



UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

CENTRO DE ARTES E LETRAS

CURSO DE GRADUAÇÃO

EM LETRAS – ESPANHOL/LITERATURAS A DISTÂNCIA

Didática do Ensino de Espanhol

6º Semestre

PRESIDENTE DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

Dilma Vana Rousseff

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Fernando Haddad

Ministro do Estado da Educação

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Felipe Martins Müller

Reitor

Dalvan José Reinert

Vice-Reitor

Maria Alcione Munhoz

Chefe de Gabinete do Reitor

André Luis Kieling Ries

Pró-Reitor de Administração

José Francisco Silva Dias

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis

João Rodolpho Amaral Flôres

Pró-Reitor de Extensão

Orlando Fonseca

Pró-Reitor de Graduação

Charles Jacques Prade

Pró-Reitor de Planejamento

Helio Leães Hey

Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa

Vania de Fátima Barros Estivaleta

Pró-Reitor de Recursos Humanos

Fernando Bordin da Rocha

Diretor do CPD

COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Fabio da Purificação de Bastos

Coordenador CEAD

Paulo Alberto Lovatto

Coordenador UAB

Roberto Cassol

Coordenador de Pólos

CENTRO DE ARTES E LETRAS

Pedro Brum Santos

Diretor do Centro de Artes e Letras

Maria Tereza Nunes Marchesan

Coordenadora do Curso de Graduação de Letras – Espanhol/Literaturas a Distância

ELABORAÇÃO DE CONTEÚDO

Marcus Vinicius Liessem Fontana

Professor pesquisador/conteudista

EQUIPE MULTIDISCIPLINAR DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO APLICADAS À EDUCAÇÃO

Elena Maria Mallmann

Coordenadora da Equipe Multidisciplinar

Alcir Luciany Lopes Martins

Débora Marshall

Francisco Mateus Conceição

Giséli Duarte Bastos

Lívia de Castro Côrtes

Valquíria de Moraes Pereira

Técnicos em Assuntos Educacionais

Marcelo Kunde

Técnico em Programação Gráfica

Rodrigo Exterckötter Tjäder

Técnico em Informática

RECURSOS EDUCACIONAIS

Luiz Caldeira Brant de Tolentino Neto

Coordenação

Evandro Bertol

Designers Gráficos

Carlo de Moraes Pozzobon

Estagiário Ilustração

ATIVIDADES A DISTÂNCIA

Ilse Abegg

Coordenação

Daniele da Rocha Schneider

Professora-pesquisadora UAB

TECNOLOGIA EDUCACIONAL

Andre Zanki Cordenonsi

Giliane Bernardi

Coordenadores/Professores-pesquisadores UAB

Bruno Augusti Mozzaquatro

Edgardo Gustavo Fernández

Leandro Moreira Crescencio

Rosiclei Aparecida Cavichioli Lauermann

Tarcila Gesteira da Silva

Professores pesquisadores

Álvaro Augustin

Leandro Cargnelutti

Estagiários do Suporte Moodle

Unidad 1

Teorías de la educación

1.1 Teorías de aprendizaje

En este apartado vamos a ver, brevemente, las teorías de aprendizaje, para que, más adelante, cuando vayamos a estudiar los abordajes de enseñanza de idiomas, podamos percibir a cuáles teorías de aprendizaje se relacionan. Algunos teóricos del aprendizaje creen que el desarrollo humano resulta del aprendizaje, con base en la experiencia o en la adaptación al ambiente, señalando que la vida es un continuo proceso de aprendizaje y que nuevos eventos y nuevas experiencias desarrollan nuevos patrones de comportamiento.

En la primera mitad del siglo XX las ciencias sociales conducían sus investigaciones basadas en el conductismo, teoría perfeccionada por Skinner. La teoría conductista era concebida como teoría de aprendizaje, pero también fue adoptada como teoría de desarrollo. Esta teoría cree que el ambiente tiene influencia directa en el aprendizaje y en el desarrollo infantil, sin embargo, acepta que la maduración física contribuya al proceso. Los principales teóricos de esa línea fueron Ivan Pavlov, John B. Watson, Edward y L. Thorndike, B. F. Skinner. Para los investigadores de esa línea teórica, todo y cualquier aprendizaje es fruto de la formación de hábitos - como vamos a ver cuando estudiemos los métodos y abordajes de enseñanza de lenguas estructuralistas como el método audio-oral o audio-lingual, por ejemplo. En este sentido, el proceso de aprendizaje lingüístico no era distinto de los demás procesos, pues se creía que era por la imitación de los adultos que el niño adquiría su lengua materna. Sin embargo, esa teoría no explicaba las producciones creativas de los niños, ya que no siempre imitaban a los adultos tal cual los escuchaban y además, creaban palabras y estructuras que nunca habían escuchado.

Cabe señalar que la teoría conductista/behaviorista fue primeramente estudiada por Pavlov (quien hizo experiencias con perros). A partir de esas experiencias, él determinó el principio del condicionamiento clásico, es decir, un animal asocia un estímulo nuevo al original y responde al primero de la misma forma que respondería al segundo (RINALDI, 2011). Como nos explicita Rinaldi

Responsável pelo surgimento do termo comportamentalismo [conductismo], Watson (1878-1959) aplicou o princípio do condicionamento clássico ao desenvolvimento e à aprendizagem infantis. Seu objetivo era desenvolver cientificamente um modo de estudar a reação das pessoas sob determinadas condições ambientais. Para isso, usou um mecanismo elaborado por ele cuja base eram as teorias do condicionamento clássico: estudar a aprendizagem por meio da observação de comportamento, em vez de especular sobre a

estrutura da mente. A esse mecanismo Watson chamou de comportamentalismo (RINALDI, 2011, p. 55).

Otro investigador que buscó estudiar científicamente el aprendizaje fue Thorndike (1874-1949) que elaboró algunas leyes que explican el proceso por el cual los estímulos son asociados a las respuestas, que según Rinaldi (2011, p. 55) “a lei do efeito, a lei do exercício e a lei da prontidão”. Aún de acuerdo con la autora

A lei do efeito afirmava que uma resposta é reforçada se for seguida de um efeito prazeroso; ou é enfraquecida, se for seguida de um efeito desagradável e foi considerada a ideia mais importante, porque foi a precursora do conceito de reforço - base da abordagem skinneriana do comportamento. (RINALDI, 2011, p. 55)

La ley del ejercicio, según la autora, establece que cuanto mayor es la frecuencia de estímulos-respuestas, mayor será el tiempo que el comportamiento será mantenido y la ley de la prontitud sería cuando el sistema nervioso central está predispuesto a la acción, el aprendizaje se torna más eficiente. Los buenos hábitos deben ser valorados y los malos hábitos, evitados. Para Skinner una persona es encorajada a repetir una respuesta cuando ésta es reforzada y defiende que el refuerzo positivo estimula a que se repita un acto cada vez que una situación semejante ocurra. Por otro lado, la falta de refuerzo lleva a extinción de tal acto y el refuerzo negativo sería la remoción de un estímulo desagradable del ambiente. El refuerzo continuado recompensa el individuo cada vez que él actúe conforme lo deseado. Cuando el comportamiento deseado no es recompensado con frecuencia, se dice que el refuerzo es intermitente. Según Skinner, el desarrollo de un individuo es el resultado de la integración de todo aprendizaje que ocurre a lo largo de su vida.

Como ya vimos anteriormente, esa teoría no explicaba las producciones creativas de los niños, y de ahí surgen otras teorías para intentar explicar los fallos detectados en esa. Propuesta por N. Chomsky, en 1959, surge la teoría innatista - que afirma que los niños nacen biológicamente programados para el lenguaje y que esta capacidad se desarrolla en el niño del mismo modo que se desarrolla cualquier otra capacidad biológica, como por ejemplo, la visión. Chomsky toma una posición mentalista. La teoría de Chomsky es una teoría formal del lenguaje según la cual el lenguaje se genera a partir de unas estructuras innatas; por eso su teoría se conoce como "*Gramática generativa*". Existe una universalidad de adquisición de la lengua materna por medio de lo que llamó de "Gramática Universal - (GU)", en que todos los niños aprenden/adquieren su lengua materna más o menos a la misma edad y pasan por los mismos procesos de adquisición, además de que construyen las mismas estructuras y presentan los mismos tipos de equívocos.

Chomsky establece dos grandes principios. El primer principio es el **principio de autonomía** - según el cual el lenguaje es independiente de otras funciones y los

procesos del desarrollo del lenguaje también son independientes de otros procesos de desarrollo. El segundo principio es el **principio de innatismo** - según el cual el lenguaje es un conjunto de elementos y reglas formales; es decir, es una gramática que no puede aprenderse asociativamente en virtud de la asociación de estímulo con respuesta, por lo tanto, es innato. Para Chomsky lo que no se puede explicar es porque es innato.

Él afirma que los niños son dotados de un dispositivo biológico que les permite adquirir el lenguaje por medio del input que reciben y que este input, activa la capacidad innata para adquirir y utilizar un determinado código lingüístico. Por lo tanto, se percibe que él ve el lenguaje como un conjunto de reglas que constituyen la estructura de un idioma.

Otra de las teorías que vamos a ver es la **teoría interaccionista**, que tiene como su principal precursor Piaget. Esta teoría se dedica al estudio de la interacción entre el contexto lingüístico en el cual está insertado el niño y sus capacidades innatas.

Piaget, desde un enfoque cognitivista, asume, tanto una postura mentalista como Chomsky, como constructivista. Para él, el niño debe dominar la estructura conceptual del mundo físico y social para adquirir el lenguaje, pese a que nunca ha desarrollado una teoría sobre el desarrollo del lenguaje.

Piaget entiende el conocimiento como adaptación y como construcción individual y que el aprendizaje y el desarrollo son auto-regulados. Sin embargo, Piaget y el psicólogo ruso Vygotsky difieren en algunos puntos, como por ejemplo, cuanto al origen del habla del niño. Mientras para Piaget el habla tiene su origen en el niño (psicogenética), después pasa a ser egocéntrica y finalmente es expresada abiertamente, para Vygotsky es al revés: el habla se da primero abiertamente, en el contacto con el otro, después es interiorizada psicológicamente antes de que sea interiorizada físicamente, es decir, el habla egocéntrica es la trayectoria para su interiorización.

Vygotsky cree en la interacción como facilitadora de aprendizajes, pese a que algunos lo consideren un interaccionista como Piaget, él puede ser considerado un culturalista. Él acuñó los conceptos de **Zona de Desarrollo Potencial**, es decir, el nivel de desarrollo en el cual los estudiantes son capaces de solucionar problemas de forma independiente y la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) en el que el par más competente sirve de mediador y ayuda al par menos competente a alcanzar los aprendizajes que, solo, no sería capaz de alcanzar en este momento.

Para Vygotsky, el desarrollo humano se produce mediante procesos de intercambio y transmisión del conocimiento en un medio comunicativo y social (la *cultura*). Es decir, la transmisión de los conocimientos de la cultura se realiza a

través del *lenguaje*. Por lo tanto, el lenguaje es el principal vehículo de esos procesos y es lo que influye decisivamente en el desarrollo de la mente.

Las funciones mentales se interpretan como normas sociales interiorizadas como resultado de una *cesión de conciencia*. Por lo tanto, lenguaje y pensamiento son dos cosas distintas con orígenes distintos y que a lo largo del desarrollo se produce una interconexión funcional en el que el pensamiento se va verbalizando y el habla se va haciendo racional. De tal manera que se regula y planifica la acción. En definitiva, el pensamiento no está subordinado al lenguaje, está influido.

REFERENCIAS

RINALDI, S. **O futuro é agora:** possíveis caminhos para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças. Tese de doutorado - USP, 2011.

ROCHA, C. H., BASSO. E. A. **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades:** reflexões para professores e formadores. São Carlos: Claraluz, 2008.

PIAGET. **Psicologia da inteligência.** 2. ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1972.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** 3ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

UNIDADE I

Teorías de la Educación

1.2 Teorías de aprendizaje: tendencias actuales

Las tendencias actuales muestran que la interacción es la base del aprendizaje y que para eso, es necesario que este aprendizaje sea significativo (AUSUBEL, 1980). Se puede distinguir tres tipos de aprendizaje (MOREIRA, 1995): **cognitiva, afectiva y psicomotora**. El aprendizaje cognitivo es aquel que resulta en almacenamiento organizado de informaciones en la mente del ser que aprende y ese complejo organizado es conocido como estructura cognitiva. El aprendizaje afectivo resulta de señales internas al individuo y puede ser identificado con experiencias tales como placer o dolor, satisfacción o descontentamiento, alegría o ansiedad. Algunas experiencias afectivas siempre acompañan las experiencias cognitivas. Por lo tanto, el aprendizaje afectivo está directamente relacionado al cognitivo. El aprendizaje psicomotor envuelve respuestas musculares adquiridas por medio de entrenamiento y práctica, sin embargo, algún aprendizaje cognitivo es generalmente importante en la adquisición de habilidades psicomotoras. La teoría de AUSUBEL focaliza primordialmente el aprendizaje cognitivo, sin olvidar la importancia de la experiencia afectiva. La atención del teórico se vuelve al aprendizaje, tal como ocurre en el aula, en el cotidiano de la gran mayoría de las escuelas.

La experiencia cognitiva no se restringe a la influencia directa de los conceptos aprendidos sobre componentes del nuevo aprendizaje, abarca también cambios relevantes en los atributos de la estructura cognitiva por la influencia del nuevo material. Aprendizaje significativo, según Ausubel, es el proceso por el cual, una nueva información se relaciona con un aspecto específicamente relevante de la estructura del conocimiento del individuo, es decir, este proceso envuelve la interacción de la nueva información con una estructura de conocimiento específica, denominado "conceito subsunçor ou simplesmente subsunçor - palabra adaptada do inglês "subsumer", o que seria mais ou menos equivalente a inseridor, facilitador ou subordinador (MOREIRA, 1995)", que existe en la estructura cognitiva del individuo. El aprendizaje significativo ocurre cuando la nueva información se ancla en conceptos o proposiciones relevantes, preexistentes en la estructura cognitiva de aprendiz.

Ausubel distingue tres tipos de aprendizaje significativo: **representacional, de conceptos y proposicional**. El aprendizaje representacional es el tipo más básico de aprendizaje significativo, del cual los demás dependen. Envuelve la atribución de significados a determinados símbolos (típicamente palabras), es decir, la identificación, en significado, de símbolos con sus referentes (objetos, eventos, conceptos). Los símbolos pasan a significar, para el individuo, aquello que sus referentes significan. El aprendizaje de conceptos es, de cierta forma, un aprendizaje representacional, pues conceptos son también representados por símbolos particulares; sin embargo, son genéricos o categóricos, representan abstracciones de los atributos esenciales de los referentes y representan regularidades en eventos u objetos. Ya el tercer tipo de aprendizaje- aprendizaje proposicional, no es como en el aprendizaje representacional, aprender el significado de los conceptos (esto es pre-requisito) sino, el significado de las ideas expresas verbalmente por medio de esos conceptos bajo forma de una proposición, o sea, la tarea es aprender el significado que está más allá de la suma de los significados de las palabras o conceptos que componen la proposición.

Ausubel propone la teoría de la asimilación que, según el teórico, posee valor declarativo tanto para el aprendizaje como para la retención. Por lo tanto, según Moreira (1995), la asimilación es un proceso que ocurre cuando un concepto o proposición **a**, potencialmente significativo, es asimilado bajo una idea o concepto más inclusivo, ya existente en la estructura cognitiva, como un ejemplo, extensión, elaboración o calificación de él. En palabras de Moreira (1995, p. 158): “...não só a nova informação **a**, mas também o conceito subsunçor **A**, com o qual ela se relaciona, são modificados pela interação”. Hay un cambio en el “subsunçor” y este es alterado. El olvido es una continuidad temporal del mismo proceso de asimilación que facilita el aprendizaje y el retenimiento de nuevas informaciones.

El papel del profesor, según la teoría de Ausubel involucra **cuatro** tareas fundamentales:

- 1) Identificar la estructura conceptual de la materia de enseñanza, es decir, identificar los conceptos y principios unificadores, inclusivos, con mayor poder explicatorio y propiedades integradoras, y organizarlos jerárquicamente de modo que, progresivamente, abarquen los menos inclusivos hasta llegar a los ejemplos y datos específicos;
- 2) Identificar cuáles son los “subsunçores” (conceptos, proposiciones, ideas claras, precisas, estables) relevantes al aprendizaje del contenido a ser enseñado, que el alumno debería tener en su estructura cognitiva para poder aprender significativamente este contenido;
- 3) Diagnosticar aquello que el alumno ya sabe; saber determinar cuáles son los “subsunçores” específicamente relevantes y cuáles son los que están disponibles en la estructura del alumno;
- 4) Enseñar utilizando recursos y principios que faciliten la estructura conceptual de la materia de enseñanza de una manera significativa. Según Moreira (1995, p. 163) que cita Ausubel: “...o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe; descubra isso e ensine-o de acordo” (AUSUBEL, 1968, p. 78,80).

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D. e HANESIAN, H. **Psicologia educacional** (trad. De Eva Nick et al.) Rio: Interamericana, 1980, 625 p.

MOREIRA, M. A. (1995). Monografia n. 10 da Série Enfoques Teóricos. Porto Alegre, instituto de Física da UFRGS. Originalmente divulgada em 1980, na série “Melhoria do Ensino”, do Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior (PADES)/UFRGS, n. 15. Publicada em 1985, no livro “Ensino e aprendizagem: enfoques teóricos”. São Paulo, Editora Moraes, p. 61-73. Revisada em 1995.

Unidad 2

La evolución didáctica en la enseñanza de español como lengua extranjera

Hacia los comienzos del siglo XX, las lenguas extranjeras eran entendidas, principalmente, como parte de las disciplinas formadoras del espíritu de los jóvenes, es decir, de las humanidades clásicas. El cambio en los paradigmas educacionales, ocurrido durante la mitad del siglo XX, sólo será evidenciado a partir de los años 50. Ahí, la enseñanza de lenguas se vuelve mucho más al mundo del trabajo que para una formación humanística, cambiando, entre muchas otras cosas, la forma de concebir las lenguas extranjeras como disciplinas escolares.

Según Picanço (2003), las primeras iniciativas de configurarse la enseñanza de lenguas extranjeras se dieron en la disputa por el espacio con las demás disciplinas, a partir del siglo XV, ya que las lenguas clásicas ocupaban la mayor parte del tiempo que los jóvenes dedicaban a los estudios. A partir del siglo XVIII, el estudio de las lenguas extranjeras (principalmente el francés) pasaba a darse por métodos directos y utilitarios que pretendían tornar posibles las relaciones comerciales entre hombres de negocios de países diferentes.

En la actualidad, el español es de grande relevancia para la comunidad mundial, no sólo por el hecho de ser la lengua madre de más de 332 millones de personas (SEDYCIAS, 2005, p. 38), en su mayoría concentradas en dos de los más importantes continentes de nuestra era (Europa y América), sino por desempeñar un papel principal en varios aspectos del mercado mundial contemporáneo. Después del Inglés, el español es la segunda lengua más utilizada en el comercio internacional, especialmente en el eje que liga América del Norte, Central y del Sur (SEDYCIAS, 2005, p. 36).

En los Estados Unidos, el mayor mercado del mundo, aproximadamente 15% de la población tiene el español como primera lengua. Ese gran número de hablantes de español representa un gigantesco mercado de consumidores con un poder adquisitivo de más 220 billones de dólares, algo que las grandes compañías de marketing ya se dieron cuenta hace algún tiempo. Eso explica el hecho de que veamos regularmente en la media norteamericana anuncios direccionados específicamente a ese segmento de la población. Si los hombres y mujeres de negocios brasileños quieren participar de ese enorme mercado haciendo circular productos oriundos de Brasil, tendrán no solamente que tener algún conocimiento de inglés, pero también un buen dominio del español (SEDYCIAS, 2005, p. 38).

Hacia algunos años atrás, no era necesario más que conocimientos básicos de una lengua para que se pudiera comprar y vender entre países de lenguas y culturas distintas. Contrariando ese modelo, la actual globalización de la economía mundial tiene requerido que los participantes del comercio internacional estén más bien preparados para poder competir con más eficacia y rapidez, pudiendo ofrecer productos más diversos y precios más competitivos a los compradores.

Quién quiere comprar, ciertamente podrá hacerlo utilizando su lengua nativa (generalmente el vendedor se encarga de aprender la lengua de quien tiene más dinero para adquirir sus productos). Por otro lado, quién quiere vender, tendrá que hacerlo con un buen conocimiento de la lengua y de la cultura del comprador, o sea, la comunicación entre distintos mercados ya no depende sólo de una lengua, pero exige que el vendedor o el prestador de servicios tenga conocimiento de la lengua y de la cultura de su comprador o cliente en potencial.

Sin embargo, la situación de la enseñanza de lengua española, en Brasil, siempre se llenó de altibajos, no ofreciendo el debido respeto y continuidad que le son merecidos. Fue la reforma de 1942 que dio oportunidad que el Español fuera introducido en el currículum de la escuela secundaria. Hasta aquella fecha, las lenguas generalmente ofertadas eran el francés, el inglés y el alemán. Según Picanço (2003, p. 18), tras largos períodos de ausencia casi total de la enseñanza de Español en las escuelas de Paraná, en la década de 90, este idioma vuelve a ser ofertado como opción al inglés y pasa a tener preferencia sobre el francés, el alemán y el italiano, consolidándose como asignatura escolar.

Según la autora

o espanhol que até então não havia figurado como componente curricular, é escolhido para compor os programas oficiais do curso científico, que pertencia à escola secundária. Na época, os conteúdos privilegiados pelos professores de línguas vivas eram a literatura consagrada e noções de civilização, ou seja, história e costumes do país onde se fala a língua estrangeira. O espanhol, naquele momento, era identificado como a língua de autores consagrados, como Cervantes, Bécquer e Lope de Vega. Ao mesmo tempo, era a língua de um povo que, tendo tido importante participação na história ocidental, com episódios gloriosos de conquistas territoriais, mostrava-se orgulhosos de seus heróis nacionais, como El Cid, a Rainha Isabel, o Imperador Carlos V e os conquistadores... [...] como língua de um povo que se identifica pelos signos de sua história e de sua literatura, o espanhol estava em condições de figurar como componente curricular obrigatório ao lado do francês e do inglês, pois tinha todos os atributos necessários para substituir o alemão como disciplina escolar: um idioma europeu, com literatura consagrada mundialmente e pertencente a uma nação que servia de modelo em seu amor à história da pátria (PICANÇO, 2003, p. 33).

Los objetivos de la enseñanza de lenguas, entonces, aún según la autora, se dividían en instrumentales (leer, escribir, comprender el lenguaje oral y hablar), educativos (formación de la mentalidad, observación y reflexión) y culturales (conocimiento de la civilización extranjera).

Picanço (2003), afirma que para que se pueda entender la constitución de la lengua española como asignatura escolar, es necesario entender también su constitución como asignatura académica, principalmente para la formación de los cuadros que irían actuar en las escuelas.

Nas portarias ministeriais de 1943, por exemplo, vê-se claramente a força dos métodos tradicionais, ou melhor, da formação dos professores por esses métodos, já que os elementos de civilização (principalmente a literatura) continuam fazendo parte dos conteúdos privilegiados pelo Programa Oficial. Este programa, na verdade, seguia

orientações internacionais. (PICANÇO, 2003, p.34)

Otro factor que podría explicar la opción por el español en la escuela, según Picanço (2003), al lado del francés y del inglés, en el ámbito académico, sería la demanda por la enseñanza de la lengua resultante de la facilidad de encontrar libros en español, no sólo de literatura, sino también de otras áreas del conocimiento, ya que, en Brasil, el mercado editorial comienza a calentarse a partir de la década de 40. El gobierno brasileño, por ejemplo, sólo comienza a interesarse por la falta de libros didácticos en portugués en la década de 30. Como España tenía un mercado editorial en expansión, la posibilidad de importación de libros en esa lengua era grande. Junto a eso, el hecho de que la literatura española había pasado recientemente por dos grandes periodos. De acuerdo con la autora

A Geração de 1898, marcada pela perda das colônias, era constituída por poetas, cronistas e prosadores que se propuseram a repensar o que era ser espanhol numa Espanha sem império. A busca das tradições é uma das marcas comuns a muitos autores dessa época. Durante o final da década de 20, um outro grupo de artistas, conhecido como Geração de 27, procura, a partir do diálogo com os escritores da geração anterior, fazer uma síntese entre diversidade e unidade, tradição e modernidade. Além disso, logo depois do fim da guerra civil espanhola (1936-39), a ditadura de Francisco Franco tenta reconstruir o país em torno de tradições reconhecidamente nacionais. Tudo isso, conforme o que dissemos anteriormente, causava muito bem como conteúdo privilegiado para o ensino de espanhol como língua viva. Nos livros e compêndios de língua espanhola, a importância da literatura, da história e dos costumes é flagrante. (PICANÇO, 2003, p.37)

Lo mismo ocurre en la portaría nº 556, de 13 de noviembre de 1945, que daba instrucciones metodológicas para la ejecución del programa de español. En ella encontramos algunas recomendaciones sobre qué el profesor debería privilegiar en el estudio de la lengua española además del estudio de la gramática:

3) Recomenda-se que, no comentário da leitura ou mesmo noutras ocasiões, o professor conduza a suas considerações de maneira que ache meio de falar, embora sumariamente, nos grandes vultos da civilização espanhola e hispano-americana principalmente escritores. Isto para que os alunos não deixem o aprendizado colegial sem saber, por exemplo, quem foi o Cid Campeador, el Gran capitán, Santa Tereza, Carlos V, Isabel a Católica, Carlos III, Ramón y Cajao, Sarmiento, Bolívar, Suéve, Járez, Francia e etc. (PICANÇO, 2003, p.37)

Estas orientaciones permanecen durante las próximas décadas: valorización de los autores consagrados de la literatura como contenido primero de la enseñanza de español y enseñanza de la lengua como norma, teniendo como referencia el lenguaje de los poetas y prosadores.

El conflicto entre las finalidades y necesidades reales y de enseñanza se refleje en las propuestas curriculares, en la selección de métodos y contenidos, materiales didácticos, procedimientos de enseñanza y principalmente el día tras día del salón de clase.

Las finalidades de la enseñanza de idiomas oscilaban entre momentos de intensa valoración de su aporte cultural (literatura) o de instrumentalización, considerando mucho más el aspecto pragmático y económico

de su utilización, que los aspectos culturales. Según Picanço, (2003, p.74) “o estudo das metodologias de ensino de línguas estrangeiras modernas tem revelado o papel privilegiado que a norma gramatical ocupou e ocupa no estudo das línguas. A ênfase no estudo da gramática normativa, no entanto, tem uma origem muito mais remota”. La concepción normativa de la lengua privilegia el estudio de un sistema abstracto de reglas fijas, que separa “o certo do errado” y resulta en un abordaje del texto/enunciado como un todo que se basta a sí mismo, como si pudiera ser comprendido aisladamente, abstraído de la situación pragmática.

Una de las principales finalidades de la enseñanza de lenguas extranjeras en la década de 80 era formar el alumno, mejorando su conocimiento lingüístico y transformándole en un ser discursivo también en lengua extranjera. El abordaje comunicativo que acababa de llegar a Brasil desde Europa, privilegiaba los actos de habla y la competencia comunicativa del hablante en contraposición a la preocupación con el dominio de la estructura lingüística.

Cabe señalar también que, en la década de 90, además de ser importados, los libros didácticos eran casi la única opción de material de que disponía el profesor. A partir de 1995 comienzan a surgir varios libros nacionales que traen algunos aspectos del enfoque comunicativo, sin embargo todavía presentan un exagero de ejercicios gramaticales, resquicios de audiolingualismo, y éstos tampoco consideran las variedades hispanohablantes privilegiando, en la mayoría de las veces, la española.

Entre las idas y vueltas de la valorización de la enseñanza de español en Brasil, ésta se consolida en la década de 90 impulsado por la creación del Mercosur. También la Ley 11.161, que fue decretada y sancionada el 05 de agosto de 2005^[1], y que es el único documento que instituye la obligatoriedad de la enseñanza de Español como lengua extranjera en el currículo de la enseñanza secundaria, impulsó esta enseñanza. Hasta el año de 2010, los profesores “deberían” estar capacitados para tal tarea. Se percibe en los últimos años un mayor interés en la enseñanza de lengua española, sea por parte de España en aprovechar las oportunidades de mercado que Brasil ofrece, sea por parte del gobierno, algunas veces con oscuros objetivos, o sea, con ideas de disminuir la deuda con España. Sea como fuere, las oportunidades aumentan día tras día.

El Gobierno brasileño, por primera vez, el año de 2011, consideró la enseñanza de las lenguas extranjeras como parte “importante”, vamos a decir, comparándola con la enseñanza de otras asignaturas, ofertando, entonces, libros didácticos a través del programa PNLD - “Programa Nacional do Livro Didático” (http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12389&Itemid=672) e (http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/01/images/stories/GuiaPNLD2012_LINGUAESTRANGEIRA.pdf). Este programa ya existe a por lo menos diez años y por primera vez el inglés y el español fueron contemplados. Ello no quiere decir que sea una solución para la enseñanza de idiomas en las escuelas, ya que como sabemos y como afirman los propios PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais, el tiempo dedicado a esa asignatura es poco, la formación de los profesores no siempre es satisfactoria, la habilidad privilegiada en el ciclo final de la enseñanza fundamental es la de lectura y muchos otros problemas señalados en los documentos oficiales y que no tienen propuestas para que sean resueltos.

Paiva (2005) denuncia que

O documento, portanto, em vez de impulsionar mudanças na realidade para a implementação de um ensino de qualidade, apresenta uma justificativa conformista e

determinista ao propor um ensino de LE recortado pela habilidade de leitura, desconhecendo, diferentemente do resto do mundo, a relevância da oralidade. Além disso, passa ao leitor a impressão de que seus autores não estão convencidos da importância de se ensinarem línguas estrangeiras no país. (PAIVA, 2005, p. 02)

Pese a eso, y que la enseñanza de lengua española en la escuela básica siga todavía modelos reproductivos y que algunos profesores utilicen los libros sin mayores reflexiones respecto al trabajo realizado (esas afirmaciones las hago desde un contexto específico, ya que oriento prácticas curriculares obligatorias, y constato ese tipo de trabajo), percibo mayor comprometimiento de algunos con la enseñanza del idioma.

Hoy por hoy hablamos de la necesidad de que trabajemos las cuatro habilidades en clase (comprensión y producción oral y comprensión y producción escrita), quizás cinco, si consideramos **la interacción** como quinta habilidad. Sabemos de la importancia de que se posibilite formar un alumno como ser discursivo, también en lengua extranjera, según una perspectiva bakhtiniana.

Frente a la gran variedad de objetivos y métodos para la enseñanza de la lengua española en clase, pensemos cómo, hoy por hoy, esto ocurre en nuestras escuelas y cómo aprendimos nosotros la lengua española en la escuela/liceo.

REFERENCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira / Secretaria da Educação Fundamental - Brasília: MEC / SEF, 1998. 120 p.

PAIVA, V.L.M.O. *A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa*. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p. 53- 84

PICANÇO, D. C. de L. **História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)**: as interfaces do ensino da língua espanhola como disciplina escolar a partir da memória de professores, métodos de ensino e livros didáticos no contexto das reformas educacionais. Curitiba: Ed. Da UFPR, 2003.

SEDYCIAS, J. Por quê os brasileiros devem aprender Espanhol? In: Sedycias, J. (org.). **O ensino do Espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

UNIDAD 3

Abordajes y Métodos de enseñanza de lenguas extranjeras

A lo largo de la Historia, muchos fueron los métodos o abordajes utilizados en la enseñanza de idiomas, desde los más **estructuralistas** hasta los más **comunicativos** - como es la tendencia en los días actuales.

En este texto vamos a ver rápidamente algunos métodos o abordajes de enseñanza de idiomas y vamos a detenernos más en los métodos de base estructuralista, más específicamente en el **audio-oral** o **audio-lingual**. Según Aquilino Sánchez (2000), los primeros testimonios de los inicios de la enseñanza de idiomas datan de más o menos 1.000 a 1250 años antes de Cristo, cuando los escribas acadios preparaban listas de vocabulario (que pueden ser consideradas como diccionarios bilingües) para enseñar la lengua sumeria a los acadios. Estas listas estaban acompañadas de otras dos columnas en paralelo, especificando la pronunciación del sumerio en sumerio y en acadio. La base era escrita y a través de vocabulario.

Los egipcios dominaban varias lenguas porque se preocuparon en aprender las lenguas de los países conquistados, sin embargo este aprendizaje no se daba a través de palabras aisladas, sino de frases o dichos. Ya para los griegos, las otras lenguas eran bárbaras y no merecían ser enseñadas. Los romanos dominaban bien el griego y el latín antes de Cicerón, a partir de él, el latín cobra mayor importancia que el griego y disminuye la enseñanza bilingüe y aparecen manuales, a principios del siglo III, que tratan de suplir las deficiencias en ese campo, ofreciendo listas de palabras y diálogos en griego y en latín para facilitar la adquisición de una u otra lengua. Esos manuales bilingües son los predecesores de los libros de diálogos que se popularizaron en el siglo XVI. Ese método era deductivo, fundamentado en la memorización de palabras y frases, y también en el siglo IV la metodología que predominaba era la memorización de textos de autores considerados clásicos (Cicerón, Ovidio, Virgilio, entre otros). En el Renacimiento, hay un retorno a esa metodología, con una perspectiva renovada, obligando a un estudio más analítico y abstracto. Hay una falta de conexión con la realidad usual.

Lo que más significó en la metodología romana fue la introducción de la traducción directa e inversa, aplicada también a textos y no solamente a palabras o frases.

La práctica de aprender mediante pregunta-respuesta (técnica catequética), de la Edad Media, se ha conservado, en algunos casos, hasta los días de hoy. En esa época, en Europa, el latín era la única lengua que se enseñaba y se aprendía y ello se daba a través de gramática, glosarios y diálogos.

Las gramáticas surgen como poderosos instrumentos de análisis, (la primera gramática de lengua castellana surge en 1492, la publicó Antonio de Nebrija), y el problema señalado por Aquilino Sánchez (2000) se da cuando ellas son convertidas en objetivo terminal de estudio y no para alcanzar la “comunicación e intercambio entre los hablantes”, lo que, para el autor, serían los fines esenciales.

Podemos percibir lo antiguas que son las cuestiones sobre enseñanza de lenguas. De visiones conversacionales, en que las lenguas se aprendían mediante la práctica, a visiones gramaticales en que la lengua es vista apenas como un sistema lógico que está formulado en reglas, y que éstas se aprenden y se aplican, creyendo que así se logra perfección en el manejo del idioma, se sigue, hasta los días actuales,

reflexionando sobre esas prácticas.

Sabemos que la visión más fuerte en la enseñanza de idiomas está basada en el análisis de estructuras sintácticas, de la memorización de reglas y de ejercicios de gramática y traducción, pero como vimos, no ha sido siempre así, pues los primeros métodos para aprender y enseñar una lengua no eran métodos gramaticales. Esta visión de enseñanza de lengua viene del final del siglo XVIII y todavía hoy, siglo XXI es mantenida en muchas instituciones de enseñanza. Hay, en esta perspectiva, una laguna entre lo que se aprende y su funcionalidad.

En la historia de enseñanza de idiomas surgen varios métodos, entre ellos, aún en el siglo XVI, el método de la **doble traducción**, considerado más una técnica que un método, que consistía en traducir el original – latín o griego – al inglés y posteriormente, volver a traducir el inglés resultante a la lengua original. **La vía media de Bathe** (siglo XVII), buscaba equilibrar lo que el autor llamaba de *método regular* (que según él, era la forma de enseñar las lenguas muertas – metodología deductiva, basada en el análisis de reglas gramaticales, memorización de vocabulario y construcción de oraciones mediante la aplicación de las reglas explicitadas) y el método *irregular*, (que servía, según el autor para la enseñanza de lenguas vivas, hablando y leyendo, prescindiendo del aprendizaje de la gramática).

Todavía en el siglo XVII, Amos Comenio propone la aproximación al método **natural y directo**, es decir, aprender la lengua mediante la práctica y no a fuerza de reglas, escuchando, leyendo... A fines del siglo XVII y comienzos del XVIII, se da énfasis al **método natural**. John Locke, entre otros pensadores, condenaban la enseñanza de la gramática y, como Comenio, creían que las lenguas se aprendían hablando y leyendo.

Aún en el siglo XVII, Ambrosio de Salazar presenta el método socrático, **peripatético y dialogante** que se sitúa más dentro del método conversacional que del gramatical. La gramática se enseña paseando y dialogando, el diálogo y la plática son considerados medios de aprendizaje. Siguiendo en el siglo XVII, encontramos el método **racionalista de Port-Royal**, que ve la lengua como un sistema que debe ser estudiada a partir de las reglas de la gramática, de memorización de palabras y construcción de frases.

En el siglo XVIII, aparece el **método por comparación**, de José González Torres de Navarra. Según Aquilino Sánchez (2000, p. 84), “González Torres parte de la base de que no todos los métodos son iguales para alcanzar fines diversos”. En esa perspectiva se puede aprender de forma deductiva o inductiva, dependiendo de los objetivos que tienen los alumnos. Se puede privilegiar la lengua escrita, oral o las dos. Se hace ejercicios de comparaciones recíprocas entre la lengua materna y la estudiada. También surge, en el siglo XIX, un método denominado **interlineal** o **hamiltoniano**, de autoría de James Hamilton. Es considerado más como una técnica que como un método y tiene mucho del método de la doble traducción el método parece poner el énfasis en la lengua escrita. La práctica se lleva a cabo a través de la traducción y comparación entre dos lenguas (la lengua meta y la materna).

El método de la **enseñanza universal** de Jean Joseph Jacotôt (XVIII – XIX) se aplicaba tanto a la enseñanza de la lengua materna como de las lenguas extranjeras, a la música, al diseño y pintura, a las matemáticas, al derecho, a la filosofía... El lema o eje principal de su pensamiento era: *Todo está en todo*. Para él: “Aprended algo, repetidlo sin cesar para no olvidarlo, e integradlo en el todo”. Los problemas aparecían a la hora de aplicar a la práctica docente. En esta visión se creía que para leer cualquier lengua basta con saber

los signos de una o dos páginas y de saber reproducirlos sin verlos en todos sus detalles. En el siglo XIX, aparecieron algunos métodos denominados, por Aquilino Sánchez (2000) de **comerciales**. Entre ellos, el que alcanzó más éxito fue el de Berlitz que sobrevive hasta los días de hoy. Estos métodos se presentaban en manuales y cada autor llamaba la atención sobre las características novedosas de su libro y presentaba éste como una nueva manera de enseñar lenguas.

Todos esos métodos, aquí brevemente presentados, fueron métodos de menor implantación. Algunos que son vistos como más importantes en la historia de la enseñanza de idiomas, serán ahora presentados. Empecemos por el método de la **Gramática y Traducción**, de base esencialmente estructuralista, en el cual la lengua es vista como un sistema de reglas y no como instrumento de comunicación, surgió en Prusia al final del siglo XVIII. Según Paiva (2005) su objetivo final no era la traducción, sino la lectura a través del estudio de la gramática y la aplicación de ese conocimiento en la interpretación de textos con apoyo de un diccionario. Los manuales presentaban listas de palabras, explicaciones gramaticales, ejercicios de traducción de la lengua materna para la lengua meta y de la lengua meta para la lengua materna. Generalmente las frases de los ejercicios eran descontextualizadas y sin sentido.

Después de ese método, surge una preocupación de percibir la lengua no sólo como sistema, sino como una capacidad natural del ser humano y de ahí, la propuesta de un **Método Directo** (en el siglo XX). La necesidad de comunicación oral oriundas del acortamiento de distancias, la globalización, el comercio internacional, entre otros, impulsaron a que se crearan nuevas propuestas para la enseñanza de idiomas. El objetivo primero de ese método era la comunicación en la lengua meta, pese a que el insumo ofrecido era muy pobre, artificial y descontextualizado (PAIVA, 2005). La comunicación en clase se daba sólo a partir de la lengua meta a través de preguntas y respuestas, la lengua materna debería ser evitada. La pronunciación es privilegiada, buscando la aproximación al habla de un “nativo”. Ese método no tuvo bases muy sólidas, ya que la teoría preconizaba algo sin soporte firme y, en la práctica, la gramática seguía siendo el foco pues los materiales eran estructurados a partir de las estructuras didácticas. La base metodológica que le faltó en el Método Directo fue alcanzada en el método siguiente - que en Brasil quedó conocido **Audio-oral o Audio-lingual**.

El método **Audio-oral o Audio-lingual**, el que vamos a dedicar más atención, fue desarrollado durante la Segunda Guerra Mundial, por la urgencia de que se enseñara lenguas extranjeras a los soldados americanos en el menor tiempo posible y que les permitiera adquirir un acento cercano a los hablantes “nativos” del idioma. El soporte teórico venía del estructuralismo a partir de estudios de Bloomfield y Fries y del behaviorismo, es decir, partía de la formación de hábitos, los cuales resultaban de la repetición continuada e insistente que se propiciaban a través de estímulo y respuesta. El error debería ser evitado para que no se adquirieran “malos hábitos”. En este método, el aprendizaje lingüístico no suele ser el fruto de un proceso consciente, sino de actos repetitivos que pueden ser meramente mecánicos. Algunos de los elementos que van a convertirse en características de la nueva metodología ya habían estado presentes en otros manuales, por ejemplo, la repetición mecánica de estructuras, el énfasis en la necesidad de aprender a hablar la lengua, la necesidad de adecuar el vocabulario al uso cotidiano, la inoperancia de la enseñanza centrada en el uso de la gramática, etc. (AQUILINO SÁNCHEZ, 2000)

La lengua pasa a ser vista como un conjunto de hábitos que deben ser automatizados y no como un conjunto de reglas que deben ser memorizadas.

En la lingüística, el estructuralismo y los estudios del análisis contrastivo dieron los soportes necesarios a la selección de las estructuras sintácticas que deberían ser insertadas en los materiales didácticos. El avance de la fonología influenció el énfasis en la pronunciación y en la entonación. El método que tiene por objetivo crear hábitos automáticos de habla para la comunicación era orientado por los siguientes principios:

1. deve-se aprender a língua e não sobre a língua,
2. as estruturas devem vir em uma seqüência gramatical,
3. as estruturas devem ser praticadas até serem automatizadas,
4. as regras gramaticais devem ser aprendidas intuitivamente através de analogia.
5. os hábitos lingüísticos são formados pela saturação da prática. (PAIVA, 2005)

Los materiales preparados para la utilización de ese método eran de competencia de los lingüistas y deberían ser aplicados en clases por “nativos” de la lengua, obviamente bajo la supervisión del lingüista científico.

Dentro de esa perspectiva, Aquilino Sánchez (2000) enfatiza que

cada clase de este curso estaba formada por seis alumnos que recibían una media de seis horas diarias y debían dedicar dos para la preparación individual de la clase, utilizando sobre todo cintas con estructuras grabadas. En cursos intensivos, seis meses debían ser suficientes para adquirir los conocimientos lingüísticos previstos en el libro. (AQUILINO SÁNCHEZ, 2000, p. 155)

Como se puede percibir, la responsabilidad es del lingüista; el profesor pasa a tener un papel secundario, pudiendo incluso ser sustituido por el laboratorio de idiomas, lo que, según el autor, ocurre y el laboratorio sería un sustituto “ideal” del profesor.

La práctica oral incluía modelos de discurso oral y los diálogos venían, generalmente, acompañados de ilustraciones. El uso de la lengua materna era evitado a toda costa, tanto para explicaciones como para traducciones. Una variante de ese método era el audiovisual, cuyo material era constituido, además de las cintas grabadas, de textos y diapositivas. Las dinámicas del salón de clase eran decididas por el profesor; era él quien decidía si las repeticiones serían realizadas por todo el grupo, sólo por algunos... La elaboración de los materiales y los propios materiales son muy valorizados en ese método. En palabras de Aquilino Sánchez (2000, p.155) “...si los materiales presentados al alumno son buenos, científicamente correctos y adecuados, el resultado debe estar garantizado”.

Los ejercicios se basaban en la sustitución de elementos, el cambio repetitivo de estructuras de acuerdo con

ciertos estímulos lingüísticos o repitiendo frases oídas. Algunos ejercicios transformaban las oraciones afirmativas en negativas, pasivas, interrogativas... Aparecían, ahí, los ejercicios de completar lagunas. También era posible prever los errores e intentar evitarlos.

Pese a las críticas sufridas, (como por ejemplo la que la repetición incesante de las mismas frases transformaría a los estudiantes en loros), no se puede negar los méritos ofrecidos por este método, como por ejemplo, la fluidez lingüística desarrollada por los estudiantes ya que desde el primer día de curso, tales habilidades ya eran trabajadas. También señala Paiva (2005), que uno de los grandes méritos de ese método es que el concepto de cultura fue ampliado, dejando ésta de ser vista solamente como las artes y la literatura para incluir el comportamiento cotidiano de los usuarios de la lengua meta (a pesar de ofrecer algunos ejemplos artificiales). Según la autora, el Método audio-oral agradaba a los niños y desagradaba los adultos por causa de los exhaustivos ejercicios de repetición.

La crítica mencionada, ignora la capacidad del ser humano de pensar y producir sentido, aunque él nunca antes haya escuchado o producido determinado enunciado. Conforme Paiva (2005), “essa criatividade fruto da singularidade do falante, ressaltada por Chomsky (1957), foi um dos construtos que mais influenciou o nascimento de uma nova abordagem - a **abordagem comunicativa**”.

Ese nuevo abordaje será presentado en el próximo apartado.

REFERENCIAS:

AQUILINO SANCHÉZ. **Los métodos en la enseñanza de idiomas**: evolución histórica y análisis didáctico. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 2000.

PAIVA, V.L.M.O. *Caleidoscópio*: fractais de uma oficina de ensino aprendizagem. 261 f. Memorial – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

_____. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E.B.A.; MALHEIROS, M.R.T.L.; FIGLIOLINI, M.C.R. (Orgs). **Tendências contemporâneas em Letras**. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. p. 127-140

UNIDAD 3

Abordajes posestructuralistas (métodos de los años 70/80)

Los métodos posestructuralistas son orientados hacia la comunicación.

La enseñanza deja de centrarse en el profesor y pasa a centrarse en el alumno. Se cambia la perspectiva de **cómo enseñar** para el **cómo aprender**. Hay, entonces, la necesidad de asesoramiento de la pedagogía para:

- ▶ realizar un diagnóstico de las necesidades educativas;
- ▶ formular objetivos; seleccionar el contenido en torno a esos objetivos;
- ▶ organizar y estructurar ese contenido;
- ▶ seleccionar las experiencias/situaciones objeto de aprendizaje;
- ▶ organizar esas experiencias seleccionadas; y
- ▶ determinar qué debe evaluarse y cómo debe hacerse la evaluación.

A partir de la década de 70, se introducen otros elementos no utilizados anteriormente en los currículos de idiomas extranjeros. Aquilino Sánchez destaca que:

- Se empiezan a tener en cuenta las necesidades de los alumnos. Estas necesidades se analizan en términos de necesidades de comunicación por parte del alumno/aprendiz.
- Los objetivos se formulan seccionando los componentes en campos parcialmente nuevos: nociones (campos semánticos comunicativos), funciones (el *para qué* del uso lingüístico en cada caso, además de los ya clásicos de gramática y léxico).
- En consecuencia la prioridad en los criterios de selección de los objetivos se traslada del habitual campo gramatical al *funcional* (AQUILINO SÁNCHEZ, 2000, p. 185).

Los resultados de este enfoque nocional-funcional se encuadran dentro de la pedagogía constructivista, que basa su estrategia para la elaboración de los currículos en el binomio medios/objetivos. Por su base constructivista, esos programas se asemejan con los programas de base estructural. Lo más importante ahora, son las funciones comunicativas, no más un conjunto de estructuras lingüísticas. Esas estructuras y el léxico son seleccionados en la medida en que posibiliten la realización de las funciones comunicativas. En verdad, en enfoque nocional-funcional es el puente entre la metodología de base estructural y la metodología comunicativa.

Se puede decir que los métodos nocionales-funcionales se resumen a un listado de nociones comunicativas; un listado de funciones, dentro de situaciones comunicativas; un listado de estructuras lingüísticas utilizado en las nociones y funciones comunicativas y un listado de palabras (inventario léxico) comprendidas en esas mismas funciones.

Al iniciarse la década de los 90, se han ido añadiendo varios elementos más - a lo que en un principio se denominó *enfoque nocional-funcional*. Se ha ido acuñado una denominación que

parece que ya está razonablemente establecida: *enfoque comunicativo, método comunicativo* (AQUILINO SÁNCHEZ, 2000, p. 191)

Sin embargo, hasta que se llegara a una metodología o enfoque comunicativo, como se lo entiende hoy, muchos métodos de enseñanza de idiomas fueron propuestos, entre ellos, los conocidos como métodos humanistas y de raíz psicológica, según Aquilino Sánchez (2000).

Según el autor, todos ellos tienen un denominador común: no ha sido ni la reflexión sobre la lengua, ni particulares concepciones gramaticales, ni la especial manera de aprender la lengua partiendo del análisis de la lengua misma lo que ha inducido a su nacimiento y configuración. Por el contrario, en todos los casos han sido ciencias ajenas a la lingüística las que han dado origen a cada una de las metodologías.

El primer método que menciona Aquilino Sánchez (2000) es el **método basado en la sugestopedia y sugestología**. Este método se basa en reconducir las fuerzas no racionales con el fin de activar el aprendizaje. Para ello, el uso de músicas (clásicas) o tono de voz adecuado son utilizados con cierta función terapéutica. Debe haber la creación de un ambiente agradable, estimulante; “todo lo que rodea y llega al alumno debe provocar en él emociones y sentimientos positivos”. Aún según el autor, el profesor, además de saber el idioma y sobre el idioma que enseña, debe actuar como psicólogo.

Aquilino Sánchez (2000) señala que

El método sugestológico aspira a algo tan deseado como difícil de alcanzar - el logro de un estado de armonía entre los componentes que integran al ser humano: lo racional, lo cognitivo, lo físico, lo analítico, lo volitivo, lo emocional, lo artístico, lo creativo, lo intuitivo y lo oculto en general. (AQUILINO SÁNCHEZ, 2000, P. 220)

La metodología generalmente consiste en la lectura de un texto de más o menos 4 páginas, con traducción a doble columna. Los alumnos sentados confortablemente hacen preguntas sobre el texto y el profesor lo lee dos o tres veces mientras los alumnos se mantienen relajados con los ojos cerrados, con música. Tras eso, el diálogo y la interacción, junto con largos momentos de audición, son elementos que funcionan en armonía en esos métodos. Los cursos son intensivos, de 3 horas diarias y duran 30 días.

Otro método presentado y discutido por Aquilino Sánchez (2000, p. 224) es el **método de la respuesta física o del movimiento**. Este método se inspira en una teoría psicológica: la denominada *teoría de la huella*, que afirma que la retención es tanto más intensa y frecuente cuanto es la huella o rastro que deja en la mente una asociación memorística determinada. Busca asociar la función del habla que está determinada por el hemisferio izquierdo y la actividad motriz, determinada por el hemisferio derecho. Todo que llega al hemisferio izquierdo sólo parece que es eficaz una vez que ha pasado por el derecho, de ahí la importancia del movimiento físico. Esa enseñanza se daba a partir de órdenes que eran dadas a los alumnos sólo después de ese periodo de audición el aprendiz estaría a activar el uso del idioma por sí mismo. Tiene relación con la teoría conductista del aprendizaje, una vez que enfatiza la importancia del estímulo-respuesta. Prioriza en desarrollar la capacidad en comunicarse en la lengua que se aprende.

Según Aquilino Sánchez (2000, p. 229), las clases en ese método se resumen en:

- Actividad de comprensión oral concretada en órdenes y mandatos que implican la realización de una acción física
- Las órdenes se dan a una o varias personas
- Reproducción de las frases mediante la proyección de dibujos o imágenes
- Una vez que los alumnos están preparados lingüísticamente, repiten las frases-mandato para que las ejecuten otros compañeros de clase.

Al igual que en el método sugestológico, el método del movimiento no cuenta con manuales específicos.

Otro de los métodos es el **método del silencio o método silencioso**, que fue también conocido como método de los colores. Básicamente se resume en: quien debe hablar es el alumno y no el profesor; hay la utilización de regletas; colores y *Fideles* que son como un alfabeto de símbolos de los sonidos expresados en carteles o pósters murales. Los símbolos son representados de un u otro color, según el sonido que representan. Es la asociación de esos recursos que llevará a que hable el alumno. La primera parte de la clase se centra en el sistema de sonidos.

En conformidad con Aquilino Sánchez (2000),

Estos [sonidos] están representados por colores, concretados en formas rectangulares. El profesor atrae la atención de los alumnos sobre cada uno de los colores, primero sin decir nada, luego pronunciando el sonido que corresponde a cada color. Los alumnos van uniéndose progresivamente a la pronunciación del profesor, quien repite los sonidos varias veces. (AQUILINO SÁNCHEZ, 2000, p. 237)

Según este autor, es un método que presenta incongruencias: algunas veces hace relación con la teoría estructuralista y otras veces la contradice.

Otro de los métodos presentados por Aquilino Sánchez (2000) es **el método comunitario**. Este método busca comprender cómo los adultos aprenden y no en cómo los niños aprenden. En ese método, hay un consejero que es representado por el profesor, mientras que la tarea del paciente o del cliente es del propio alumno. En verdad, la propuesta es de un método holístico global, un método 'verdaderamente humano, en el que tanto el componente cognitivo como el componente afectivo estén presentes'. Se percibe que es otro método en el cual el profesor debe actuar como psicólogo, es decir, ponerse en la piel del alumno. Valora la comunicación y no hay elementos lingüísticos predeterminados, sólo admite la definición previa del tema si ésta atiende a los deseos o necesidades del grupo en cada circunstancia. El método comunitario no parte de un programa, debe definir su programa a lo largo del camino, a partir de la interacción profesor-alumnos.

REFERENCIAS

AQUILINO SANCHEZ. **Los métodos en la enseñanza de idiomas**: evolución histórica y análisis didáctico. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 2000.

Unidad 3 - Semana 5

Abordajes posestructuralista - Abordaje comunicativo y

Enfoque por tareas

● Metodología comunicativa

En este apartado vamos a reflexionar respecto a los abordajes posestructuralistas en la enseñanza de idiomas, más específicamente sobre el Abordaje Comunicativo o Método Comunicativo como lo presenta Aquilino Sánchez (2000) y sobre el Enfoque por tareas.

La metodología comunicativa es considerada una respuesta al método audio-lingual y una ampliación del método nocional-funcional. El método audio-oral no daba cuenta de la creatividad de los hablantes - señalada por Chomsky (1957), y esas ideas y fallos en el método, llevaron al nacimiento de nuevos abordajes. Nacieron los programas nocional-funcionales, que son más una forma de organizar el currículo de aprendizaje de una lengua que un enfoque o método de enseñanza. En un programa nocional-funcional, la enseñanza no está organizada alrededor de estructuras gramaticales como se había venido haciendo con el método audio-lingual, sino que se basa en términos de “nociones” y “funciones”. En este modelo, “noción” se refiere al contexto en el cual las personas se comunican, mientras que “función” es la intención concreta del hablante en un contexto determinado. Los defensores de este método afirmaban que daba soluciones a las deficiencias que tenía el método audio-lingual, puesto que ayudaba a los alumnos a desarrollar su capacidad para comunicarse eficazmente en una gran variedad de contextos de la vida real.

El abordaje o método comunicativo da importancia a la interacción como medio y como objetivo final en el aprendizaje de una lengua, pone énfasis en ayudar a los alumnos a usar la lengua de aprendizaje en una gran variedad de contextos y da importancia al aprendizaje de las funciones de la lengua.

Pese a la importancia del pensamiento de Chomsky sobre la capacidad innata para crear enunciados, él fue uno de sus críticos, como afirma Paiva (2005), Dell Hymes fue quien definió uno de los conceptos estructuradores del nuevo abordaje, a saber, la competencia comunicativa. Según la autora

Dell Hymes (1972), ao contrário de Chomsky (1957) que preconizava o estudo das estruturas mentais internas do indivíduo, defende o estudo da comunicação e da cultura. Para Hymes, um falante para ser comunicativamente competente não deve apenas dominar as estruturas lingüísticas, mas saber, também, como a língua é usada pelos membros de uma comunidade de fala. Para tanto, esse falante deve ser capaz de produzir enunciados adequados ao contexto, viáveis em termos de processamento cognitivo (respeitando limitações de memória, por exemplo), e plausíveis, ou seja, devem corresponder ao uso da língua por seus falantes e não lhes causar estranhamento (PAIVA 2005, p. 137).

Canale y Swain (1980), cambian el concepto de competencia comunicativa ya que sugieren **cuatro dimensiones: la gramatical** (dominio del sistema lingüístico - de reglas y uso); **la sociolingüística** (la habilidad de usar la lengua de forma adecuada al contexto); **la discursiva** (la habilidad de combinar forma

y contenido de forma coherente); y **la estratégica** (la habilidad para superar limitaciones en la producción lingüística y resolver problemas de comunicación).

Aquilino Sánchez (2000) afirma que

Tanto el uso lingüístico como el habla tienen único punto de referencia (que a la vez lo es de encuentro): el acto de la comunicación mediante un sistema lingüístico concreto. De ahí que la pragmática pueda ser equiparada de alguna manera al paradigma de la comunicación y de ahí que la metodología comunicativa quede totalmente integrada dentro del paradigma de la pragmática (AQUILINO SÁNCHEZ, 2000, p. 196).

En esa metodología, el lenguaje debe ser estudiado como algo globalizado, como discurso o texto; el lenguaje no es presentado como sistema, sino como medio que sirve para la comunicación interpersonal. Lo que importa es el proceso comunicativo y las relaciones que se establecen. La intención es el estudio del lenguaje real y no más el ideal.

David Nunan (1991) propone **cinco características para el enfoque comunicativo** que son:

- 1) énfasis en la comunicación en la lengua extranjera a través de la interacción;
- 2) uso de textos auténticos;
- 3) oportunidades para que los alumnos piensen en el proceso de aprendizaje y no sólo en la lengua;
- 4) valor a las experiencias personales de los alumnos como elementos que contribuyen al aprendizaje del aula; y
- 5) la importancia de relacionar la lengua aprendida en el aula con actividades realizadas fuera de ella.

En ese abordaje son valoradas las necesidades y los deseos de sus alumnos como en la relación que existe entre la lengua que se enseña en sus clases y la que se utiliza fuera del aula, bien como la creatividad de los alumnos. **¡OJO! Se enseña la lengua y no sobre la lengua.**

Los contenidos son definidos a partir de las necesidades de los alumnos, es decir, sus objetivos (para hablar con alguien, leer literatura, leer artículos académicos...). En este sentido, Aquilino Sánchez afirma que

Del estudio de necesidades debe resultar un listado de situaciones y funciones comunicativas, así como el elenco de vocabulario que se precisará para desarrollar la comunicación pertinente en tales contextos (AQUILINO SÁNCHEZ, 2000, p. 200).

La clase, según el método comunicativo, inicialmente era difícil, ya que muchos docentes tenían dificultad de poner en práctica lo que lo embasa teóricamente y tampoco los alumnos estaban acostumbrados con esta metodología debido a su cultura escolar arraigada. Las actividades propuestas deberían ser interactivas, basadas en la realización de algo concreto y también variadas, de acuerdo con la riqueza que caracteriza las situaciones comunicativas.

El libro didáctico se torna uno, entre los muchos recursos para el aprendizaje de la lengua, ya que hay la inclusión de muchos otros, como revistas, diarios, películas, videos, canciones... es decir, inclusión de materiales auténticos que forman parte de la vida real. La gramática es un medio para lograr los fines comunicativos y no tiene fin en sí misma.

Sin embargo siempre hay aspectos que pueden ser mejorados y ajustados en los métodos y/o abordajes de enseñanza de idiomas, de ahí que son creados los siguientes que vienen algunas veces a rechazarlos o mejorarlos. Del enfoque comunicativo, surge un abordaje basado en tareas, denominado, entonces, Enfoque por tareas.

Según Paiva (2005), los principales exponentes de ese enfoque son Littlewood, 1981; Xavier y Lima, 1996; Prabhu, 1987; Nunan, 1989; Ellis, 2003; Xavier, 1999 y 2004. La autora señala que Littlewood (1981) divide las tareas en **actividades comunicativas funcionales, actividades de interacción social y actividades de comprensión oral.**

Las tareas son consideradas como una posibilidad de organización del aprendizaje - que permite que los alumnos desarrollen la competencia comunicativa, usando la lengua, de forma fácil y efectiva, en situaciones semejantes a las que ellos encontrarán fuera del aula. Se defiende así una unidad metodológica de trabajo en el aula - la tarea -, cuyo objetivo principal es que los alumnos actúen y se comuniquen de forma real en la lengua meta.

Las tareas de comunicación se centran en el significado más que en la forma, implican a todos los alumnos en la comprensión/producción, reproducen procesos de comunicación de la vida cotidiana, tienen un objetivo de aprendizaje, estructura y secuenciación de trabajo e incluyen la evaluación del aspecto comunicativo y de los instrumentos de aprendizaje.

Algunos autores las clasifican según sus objetivos que pueden ser: tareas de comunicación; tareas formales (elaboradas desde el punto de vista lingüístico); tareas socioculturales y tareas de aprendizaje. Ellas pueden ser sencillas o complejas, es decir, las que necesitan de realización de subtareas. También pueden ser consideradas tareas finales (aquellas que representan el final de un ciclo más o menos largo), capacitadoras (que son las previas a las tareas finales) y las derivadas (que son consecuencias de la evaluación final).

Las tareas pueden ser elaboradas según los siguientes pasos:

- I. Análisis de necesidades e intereses; selección de un tema
- II. Elección de la tarea o tareas finales
- III. Especificación de objetivos (por destrezas)

IV. Determinación de los contenidos lingüísticos

V. Planificación de tareas comunicativas y posibilidades

VI. Evaluación.

Este abordaje implica en mayor autonomía por parte de los alumnos, participación constante y colaborativa. Para eso, un cambio en las posturas docentes y discentes (modelos de actuación) es necesario.

REFERENCIAS

AQUILINO SANCHÉZ. **Los métodos en la enseñanza de idiomas**: evolución histórica y análisis didáctico. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 2000.

BOHN, H. e VANDERSEN, P. *Tópicos de Lingüística Aplicada*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988

PAIVA, V.L.M.O. *Caleidoscópio*: fractais de uma oficina de ensino aprendizagem. 261 f. Memorial - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

PAIVA, V.L.M.O. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E.B.A.; MALHEIROS, M.R.T.L.; FIGLIOLINI, M.C.R. (Orgs). **Tendências contemporâneas em Letras**. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. p. 127-140.

Semana 6

Abordajes actuales (pos método)

Son varias las posibilidades de organización de un curso, como relatan Richards y Rodgers (1993, p.74): estructuras y funciones; funciones; nociones; curso basado en tareas; curso organizado a partir de las necesidades de los alumnos, entre otras. Cada contexto de enseñanza/aprendizaje presenta sus rasgos propios y sus necesidades, de ahí la dificultad de que haya un método ideal.

Debido primeramente a las críticas cuanto a la terminología, es decir, la dificultad de expresar con claridad qué es método y luego cuanto a la inexistencia de un método ideal, que abarcara la diversidad de los alumnos y de sus respectivos objetivos, se opta, hoy, por hablar en **pos método** o **eclecticismo** en la enseñanza de idiomas.

Con respeto a los problemas terminológicos se puede observar (LARSEN-FREEMAN, 2003) el lío cuanto al empleo de los términos: abordaje, metodología, principios, técnicas, procedimientos, estrategias...

Para una profundización sobre estos conceptos y sobre el pos método o eclecticismo, lee el texto de Vilaça (2008) en: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/43/78>.

En 1987, según Araújo-Silva (2006), fue propuesto un 'eclecticismo esclarecido', en el cual, el profesor elegiría, entre los métodos y abordajes, las actividades que más le interesaban y que tuvieran surtido efecto en clases anteriores - ese autor se basa en Brown (2000). Y comenta que tal postura fue condenada por Kumaravadivelu (1994) que afirmaba que "ecletismo na sala de aula, invariavelmente, transforma-se numa pedagogia assistemática, acrítica e sem princípios, porque os professores, com pouco preparo profissional para serem criteriosamente ecléticos, têm poucas opções, além de reunir aleatoriamente um amontoado de técnicas de vários métodos e chamá-lo de eclético (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 30, apud ARAÚJO-SILVA, 2006, p. 33)". Según Araújo-Silva (2006), esa afirmación parece radical, una vez que el término 'invariavelmente' indica que eclecticismo en la enseñanza de lenguas significa falta de preparo profesional.

Este autor presenta un cuadro comparativo, en el cual presenta las macroestrategias propuestas por Richards & Rodgers (2001), Brown (2000) y Kumaravadivelu (1994) que, en verdad, presentan más afinidades que divergencias.

Kumaravadivelu (2000), entre otros, va más allá de la idea de una combinación de métodos y abordajes para una práctica efectiva en el aula y, en 2000, revisa principios de la pedagogía del pos método que propuso en 1994. Él, ahora, llama atención para la autonomía del aprendiz, tanto en el ámbito académico como en el social; enfatiza la importancia de un cambio en la postura del profesor y señala también que, además de aliar su práctica pedagógica a investigaciones de la área, el profesor debe trabajar en una perspectiva ecológica del sistema en el cual están también involucrados los formadores de profesor, los contextos político y socio-económico, además de los objetivos específicos de los alumnos.

Ese autor centra sus estudios en tres figuras fundamentales en los procesos de enseñanza y de aprendizaje: los aprendices; los profesores y los formadores de profesores (ARAÚJO-SILVA, 2006). Kumaravadivelu hace una crítica a los modelos pedagógicos de formación de profesores, que, en esencia, se limitan a transmitir técnicas, modelos y comportamientos considerados adecuados. Para él, es necesario considerar todo el conocimiento teórico-práctico que ellos tienen y que sea posible un diálogo crítico y reflexivo entre los (futuros) profesores y los formadores de profesores.

Para una práctica docente reflexiva y coherente, Araújo-Silva (2006) reflexiona sobre investigación, afirmando que

na condição Pós-Método, a pesquisa passa a ter como foco a sala de aula, justificando-se assim a filmagem das aulas que serviram de análise para a presente pesquisa. Nesse sentido, a abordagem do professor vai se construindo a partir de uma dinâmica entre a realidade dele, a realidade de seus alunos e os indícios e resultados de pesquisas da área, sejam elas de natureza teórica, empírica ou pedagógica. Sendo assim, o professor se torna um pesquisador capaz de indicar em que medida os achados da teoria auxiliam na sua prática. Isso lhe possibilita desenvolver a capacidade de compreender teoricamente seu contexto, apontar alternativas e fazer adaptações que possam contribuir para a aprendizagem de seus alunos (ARAÚJO-SILVA, 2006, p. 35).

De acuerdo con Larsen-Freeman (2003) y Brow (2001) *apud* Vilaça (2008), el método eclético debe conducir a una práctica coherente y plural en la enseñanza de una lengua en que la gran variedad de actividades pueda ser empleada a fin de facilitar y acelerar el proceso de enseñanza. Muchos autores señalan que este eclecticismo debe ser guiado por principios y que el profesor debe ser capaz de hacer elecciones metodológicas que atiendan a las características y a las necesidades de su contexto, él debe estar atento para que el camino hasta sus objetivos sea coherentemente recorrido. Toda la actividad docente debe ser justificable y estar en armonía con los objetivos de enseñanza/aprendizaje.

Araújo-Silva (2006) presenta también, en su disertación, dos abordajes metodológicos utilizados y que fueron estudiados en su investigación. El primero de ellos, denominado “**Instrução Baseada no Conteúdo (IBC)** - um desdobramento da Abordagem Comunicativa”, (Richards & Rodgers 2001, p. 104; Larsen-Freeman 2000, p. p. 137) - (ARAÚJO-SILVA, 2006, p. 40). En ese abordaje, el foco estaría en el contenido temático y no se daría a partir de ítemes gramaticales. El foco de la enseñanza está en cómo el significado y la información son comunicados y contruidos por medio de textos y del discurso. La lengua extranjera es el medio de comunicación y aprendizaje y no el fin.

Abordaje participativo fue otro enfoque presentado por Araújo-Silva (2006, p. 43), y, según el autor es basado en los presupuestos teóricos de Paulo Freire: “Uma das principais características dessa corrente de ensino é que ela se centra no contexto e em resolver os problemas locais (Larsen-Freeman, 2000)”.

Vilaça (2008, p. 10) citando a Duque (2004) afirma que “a busca pelo ‘método perfeito’ se transformou na busca de ‘um método mais adequado’. Esta conclusão conduziu, de certa forma, à defesa de ecletismo no ensino de línguas estrangeiras como forma de liberdade e flexibilidade metodológica”. Sin embargo hay que

cuidar pues, flexibilidad no quiere decir lo mismo que ausencia metodológica.

Como se puede observar, la búsqueda por el método ideal, realizada durante siglos por investigadores comprometidos con la enseñanza/aprendizaje de idiomas, no obtuvo éxito, entre otros motivos, por la variedad de sujetos, objetivos, situaciones, contextos, etc. Por eso, decimos que hoy vivimos el momento del pos método o de un eclecticismo metodológico. Sin embargo, los cambios en los papeles del profesor y también del alumno son determinantes para tales reflexiones. Una formación más autónoma y reflexiva, un comprometimiento con la enseñanza y aprendizaje y por fin, una búsqueda de perfeccionamiento y actualización constantes son retos imprescindibles para que se pueda actuar de forma coherente en la actualidad respecto a la enseñanza de idiomas.

REFERENCIAS

ARAÚJO-SILVA, G. B. Estratégias de aprendizagem na aula de língua estrangeira: um estudo com formandos em Letras. Dissertação de Mestrado em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, junho de 2006.

KUMARAVADIVELU, B. The post-method: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. In: *TESOL Quarterly* v.28, p. 27-48, 1994.

_____. Toward a postmethod pedagogy. In: *TESOL Quarterly* v.35, p. 537-560, 2001.

RICHARDS, J.C.; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/43/78>

Semana 7

Repaso

Ahora vamos a reflexionar sobre lo que estudiamos hasta este momento. Empezamos discutiendo, en la unidad I, **las teorías de aprendizaje**, desde el conductismo anclado en la base de **estímulo-respuesta** y que cree que todo y cualquier aprendizaje es fruto de la formación de hábitos. Muchos fueron los abordajes/métodos de enseñanza de idiomas que de ahí se consolidaron, como vimos, por ejemplo, el método audio-oral o audio-lingual.

Como ya vimos anteriormente, esa teoría no explicaba las producciones creativas de los niños, y de ahí surgen otras teorías para intentar explicar los fallos detectados en esa. Propuesta por N. Chomsky, en 1959, surge la **teoría innatista** que afirma que los niños nacen biológicamente programados para el lenguaje, basta con la exposición/inmersión a/en determinada lengua para que él sea capaz de adquirirla naturalmente.

Otra de las teorías que vimos fue la **teoría interaccionista**, que tiene como su principal precursor Piaget. Esta teoría se dedica al estudio de la interacción entre el contexto lingüístico en el cual está insertado el niño y sus capacidades innatas. Piaget, desde un enfoque cognitivista, asume, tanto una postura mentalista como Chomsky, como constructivista.

Estudiamos también Vygotsky, que cree en la interacción es facilitadora de aprendizajes. Él puede ser considerado un culturalista y cree que un par más competente sirve de mediador y ayuda al par menos competente a alcanzar los aprendizajes que, solo, no sería capaz de alcanzar en determinado momento.

También vimos que las tendencias actuales muestran que la interacción es la base del aprendizaje y que para eso, es necesario que este aprendizaje sea significativo (AUSUBEL, 1980). Él propone tres tipos de aprendizajes: cognitivo, afectivo y psicomotor. Y aprendizaje significativo, según Ausubel, es el proceso por el cual, una nueva información se relaciona con un aspecto específicamente relevante de la estructura del conocimiento del individuo, es decir, este proceso envuelve la interacción de la nueva información con una estructura de conocimiento específica. Él propone el “conceito subsunçor ou simplesmente subsunçor”, o que seria mais ou menos equivalente a, facilitador (MOREIRA, 1995)”, que existe en la estructura cognitiva del individuo. El aprendizaje significativo ocurre cuando la nueva información se ancla en conceptos o proposiciones relevantes, preexistentes en la estructura cognitiva del aprendiz.

Tras estudiar las teorías de aprendizaje, tuvimos la oportunidad de estudiar, aunque brevemente, la evolución de la didáctica en la enseñanza del español como lengua extranjera. Observamos la historia de enseñanza de idiomas en general desde los más remotos tiempos y pudimos percibir que la preocupación con el “cómo” enseñar es bastante antigua. Luego, observamos la preocupación con el “cómo se aprende” y en esas idas y venidas las muchas propuestas para el trabajo con los idiomas extranjeros.

Aunque hayamos visto diferentes métodos/metodologías/abordajes, desde las que se preocupaban con el

real uso de la lengua como las que enfocaban su estructura, percibimos que la visión más fuerte en la enseñanza de idiomas está basada en el análisis de estructuras sintácticas, de la memorización de reglas y de ejercicios de gramática y traducción. Y, salvo contextos específicos, parece que muchas de las escuelas en la actualidad siguen este mismo modelo.

El método audio-oral o audio-lingual (basado en la formación de hábitos), desarrollado durante la segunda guerra mundial, por la urgencia de que se enseñara lenguas extranjeras a los soldados americanos en el menor tiempo posible y que les permitiera adquirir un acento cercano a los hablantes “nativos” del idioma, fue uno de los más difundidos en la historia de la enseñanza de lenguas.

El hecho de que este método ignora la capacidad del ser humano de pensar y producir sentido, aunque él nunca antes haya escuchado o producido determinado enunciado, es que propició el nacimiento de nuevos métodos o abordajes.

El enfoque nocional-funcional, por ejemplo, es el puente entre la metodología de base estructural y la metodología comunicativa. Se puede decir que los métodos nocionales-funcionales se resumen a un listado de nociones comunicativas; un listado de funciones, dentro de situaciones comunicativas; un listado de estructuras lingüísticas utilizado en las nociones y funciones comunicativas y un listado de palabras (inventario léxico) comprendidas en esas mismas funciones. Al enfoque nocional-funcional se le critica el aprendizaje memorizado de estructuras a base de ejercicios de fijación, procedimientos heredados del método audio-lingual o situacional.

De ahí, entonces, el surgimiento del enfoque o método comunicativo que da importancia a la interacción como medio y como objetivo final en el aprendizaje de una lengua, pone énfasis en ayudar a los alumnos a usar la lengua de aprendizaje en una gran variedad de contextos y da importancia al aprendizaje de las funciones de la lengua. En ese abordaje son valoradas las necesidades y los deseos de sus alumnos como en la relación que existe entre la lengua que se enseña en sus clases y la que se utiliza fuera del aula, bien como la creatividad de los alumnos. Se enseña la lengua y no sobre la lengua.

Aún en la búsqueda de un método/enfoque ideal, nace el enfoque por tareas, en el cual las tareas son consideradas como una posibilidad de organización del aprendizaje - que permite que los alumnos desarrollen la competencia comunicativa, usando la lengua, de forma fácil y efectiva, en situaciones semejantes a las que ellos encontrarán fuera del aula. Se defiende así, una unidad metodológica de trabajo en el aula - la tarea -, cuyo objetivo principal es que los alumnos actúen y se comuniquen de forma real en la lengua meta.

Debido primeramente a las críticas cuanto a la terminología, es decir, la dificultad de expresar con claridad qué es método y luego cuanto a la inexistencia de un método ideal, que abarcara la diversidad de los alumnos y de sus respectivos objetivos, se opta, hoy, por hablar en pos método o eclecticismo en la enseñanza de idiomas. Este eclecticismo permite libertad y flexibilidad metodológica y no su ausencia. Cambian los papeles, principalmente del profesor, quien deberá organizar sus clases de acuerdo con las necesidades y características de sus alumnos. Para eso debe estar más bien preparado y actualizado.



Unidad 4

Aspectos prácticos de la didáctica do español como lengua extranjera

1. Didáctica de la expresión oral

Cuando hablamos de expresión oral y queremos que nuestros alumnos se expresen en la lengua que les estamos enseñando, es necesario que pensemos que, concomitantemente a ello, debemos darles oportunidad de que comprendan la oralidad, es decir, que comprendan primeramente el discurso oral, desarrollando, entonces, la comprensión oral. Sólo podemos producir algo que consigamos comprender, o mejor, que tenga sentido y que a través del cual podamos interactuar.

Tanto la comprensión oral como la expresión oral no son procesos pasivos, sino procesos activos, que no pueden ser considerