Es el momento en que empezamos a tomar conciencia y/o aceptar la situación, (de aprendizaje), en la que nos vemos envuelto. Esta autoafirmación se ve insertada dentro del *entorno de enseñanza*. Es importante resaltar el entorno de enseñanza ya que difiere mucho dependiendo de cuál sea el perfil de nuestro grupo meta. Si nos centramos en estudiantes preadolescentes, (11 a 15 años), que empiezan a aprender una segunda lengua dentro del currículo escolar, una de las primeras preguntas que nos asalta es ¿es posible desarrollar la autonomía en este tipo de aprendices?, podemos formularla como un reto en dirección contraria ¿podemos desarrollar la autonomía en nuestros estudiantes preadolescentes?

Antes de posicionarnos con una respuesta vamos a perfilar algunas cuestiones que rodean la definición. Cuando Gaullemet habla de un diseño de entorno de aprendizaje podemos interpretarlo como un proceso de crear el ambiente, las características propicias para la adquisición/ aprendizaje de la lengua. Es nuestra tarea docente planificar dentro del período presencial destinar tiempo y esfuerzo a desarrollar las habilidades necesarias para poder sentar las bases del aprendizaje autónomo. Por tanto, podemos decir que la autonomía es un proceso *guiado, planificado y negociado*.

Es necesario contraponer dos términos que comúnmente han llevado a equívocos derivados de algunas creencias. Hablamos de contraponer dos términos como *autonomía* y *autodidactismo*. Mientras que el primero lo asociamos a la práctica docente que llevamos a la práctica de forma guiada y planificada, el segundo lo empleamos a la cualidad de determinadas personas que son capaces de instruirse por sí mismas, que han aprendido una lengua sin ninguna instrucción formal.

Centrándonos en nuestro objetivo de crear medios para desarrollar la autonomía de nuestros estudiantes un primer paso debe llevarnos a conocer a nuestros estudiantes, es decir, saber cómo aprenden, sus estilos de aprendizaje, para poder llevar a cabo nuestro plan de acción.

¿Cómo son nuestros estudiantes?

Una buena aproximación para delinear el conjunto de las características heterogéneas que definen a nuestro grupo meta lo podemos concretar si tenemos en cuenta diferentes variables: Cuál es la lengua materna, cuántas lenguas hablan, si la lengua que aprenden – en este caso español es la L2 o L3, cuáles son sus necesidades e intereses (¿Por qué aprenden la lengua?), qué actitud tienen ante el aprendizaje, lo que interfiere directamente en uno de los factores más determinantes en estas edades, la motivación.

La importancia de los procesos psicológicos dentro de la educación es incuestionable. Desde las aportaciones del enfoque humanístico el cual considera el ser humano en su totalidad, es decir, no solo su conducta sino sus pensamientos, sentimientos y emociones. Los profesores, según este enfoque ayudarán a los alumnos no solo en el desarrollo del empleo de destrezas cognitivas, sino también en el desarrollo de destrezas emocionales y sociales.

Vinculando al aprendizaje de idiomas consideramos, por tanto, la enseñanza como un aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida y acumulativo. Llegamos a la enseñanza de *aprender a aprender*.

Planes de clase

El aprendizaje autónomo se puede fomentar si *aprender a aprender* se considera un aspecto principal del aprendizaje de idiomas. Dentro de nuestros planes de clase podemos incluir tareas que impliquen el desarrollo de las estrategias con el fin de crear esa actitud, tomar conciencia de lo que aprenden, tomar conciencia de la forma que aprenden y de las opciones que disponen.

Es nuestra tarea como docentes elegir los objetivos que debemos enseñar así como proporcionar materiales adecuados y métodos de enseñanza en función de las necesidades de nuestros aprendices.

1.- Prácticas de clase

Si tenemos en cuenta que el principal contexto al cual nos referimos reside en la enseñanza reglada de la escuela secundaria, los materiales que trabajemos en

nuestras clases tienen que estar orientados en unidades didácticas que permitan una secuenciación adecuada a la carga horaria de las clases y del curso. Debe ofrecer unos temas de actuación cercanos a los ámbitos del público al que va destinado en consonancia con las actividades de comprensión y producción. Debe integrar una educación en valores desarrollada en temas transversales que permitan el desarrollo social y humano.

2.- Actividades

A continuación, ofrecemos algunas actividades que pueden incrementar el uso de las estrategias y orientar hacia el aprendizaje autónomo.

2.1.- Elaborar mi propio diccionario

Una fase de monitorización del tratamiento del léxico reside en la realización de nuestro propio diccionario de clase. A la vez que vamos avanzando en nuestro curso, puede permitírnos desarrollar estrategias cognitivas como pueden ser las asociaciones. La posibilidad de elaborarlo por sí mismos nos posibilita descubrir determinadas formaciones léxicas. En contextos en los que el español es altamente semejante es muy recomendable la sistematización de los diferentes rasgos, por ejemplo, los falsos amigos, ya que permitirá la no fosilización de futuros errores. Si conocen otras lenguas pueden elaborarlo de manera plurilingüe. En niveles superiores los estudiantes pueden elaborar las propias definiciones.

MÓDULO 3

acuario (el)	.....
adivinanza (la)	.....
aeropuerto (el)	.....
anciano, anciana	.....
anoche	.....
aprobar	.....
aula (el, nombre femenino)	.....
avión (el)	.....
billete (el)	.....
bolsa (la)	.....
carpeta (la)	.....
cerca	.....
cerrar	.....
charlar	.....
cita (la)	.....
comparar	.....
comunicarse	.....
construir	.....
cortar	.....
costar	.....
crucigrama (el)	.....

2.2.- Evalúa tus conocimientos

1. COMPRENDER UN TEXTO ESCRITO: DIFERENCIA SE CONOCEN.

Objetivo de aprendizaje:

1. Nombre: No es.
2. Nombre: No. Antes. Nunca. ¿o sí?
3. Nombre: ¿Fue? ¿Cómo se llama?
4. Nombre: ¿Fue? ¿Cómo se llama?
5. Nombre: ¿Fue? ¿Cómo se llama?
6. Nombre: ¿Fue? ¿Cómo se llama?
7. Nombre: ¿Fue? ¿Cómo se llama?
8. Nombre: ¿Fue? ¿Cómo se llama?
9. Nombre: ¿Fue? ¿Cómo se llama?
10. Nombre: ¿Fue? ¿Cómo se llama?
11. Nombre: No. No participo.

2. COMPRENDER UN TEXTO ORAL: UNA AMIGA SE PRESENTA.

Escucha y escribe. De 4 de las afirmaciones con un símbolo de calificación.

1. Calificación de 4 de las afirmaciones.
2. Las afirmaciones son las de la izquierda.
3. Escucha y escribe en un cuadro de calificación.
4. Es el nombre de la amiga y familia.
5. Escucha y escribe en un cuadro de calificación.
6. Escucha y escribe en un cuadro de calificación.

3. SABER SOBRE LOS TEXTOS: MÁS DE UN PERSONAJE.

Completa el cuadro con la información personal.

Nombre	Apellido	Non-identidad	Clasificación	¿Cómo se llama a los personajes en el texto?

4. HABILIDADES COMUNICATIVAS: TROCA SE NOMBRAN.

Responde la conversación.

Es importante ofrecer la posibilidad de que nos autoevaluemos durante el período de aprendizaje. Una de las mejores opciones la encontramos en la evaluación final de los contenidos que encontramos en algunas unidades didácticas. Estamos ofreciendo una herramienta para tomar conciencia, para implicarles en el proceso de aprendizaje.

La evaluación que resulta de este tipo de prueba la podemos definir como subjetiva, formativa y final.

2.3.- El Portfolio

Quizá nos encontramos ante una de las herramientas más significativas cuando hablamos de aprendizaje autónomo. Cada estudiante puede elaborar su modalidad individual como aprendiz autónomo. Cada sección del Portfolio nos ofrece diferentes posibilidades. La biografía lingüística y el pasaporte de las lenguas nos ayudan a conocer a nuestro estudiante. El dossier es donde cabe mayor interpretación ya que el estudiante puede incluir cualquier actividad que considere relevante para presentar su dominio lingüístico y su competencia comunicativa.

Tu información personal

Nombre: _____

Fecha: _____

Curso: _____

Escuchar: Puedo comprender si alguien...

Módulo 1

- se describe a sí mismo o describe a otra persona.
- indica su estado de ánimo.
- me da instrucciones u órdenes.
- explica su carácter o el carácter de otras personas.

Módulo 2

- cuenta sus actividades pasadas.
- expresa la obligación de hacer algo.
- indica sus preferencias.
- compara dos o más cosas.

Módulo 3

- indica el modo o el lugar en que se hace algo.
- dice cuántas veces una persona o un objeto.
- expresa de cuántos es algo.
- da el fin de algo.

Módulo 4

- cuenta sus actividades recientes.
- expresa sus gustos y preferencias.
- me da un consejo.
- da su opinión sobre un tema conocido por mí.

Módulo 5

- describe algo del pasado.
- cuenta sus acciones habituales pasadas.
- habla del tiempo que hace hoy.
- compara el pasado con el presente de algo que conozco.

Módulo 6

- propone soluciones para proteger la naturaleza.
- explica un problema ecológico.
- expresa un plan o una necesidad para evitar la contaminación.
- da su opinión sobre un texto que ha leído.

Existen variantes del Portfolio, en este caso encontramos una aplicación didáctica del Portfolio insertada en un manual, con lo que consideramos apropiados las competencias evaluadas ajustadas a los objetivos desempeñados en el curso.

2.4.- Análisis del error

Una de las actividades que potencian el uso de las estrategias de aprendizaje la encontramos en esta tipología de actividades. De esta manera, se proponen

diferentes textos en los que generamos diferentes procesos. Por un lado, la formulación de hipótesis es uno de los mecanismos que utilizamos de nuestra L1, en la que generalizamos e inferimos, es decir, utilizamos estrategias de forma inconsciente. El objetivo de dicha actividad reside en el proceso de la misma. Potenciamos la reflexión de cómo hemos obtenido el resultado, buscamos los mecanismos que nos inducen a reconocer, a dotar de significado el código que estamos descifrando. Nos ayuda a comprender que estamos interiorizando las reglas que vamos aprendiendo/adquiriendo.

La comprensión lectora como destreza comunicativa

La comprensión lectora es una de las destrezas de las más utilizadas para la comprensión y producción de textos desde los primeros niveles. Son numerosas las estrategias de aprendizaje que ponemos en funcionamiento cuando descodificamos un texto. Nos acercamos por diversos caminos a la comprensión de un texto.

M. Denyer (99):



A la hora de trabajar un texto desarrollamos diversas estrategias de lectura como: selección, interpretar, anticipar e inferir. Denyer sintetiza el proceso de comprensión de un texto de la siguiente manera:

Texto > Sujeto > Sistema Lingüístico > Contexto.

Podemos destacar algunos de los objetivos ante este tipo de actividades de comprensión lectora:

- Vehículo de conocimiento de la cultura extranjera.
- Capacitar a nuestros estudiantes para la comprensión e interpretación de un texto.
- Que puedan extraer de un texto las informaciones que necesiten.
- Afianzar conocimientos léxico-gramaticales.
- La lectura como fuente de entretenimiento, placer y enriquecimiento personal.

Las Nuevas Tecnologías, una nueva puerta hacia el aprendizaje

Se está produciendo un cambio dentro de la enseñanza de idiomas y es notable la incursión de Internet y todos los materiales/ recursos que ofrece para la clase de idiomas. Cada vez es mayor la presencia de esta herramienta dentro del aula y su uso nos permite presentar diferentes posibilidades.

Un ejemplo lo encontramos en las diferentes tareas de Internet, por ejemplo las webquest. Estamos utilizando una aplicación de trabajo que nuestros estudiantes conocen y utilizan en ámbitos diferentes al académico – aunque poco a poco se esté integrando. Los estudiantes tienen la posibilidad de realizar estas tareas en diferentes espacios – virtuales que no están asociados al espacio escolar. Los contenidos léxico-gramaticales que monitorizan aparecen presentados de manera contextualizada. Por las características de las tareas es posible integrar varias destrezas a lo largo del proceso, sobre todo comprensión y expresión escrita y comprensión oral.

Por último, es posible presentar documentos reales que nos permitirá, por un lado, realizar tareas extraídas del uso real de la lengua, donde el producto lingüístico resultante de la actividad será más significativo. Por otro lado, nos permite insertar de igual manera contenidos socioculturales.

Consideraciones finales

Uno de los factores determinantes para el desarrollo del aprendizaje autónomo reside en la evaluación de nuestro proyecto docente. Incluye determinar cuáles son los objetivos que llevaremos a cabo, definir los contenidos y progresos y la selección de métodos y técnicas utilizados para la sistematización del proceso de adquisición/ aprendizaje.

El plan que determinaremos nos permitirá:

- Conocer mejor cómo aprende el alumno para facilitar el aprendizaje.
- Potenciar las estrategias más rentables para facilitar el proceso.
- Desarrollar responsabilidad de *aprender a aprender*.

Bibliografía

- CONSEJO DE EUROPA (2002a): *El Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Estrasburgo. Consejo de Europa. [disponible en <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco/1>].
- INSTITUTO CERVANTES (2007): *Niveles de Referenda para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA (2007): Cuadro de equivalencias entre los Niveles de Referencia y *Nuevo Chicos Chicas*. Madrid: Edelsa. [disponible en: http://www.brandnewroutes.com.br/nuevo_chicas_e_chicos/index.html].
- SHARAN, S. (1990): *Cooperative learning. Theory and Research*. Nueva York: Praeger.
- Sherif, M. (1967): *Group conflict and cooperation*. Londres: Routledge and Kegan. Slavin, R.E.
- PALOMINO, María Ángeles (2008): *Nuevo Chicos Chicas*, nivel 3. Madrid: Edelsa.
- PALOMINO, María Ángeles (2003-): *Actividades Interactivas*. Madrid: Edelsa.
- PALENCIA, Ramón (2004): *USO Junior* (Inicial, Intermedio y Superior). Madrid: Edelsa.
- ADELL, J. 1997. *Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información*, Edutec, 7.
- HIGUERAS, Marta. 1998. “Criterios para la elaboración y selección de actividades comunicativas con Internet”, en L.Miquel y Neus Sans (2002). *Didáctica del español como lengua extranjera*, 5: 109 – 121.
- CASSANY D. (2004). “Usando el Porfolio Europeo de la lenguas (PEL) en el aula”, *Mosaico*, volumen 9 (www.educacion.es/exterior/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico9/mos9d.pdf)

MARGALEF GARCIA, Leonor y PAREJA ROBLIN, Natalie, “¿Qué aprendemos del aprendizaje autónomo?”, Red Estatal de Docencia Universitaria (REDU), Seminario internacional 2-07: El desarrollo de la autonomía del aprendizaje.

DENYER, Monique, *La lectura: una destreza pragmática y cognitivamente activa*, 1999, España, Universidad Antonio de Nebrija.

FERNANDEZ, Sonsoles, 2004, “Las estrategias de aprendizaje”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, SGEL, Sociedad General Española de Librería, Madrid.

El uso de YouTube en la clase de Español

Claudia Stella Risso

Introducción

Sin lugar a dudas, actualmente, las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTICs) están presentes cada vez más en nuestras vidas y su utilización crece a un ritmo acelerado, imponiendo a la sociedad nuevos rumbos, no sólo tecnológicos, sino socioeconómicos y culturales. No podemos estar alejados de esos cambios, pues su presencia está ahí y saber utilizarlos es un estímulo para el aprendizaje activo.

El objetivo fundamental de este taller es estimular a los asistentes a que incorporen a su actividad docente uno de los recursos que nos ofrecen las nuevas tecnologías de la información y que está al alcance de la gran mayoría de nuestros alumnos, el YouTube, y que lo consideren como una herramienta metodológica para usar en el aula de ELE, como el libro de texto, los CDs o cualquier otro tipo de material auxiliar que usemos. El YouTube permite al alumno acercarse a la lengua y cultura hispánicas desde el aula e incluso desde su casa. Este recurso es de fácil acceso, gratis y constantemente renovado. La distancia física que separa Brasil de los otros países hispanohablantes desaparece en este mundo virtual, que refleja las realidades que queremos que nuestro alumnado conozca y reconozca.

Debemos aprovechar la habilidad y motivación que la mayoría de los alumnos de hoy posee con el Internet para implicarlos de forma más activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Eso implica que los profesores debemos estar siempre buscando aprender cada día más para que podamos acompañar los cambios constantes y de esa forma tengamos la tecnología como nuestra aliada en el aula y en otros espacios donde se produzca el conocimiento. Me gustaría animarlos a que incorporaran este recurso a su proceso de trabajo.

¿Qué es el YouTube?

Para empezar podemos decir que el YouTube es un sitio que ofrece un servicio gratuito para compartir videos. Entre el contenido que se puede encontrar están clips o trozos de películas, series, videos deportivos, de música, pasatiempos, y toda clase de filmaciones caseras personales. Se acepta una gran variedad de formatos, como .mpeg y .avi, los cuales son usados por cámaras y filmadoras digitales. Se puede poner enlaces de YouTube en blogs y sitios web personales usando APIs o embebiendo cierto código html.



¿Cómo usar el Youtube?

Buscar un vídeo en YouTube es muy sencillo, ya que el campo principal en el sitio es el de búsqueda, lo que posibilita al usuario investigar a través de la caja de búsqueda lo que desea. YouTube no permite descargar sus videos, pero existen múltiples sitios y aplicaciones que permiten hacer esta tarea fácilmente. Algunas aplicaciones que lo permiten guardar son:

<http://www.orbitdownloader.com/es/download.htm>

<http://www.vdownloader.es>

<http://www.bajaryoutube.com>

<http://www.savetube.com>

<http://onlinevideoconverter.com/Default.aspx?lang=es>

<http://keepvid.com/>

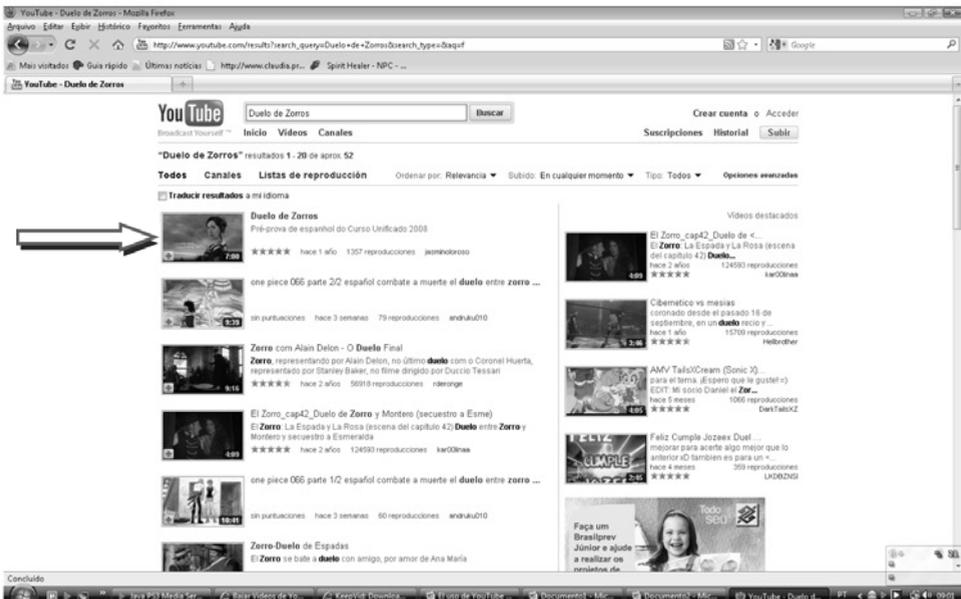
Podemos bajar los vídeos que nos interesan y llevarlos a clase en un lápiz (*pen drive*).

Como bajar un video de Youtube: paso a paso.

Paso 1: Entrar en YouTube



Paso 2: Ubicar el video que queremos en los servidores de Youtube. Busquemos por ejemplo el interesante video Duelo de Zorros.



Paso 3: Llegamos al vídeo y localizamos la url (link).



En este caso la url es: <http://www.youtube.com/watch?v=Hq02vwCcNjE>.
La copiamos a nuestro portapapeles, seleccionamos y usamos.

Paso 4: Entramos en uno de los sitios indicados; por ejemplo, <http://onlinevideoconverter.com/Default.aspx?lang=es>, seleccionamos Direct Download desde YouTube y luego pegamos la url de YouTube.





Paso 5: Esperar ya que todo el proceso puede tardar.

Paso 6: Bajar y usarlos en nuestras clases.

Otra forma para copiar los videos es usando programas que los puedes bajar de Internet, como *VDownloader* y *Orbi Downloader*, que son muy fáciles de utilizar. Una vez que se tenga uno de ellos instalado, se copia la url de la página de la que se quiere descargar el video y se hace el *download*.

El uso didáctico del YouTube en las clases de ELE

Entre las posibilidades de temas que podemos explotar en una clase de ELE es interesante usar los vídeos para tratar aspectos culturales, históricos y sociales de países hispanohablantes, en donde podemos, además, explotar aspectos auditivos. Algunas de las características de esos vídeos es que son cortos, se pueden parar, se pueden ver tantas veces se quiera o sea necesario y podemos usarlos como una alternativa a la clase tradicional. Muchas veces el uso del YouTube nos sirve como motivación para iniciar, continuar y hasta terminar un tema determinado, puesto que en segundos nos pone en contacto con otras partes del mundo y nos permite escuchar los distintos acentos del español.



Es bueno recordar que, además de usar videos que ya existen, podemos también crear los videos, o pedirles a los alumnos que produzcan los suyos. La creación de vídeos para YouTube exigiría de nosotros la realización de un taller exclusivo.

Inconvenientes de uso de YouTube

Algunos de los inconvenientes con que se tropieza al usar YouTube son que muchos de los vídeos no tienen mucha calidad y hay que verlos hasta el final para evitar desconciertos. Otros presentan música en inglés lo que para una clase de ELE no es lo más apropiado. El tiempo que lleva la búsqueda o la preparación de un vídeo también puede ser considerado como algo desfavorable, pero luego que tenemos un buen archivo de actividades esos inconvenientes son olvidados.

A continuación vamos a introducir un par de ejemplos de actividades que ponen de manifiesto su utilidad en el aula.

Ejemplos de actividades

1. Un peque enamorado de una pequita

Vamos a ver un episodio de los Peques titulado:
Pequeenamorado.

[http://www.youtube.com/
watch?v=uYxS8ir4HDM&mode=
related&search](http://www.youtube.com/watch?v=uYxS8ir4HDM&mode=related&search)



Pero... ¿quiénes son los peques?

Desde siempre se ha dicho que la Patagonia estaba habitada por gnomos ...; finalmente se ha podido comprobar su existencia. **Los peques** son unos simpáticos gnomos que habitan la Patagonia argentina.

Antes de ver el vídeo vamos a ver si entiendes estas palabras; si no es así, búscalas en el diccionario. De todas formas, intenta explicarlas con tus propias palabras:

- CORTEJO:** _____
- MARIPOSAS:** _____
- PANZA:** _____
- PANAL:** _____
- ABEJAS:** _____

- ¿Por qué crees que el Peque se ha enamorado de la Pequita?

Creo que se ha enamorado de ella porque _____

- ¿Tú has estado alguna vez enamorado? Imagínate cómo es el hombre o la mujer ideal de tu compañero/a y después cuéntaselo a ver si has acertado o no, pero recordad: ¡SED SINCEROS!

En caso de que queráis corregir la información dada por vuestro/a compañero/a, usad estructuras del tipo:

Mi mujer ideal **no** es rubia **sino** morena.

Mi hombre ideal **no** tiene que tener el pelo corto **sino** largo.

El hombre o la mujer ideal de mi compañero/a creo que es:

DE FÍSICO	DE CARÁCTER

- ¿Qué cosas le dirías a una persona que te gusta mucho? En el episodio de los Peques se propone: “ ¡Qué bonitos ojos tienes! “. Piensa en una expresión diferente y propónsela a tus compañeros para ver qué piensan:

Cristina Corral Esteve, Instituto Cervantes de Porto Alegre



2. Un poco de música

<http://www.youtube.com/watch?v=-CyPixDcNzk>

Ya no sé qué hacer conmigo – Cuarteto de nos

Ya _____ que ir obligado a misa
ya _____ en el piano Para Elisa
ya _____ a falsear mi sonrisa
ya _____ por la cornisa
ya _____ de lugar mi cama
ya _____ comedia ya hice drama
_____ concreto y me _____ por las ramas
ya me _____ el bueno y _____ mala fama
ya _____ ético y _____ errático
ya _____ escéptico y _____ fanático
ya _____ abúlico _____ metódico
ya _____ púdico _____ caótico
ya _____ Arthur Conan Doyle
ya me _____ de nafta a gasoil

ya _____ a Breton y a Molière
ya _____ en colchón y en somier
ya me _____ el pelo de color
ya _____ en contra y _____ a favor
lo que me daba placer ahora me da dolor
ya _____ del otro lado del mostrador

*Y oigo una voz que dice sin razón
vos siempre cambiando, ya no cambias más
y yo estoy cada vez más igual
ya no sé qué hacer conmigo*

Ya me _____ en un vaso de agua
 ya _____ café en Nicaragua
 ya me _____ a probar suerte a USA
 ya _____ a la ruleta rusa
 ya _____ en los marcianos
 ya _____ ovolactovegetariano, sano
 _____ quieto y _____ gitano
 ya _____ tranqui, _____ hasta las manos
 _____ el curso de mitología
 pero de mí los dioses se reían
 orfebrería la _____ raspando
 y ritmología aquí la estoy aplicando
 ya _____, ya _____, ya _____, ya _____
 ya _____, ya _____, ya _____,
 ya _____, ya _____,
 ya _____, ya _____, ya me _____,
 ya _____, ya _____, ya _____
 y entre tantas falsedades
 muchas de mis mentiras ya son verdades
 _____ fácil las adversidades
 y me _____ en las nimiedades

*Y oigo una voz que dice con razón
 vos siempre cambiando ya no cambias más
 y yo estoy cada vez más igual
 ya no sé qué hacer conmigo*

Ya me _____ un lifting,
 me _____ un piercing
 _____ a ver al Dream Team y no _____ feeling
 me _____ al Che en una nalga
 arriba de “mami” para que no se salga
 ya me _____ y me _____ un bledo
 de cosas y gente que ahora me dan miedo
 _____ por causas al pedo
 ya me _____ con pollo al spiedo*
 ya _____ al psicólogo, _____ al teólogo
 _____ al astrólogo, _____ al enólogo

ya _____ alcohólico y _____ lambeta*
 ya _____ anónimo y ya _____ dieta
 ya _____ piedras y escupitajos
 al lugar donde ahora trabajo
 y mi legajo cuenta a destajo
 que me _____ bien y que _____ relajo.

*Y oigo una voz que dice sin razón
 vos siempre cambiando ya no cambias más
 y yo estoy cada vez más igual
 ya no sé qué hacer conmigo*

* POLLO AL SPIEDO: asado, a l’ast

* LAMBETA: en Uruguay, familiarmente:
 goloso, según el MEC Uruguay, Academia
 de Letras <http://www.mec.gub.uy>



3. ¿Conocemos nuestro cuerpo?



Antes de ver el video en <http://www.youtube.com/watch?v=4toGzTk5eqE> averigua con tu compañero en www.wordreference.com las mejores definiciones para:

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Agujeros | <input type="checkbox"/> Ligero |
| <input type="checkbox"/> Cacahuets | <input type="checkbox"/> Ingenio |
| <input type="checkbox"/> Cerillas | <input type="checkbox"/> Hierro |
| <input type="checkbox"/> Bolsa que gotea | <input type="checkbox"/> Icono |
| <input type="checkbox"/> Globos | <input type="checkbox"/> Anclados |
| <input type="checkbox"/> Suele | <input type="checkbox"/> Puesta a punto |
| <input type="checkbox"/> Huesos | <input type="checkbox"/> Frotar |
| <input type="checkbox"/> Casco | <input type="checkbox"/> Llenando |
| <input type="checkbox"/> Panal | <input type="checkbox"/> Polvo |
| | <input type="checkbox"/> Tejas |

Escribe un pequeño texto sobre el video que has visto, contando qué cosas más te han sorprendido.

¿Conocés Uruguay?



I- **Escribí abajo tres cosas que sepas sobre Uruguay o sobre los uruguayos:**

- 1- _____
- 2- _____
- 3- _____

II- **A continuación verás un video de una publicidad uruguaya en la que los propios uruguayos se definen. Poné atención a ver si algo coincide con lo que dijiste antes:**



¿Cómo caracterizarías la forma de hablar de los uruguayos? ¿Qué sonidos te llamaron más la atención? ¿Comprendiste todo?

(<http://www.youtube.com/watch?v=Jz4BIF7CzA>)

III- **Caso no hayas comprendido, vamos a ver una vez más la publicidad, solo que antes fijate en el texto que te transcribimos abajo. Es el mismo de la publicidad, sin embargo, le faltan algunos verbos en Presente de Indicativo. ¿A ver si podés completarlo antes de que veas el anuncio una vez más?**

En Uruguay cuando _____ (querer-nosotros) hablar en serio, _____ (decir) " _____ (ir) a tomar un café", cuando _____ (querer) hablar de nada, _____ (decir) "vamos a tomar una". Si _____ (pedir) algo decimos "no te animás", o "no me pasás", "no me animás" y a veces alguien nos _____ (decir-él) "no", pero después siempre _____ (reírse). Los uruguayos _____ (hablar) de fútbol, de política, medicina, y de la vida de la langosta. Por que acá _____ (saber) de todo, y cuando no, _____ (inventar). Seguro que *vos* también alguna vez hablaste capicúa, hablaste. "Gusta tuyo" es algo que se dice al oído. "Al fondo que hay lugar", "marche un canadiense", " _____ (estar) lavado", "que no ni no". Cuando uno _____ (escuchar) esto, _____ (estar) en Uruguay. Si queremos que alguien de afuera no _____ (entender-él), hapablapamos gepenpigoposopo. Acá siempre _____ (haber) un amigo que _____ (decir): " _____ (ir-yo) para allá". Es nuestra forma de hablar, y la de la mayoría de los uruguayos que ya _____ (tener) Ancel.

Ancel _____ (mover) tu mundo.

IV- ¿Qué entendés de las siguientes expresiones? Intentá junto con tu compañero explicarlas con otras palabras del español

- Hablar de la vida de la langosta- _____
- Está lavado _____
- Hablar de nada _____
- No me arrimás _____
- Que no ni no _____
- Marcha un canadiense _____
- Hablar capicúa _____

V – Viste que en la publicidad aparece una palabra en negrita “vos”. Este es el pronombre personal que usa la mayoría de los uruguayos, tiene valor de informalidad y su forma en Presente de Indicativo es muy fácil ya que casi no hay irregularidad en el presente de vos. Podés aprenderlo a través del “vosotros” que ya conocés:

vosotros andáis	—————>	<i>vos andás</i>
vosotros bebéis	—————>	<i>vos bebés</i>
vosotros abris	—————>	<i>vos abris</i>

Así vas a tener una operación matemática muy simple. Completá las si sos capaz:



_____ - _____ = Vos

VI- Ahora que ya sabés usar el “vos”, ya podés practicarlo con tu compañero. Hacete cinco preguntas sobre su rutina usando el “vos” para que enseguida las pongamos en común y nos conozamos un poco más:

Ejemplo: Alumno a: ¿Vos caminás a diario? Alumno b: No, camino una vez a la semana

- 1-¿ _____ ?
- 2-¿ _____ ?
- 3-¿ _____ ?
- 4-¿ _____ ?
- 5-¿ _____ ?

Hugo Jesús Correa Retamar, Instituto Cervantes de Porto Alegre

La Web 2.0 como la nueva generación de Internet y su aplicación a la didáctica de E/le

Alfonso Hernández Torres

Introducción

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han revolucionado el mundo de la enseñanza y han aportado una serie de recursos que anteriormente no existían en el aula; han desarrollado una serie de dinámicas que han facilitado nuestra labor docente, haciéndola más efectiva y desarrollando en nuestros estudiantes nuevas estrategias de aprendizaje. El uso de las tecnologías debemos hacerlo de forma consciente para que sea efectivo, sin perdernos en el mundo virtual que cada día ofrece más novedades y cambia de manera vertiginosa. Tenemos que considerarlas como un conjunto más de recursos que pueden complementar cualquier otro material que utilicemos en clase.

En el presente taller ofreceremos las nuevas tecnologías como una serie de herramientas que nos ayudan a que nuestras clases sean más dinámicas y sigan las novedades que nos encontramos en nuestro entorno. Hablaremos de los recursos que encontramos en las TIC para la clase de E/le teniendo en cuenta las macrodestrezas que se desarrollan en nuestros alumnos. Las tecnologías tienen un papel muy importante en el diseño de materiales. Las actividades que contienen tecnologías son muy motivadoras y en la mayoría de los casos integran todas las destrezas y nos ofrecen la posibilidad de desarrollar secuencias didácticas muy completas; no obstante también podemos usar uno de sus recursos y desarrollar un destreza determinada.

La red nos ofrece muchas posibilidades para la enseñanza de segundas lenguas y un gran número de recursos digitales que cada día son más completos y menos complejos en su uso.

Prestaremos especial importancia a la Web 2.0, término que fue creado en 2004 por Tim O'Keilly para referirse a una segunda generación basada en comunidades de usuarios y a un abanico amplio de servicios como las redes sociales que están presentes todos los días en nuestra realidad. Los *chat*, *foros* y otras plataformas de comunicación como el *facebook*, los *blogs*, los *wikis* o las *folcsonomías* son ahora los que determinan a una nueva generación que fomenta la colaboración y el intercambio libre de experiencias y conocimientos entre usuarios, creando un ambiente de interacción, confianza y debate. Además, tienen un papel importante en las dinámicas para grupos ya que nos sirven para conseguir un gran número de objetivos como por ejemplo mejorar el canal profesor y alumno, fomentar la cohesión de grupo o también colaborar en la formación de nuestros estudiantes fuera del aula.

El enfoque que nos servirá como cuerpo de nuestro engranaje es el comunicativo orientado a la acción, un sistema que lleva a nuestros estudiantes a interactuar en realidades cotidianas comunicativas.

Con este taller queremos acercar a los profesores de E/le a la Web 2.0 y presentar nuevas estrategias que puedan llevar a la práctica en sus clases. Así, colaboraremos en la mejora de su labor docente y ofreceremos nuevas estrategias de aprendizaje para nuestros estudiantes.

La adquisición de lenguas segundas y las nuevas tecnologías

En la adquisición de segundas lenguas debemos tener en cuenta los procedimientos y estrategias que les ofrecemos a nuestros estudiantes para que pongan en práctica la lengua meta. Precisamente las nuevas tecnologías nos ofrecen un banco de recursos infinito para que podamos llevar a cabo la enseñanza de una lengua y transmitir en nuestros estudiantes las TIC como un conjunto de herramientas más para poner en práctica la lengua que están aprendiendo. Las podemos llevar al aula como una plataforma de comunicación entre profesores y alumnos; aumentaremos la motivación de nuestros estudiantes y les ofreceremos otras estrategias de aprendizaje. La presentación de las TIC ayudará a los alumnos a contextualizar la lengua meta y a poner en práctica los recursos aprendidos en clase, bien como un *feedback* de lo aprendido, bien como un espacio en el que poner en práctica los conocimientos adquiridos en el aula.

Indirectamente y de forma estratégica estamos rentabilizando el tiempo del alumno y su acceso a Internet, si partimos de la premisa de que nuestros estudiantes cuando salen del aula se conectan a Internet, estamos colaborando a que su aprendizaje no se limite al aula y tenga un mayor contacto con la lengua meta. Tenemos que pensar que su espacio ya no se reduce a la clase de E/le y que la Web 2.0, aquella segunda generación de Internet de la que hablábamos en la introducción, pertenece a su propia realidad personal.

En el ámbito de aprendizaje de una segunda lengua tenemos que tener en cuenta dos factores: primero, si la adquisición de una segunda lengua se produce en el país donde se habla la lengua meta y segundo, si la adquisición de lenguas segundas se produce en el país donde se hablan lenguas distintas a la L2; en este último caso, el único contacto con la L2 sería en el aula de E/le y aquí adquieren una gran importancia las TIC, ya que además de ser un recurso eficaz en el aula de E/le para profesores y alumnos, sirve también para tener contacto con el universo de la lengua meta fuera del aula, ofreciendo un espacio útil para la práctica de la misma y desarrollando nuevas estrategias de aprendizaje en nuestros estudiantes que antes no estaban exploradas.

En el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* nos encontramos con la existencia de una nueva macrodestreza, la llamada interacción oral y que se ha desarrollado en la producción escrita, un hecho que podemos observar en los *chat, foros* y otras plataformas de comunicación, aquellas redes sociales que se encuentran en la Web 2.0.

Este conjunto de técnicas ha entrado de puntillas en la vida de todos y hemos asistido a una transformación social que está cambiando incluso nuestros hábitos. Como profesores de español podemos comprobar que también está afectando a nuestra metodología de enseñanza y como estudiantes de lenguas extranjeras vemos cómo está afectando al proceso de adquisición de lenguas. En el contacto entre realidad social y docencia vemos nuestra propia renovación como profesores, debido a que el nuevo universo tecnológico, que se encuentra en nuestra vida diaria, nos ofrece un gran número de recursos que facilitan y ayudan a mejorar nuestra labor docente y el proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes.

Una segunda generación, la web 2.0 y su aplicación didáctica

Como ya hemos comentado anteriormente, estamos asistiendo a una nueva generación de Internet. Actualmente, los espacios virtuales se han introducido tanto en nuestra vida como en nuestra actividad docente. Es difícil que nos pasen desapercibidas estas herramientas que nos ofrece la red y que no las rentabilicemos.

En este apartado vamos a presentar aquellos recursos más representativos que nos ofrece esta segunda generación de Internet y que podemos llevar a nuestras clases.

En los **Cursos en línea** que se ofrecen en Internet ya vemos integradas estas nuevas herramientas de comunicación 2.0. Normalmente son cursos para el aprendizaje de lenguas que se apoyan en foros y chats, además cuentan con soportes digitales de audio y vídeo para practicar la lengua en contextos cercanos a la realidad del alumno. Otra de las ventajas que ofrecen este tipo de cursos es que los estudiantes pueden participar cuando quieran de una forma no lineal y siempre está presente la retroalimentación. Pueden acceder a la información cuantas veces quieran, asistiendo, por tanto, a la dinámica de refuerzo lingüístico necesario en el proceso de aprendizaje. La presencia de las TIC es fundamental en la enseñanza del futuro y los cursos en línea son una verdadera apuesta a la renovación de la educación. En la enseñanza de español uno de los cursos que tenemos a nuestra disposición es el Aula Virtual de Español (AVE) del Instituto Cervantes <<http://ave.cervantes.es>> donde vemos integrado un gran número de recursos digitales de vídeo y audio para la realización de actividades y herramientas de comunicación que desarrollan la interacción, además fomenta la autonomía del alumno y el *long life learning*.

Las **revistas digitales** son también un vehículo de comunicación entre los diferentes usuarios y se puede aplicar a nuestras clases ya que podemos crear una revista con nuestros alumnos.

El **vídeo y audio** que normalmente utilizábamos en clase, aparece de forma gratuita en Internet.

- a) **Vídeo**: un ejemplo sería el portal de *YouTube* que nos ofrece un buscador de vídeo en el que podemos encontrar material para trabajar en el aula e incluso para subir a nuestro *blog*. Algunos profesores han comenzado a

recopilar vídeos en español, incluso encontramos las letras junto al vídeo, ya que la red nos ofrece *software* gratuito para subtítular los vídeos o poner bocadillos a nuestros protagonistas con un programa que se llama *mojiti* o directamente *on-line*. En el portal de *Dvolver* < <http://www.dvolver.com/live/mm.html> > podemos editar y poner bocadillos a los personajes del vídeo, *Bombay.tv* nos ofrece un variado número de fragmentos de película que fácilmente podemos subtítular. Hay muchos más portales y programas de edición de vídeo aquí hemos señalado los que más usamos.

b) Audio: cuando hablamos de audio debemos conocer los *podcast*, archivos de audio que podemos escuchar en el momento o en nuestro *Ipod*, tiene también su propio buscador en español: <<http://podcast-es.org/>>. La *wikipedia*, la enciclopedia cooperativa que han diseñado en Internet, y que ha sido creada a partir del constructivismo social que introduce la web 2.0. define los *podcast* como:

*“un archivo de audio distribuido mediante un archivo RSS (<http://es.wikipedia.org/wiki/RSS>). Su contenido es diverso, pero suele ser un *weblogger* hablando sobre temas interesantes. Esta es la definición base. Ahora, podemos ampliarla de diferentes maneras. Recetas de cocina, tecnología, monólogos de humor, novedades culturales, música, son solo algunas de las temáticas tratadas en estos archivos de audio... El límite está en la imaginación y la creatividad del autor. Alguna gente prefiere usar un guión y otros hablan a capella y de forma improvisada. Algunos parecen un programa de radio, intercalando música, mientras que otros hacen *podcasts* más cortos y exclusivamente con voz. ¡Igual que con los *weblogs*!”*

< <http://www.podcast-es.org/index.php/Portada> >.

Este banco de recursos lo podemos utilizar para nuestras clases como material de soporte auditivo. Además los estudiantes puede grabar sus propios *podcast* en <http://www.evoca.com>, o también bajándose el programa *Audiocity*.

El uso de las **wikis** potencia el constructivismo social del conocimiento y podemos realizar trabajos en grupo de expresión escrita.

Las **folcsonomías** nos servirán siempre para ordenar todos nuestros trabajos, son un sistema de etiquetas que van agrupando por temas todos aquellos contenidos relacionados y nos facilitan el acceso a la información de una forma rápida.

Redes sociales: el Facebook es una de las redes sociales más conocidas del planeta, un espacio virtual con un gran número de recursos para llevar al aula, nos ayuda para mejorar la conciencia de grupo y para romper aquella barrera entre profesor y alumno, además podemos crear grupos, foros de debate e incluso tiene un chat en línea que podemos usar para resolver las dudas de nuestros alumnos.

Actualmente **Google** nos ofrece muchas herramientas a los usuarios 2.0. Con una cuenta en <<http://www.gmail.com>> podemos acceder a todos los recursos que nos ofrece Google:

a) Acercarnos a la *blogosfera* a través de <<http://www.blogger.com>> y diseñar nuestro propio blog ya no es un problema, a partir de ahora podemos elaborar un escaparate al mundo virtual. Blog es una palabra derivada de *web* y *log* y surge como una bitácora que nos sirve como diario para intercambiar nuestras experiencias con otros usuarios, una red social que fomenta lo que llamamos el *constructivismo social*, la construcción del conocimiento a partir de un trabajo cooperativo. Los *blogs* no pasan desapercibidos en el mundo de la didáctica de lenguas y surge un amplio abanico de posibilidades para su explotación didáctica. Podemos utilizar los *blogs* tanto profesores como alumnos, una plataforma de comunicación entre docentes y estudiantes donde se puede producir un intercambio de experiencias para construir el conocimiento colectivo. Un blog para profesores, una ventana virtual en la que podemos comunicarnos con otros docentes que tienen nuestras mismas inquietudes y que quieren compartir su trabajo. Un blog para estudiantes, en el que todos pueden colaborar en un proceso de aprendizaje común. Podemos convertirlo en nuestra web de clase y crear un banco de recursos y de materiales, noticias interesantes para comentar en clase; podemos también proponer actividades que les sirvan de refuerzo. Utilizar los recursos que nos ofrece la web 2.0 para editar vídeos en los que podemos introducir texto, crear nuestros propios *podcast*, presentaciones de fotos, documentos *on-line*, canciones entre otras herramientas y subirlo a nuestro blog para que nos conozcan mejor nuestros estudiantes y nos ayude a mejorar la comunicación entre profesor y alumno. En un blog podemos editar desde nuestra bitácora personal hasta publicar noticias de interés común, textos que podemos ofrecer a nuestros estudiantes con el objetivo de aumentar su motivación para que lean en español. Hacer uso de las redes de comunicación social como foros, chats, teléfono por Internet para mejorar la comunicación entre los alumnos. En definitiva un blog lo debemos

entender como un aula abierta para que nuestros estudiantes continúen su aprendizaje de una forma no lineal y a su vez construyan su conocimiento lingüístico y cultural con el intercambio de experiencias entre profesor y grupo clase. Hablamos de *edublog*, aquellas plataformas que nos sirven para educar y en la que aprendemos todos día a día.

b) Además podemos editar una web que nos ofrece más posibilidades que un blog o incluso crear un grupo y compartir documentos en línea.

c) *Google doc* es otra de las herramientas que nos ofrece Google y con la que podemos editar desde documentos hasta power point y subirlos a la red. No tendremos que preocuparnos de pasar a papel, tan sólo tendremos que subir los documentos al servidor de nuestro centro o en cualquiera de las plataformas que nos ofrece la red. Es muy útil porque podemos usarlo para presentar materiales a nuestros estudiantes o también para motivarles ya que pueden ver publicados sus trabajos en Internet.

d) *Google wave* es por último el recurso más novedoso, desde mayo de 2009 Google presentó su nuevo producto, donde se pretende integrar *Facebook*, *Messenger*, *chat*, *foros*, *wikis* entre otros. Un camino hacia la nueva 3.0 donde se ofrecen herramientas para el usuario, Internet ha dejado de preocuparse por las redes sociales para ocuparse de sus propios usuarios y proporcionar una serie de herramientas facilitadoras para su trabajo. Con el *Google wave* puedes editar un documento entre varios usuarios en tiempo real o editar una foto, así como otros usos que aún se están pilotando.

Microblogging: Hemos mencionado anteriormente los blogs cuando hemos presentado algunas de las herramientas que nos ofrece *Google*, precisamente *Twitter*, *Plurk* o *Edmodo* han sido una propia evolución de los blogs y las redes sociales, en definitiva son microblogs que nos facilitan el acceso a la información inmediata, recursos que también podemos llevar al aula de español como lengua extranjera.

¿Preparados para diseñar una actividad 2.0?

En el capítulo 4, *Cuéntame un cuento...* de *Abanico* de Difusion nos encontramos, en la página 62, una actividad en la que los estudiantes tienen que escribir un relato con tres errores basado en un cuento popular y después tienen que contarlos a sus

compañeros que tendrán que averiguar los errores y corregirlos. Nosotros cambiamos el tema, ahora les propusimos que tendrían que hacerlo sobre leyendas brasileñas y la convertimos en una actividad 2.0, ya que utilizamos como base un wiki donde tendrían que elaborar su relato y el resultado lo tenían que dejar en una página web llamada *relatame* en <<http://www.relatame.com>> ; os dejamos el enlace donde podéis acceder a los resultados de la actividad que hemos realizado en un grupo de B2.1 del Instituto Cervantes de Brasilia: < <http://www.relatame.com/?pag=relatos&relato=1192>> y a continuación os presentamos nuestra propuesta:

Cuenta la leyenda...

Actividad de Aula
<p>Apartado: Desarrollo de las competencias de lengua</p> <p>Subapartado: En la expresión escrita distinguiremos la temporalidad entre acciones y atenderemos al uso de la cantidad de tiempo y fechas, marcadores temporales y organizadores del relato. En la oralidad, utilizaremos estructuras para corregir informaciones erróneas.</p> <p>Nivel: B2 (Avanzado)</p> <p>Actividad de la lengua implicada: Todas</p> <p>Destinatarios: Jóvenes y adultos brasileños</p> <p>Tipo de agrupamiento: Individual</p> <p>Tiempo de preparación: 5 minutos</p> <p>Material necesario: Internet y fotocopias</p> <p>Duración aproximada: 90 minutos</p>

Descripción

El objetivo de nuestra actividad es que los estudiantes pongan en práctica los marcadores del relato y distingan la temporalidad entre acciones, para ello tendrán que demostrar especial dominio del contraste de pasados. Es importante que en el discurso oral que tendrán después de contar su relato sepan las estructuras para la corrección de errores por ejemplo: *No era un príncipe encantado sino un duende.*



Introducción a la actividad

Antes de esta actividad, nuestros estudiantes tendrán que haber estudiado los marcadores del relato (*Cuando, tan pronto como, mientras, después* etc.) y distinguir la temporalidad de acciones. Además deberán saber algunas estructuras para corregir errores del tipo *No era así sino...* Les pediremos que piensen en leyendas brasileñas, deberán comentar al profesor los títulos para no repetir las mismas.

(El curupira, personaje popular de las leyendas brasileñas)

Pasos de la actividad

1. Tendrán que escribir un relato con tres errores basándose en una leyenda popular brasileña y dejarlo en un Wiki que el profesor previamente ha abierto al grupo clase; por ejemplo, en <<http://www.seedwiki.com>>
2. Una vez que han elaborado el libro de leyendas de clase les pediremos que presenten su leyenda. El grupo clase tendrá que adivinar los tres errores y comentar cuál es la verdad.
3. Después tendrán que ir a la página <http://www.relatame.com> y poner una versión con tres errores y otra verdadera de su leyenda. El profesor previamente habrá corregido los textos escritos en la Wiki y habrá comentado los errores más comunes del grupo, además habrá preparado el acceso a la página de *relame* y la sección donde deben presentar sus relatos los alumnos.

Bibliografía

- CASTRO, Javier, 2007, *El Uso de los Blogs en la clase de Español: Una herramienta de apoyo al aprendizaje autónomo*, León, Universidad de León y FUNIBER.
- ENCINAR, A. 2004, *Uso interactivo del vocabulario*, Madrid, Edelsa
- FERNÁNDEZ PINTO, J. 2002, *¡ELE con Internet! Internet paso a paso para las clases de ELE*, Madrid, Edinumen
- JUAN LÁZARO, O. 2002, *Uso de internet en el aula ELE: La red como material didáctico en la clase de E/LE*, Madrid, Edelsa

SÁNCHEZ LOBATO, J./ SANTOS GARGALLO, I. 2004, *Vademécum para la Formación de Profesores: Enseñar Español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* Madrid, SGEL

ECHEVARRÍA, M. 1994, “Aplicaciones computacionales para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera”, en *Reale 1*, Madrid, pp 25-50.

HONRADO, A. – LEÓN, P. 1997, “Expresión oral y escrita: ¿Para qué nos sirven las máquinas?” en *Frecuencia-L 10*, Madrid, pp 38-44

VARIOS AUTORES, Septiembre 2007, *Carabela 42* (segunda etapa), Madrid, SGEL

ISSN 1677-4051



9 771677 405009



EMBAJADA
DE ESPAÑA
EN BRASIL

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN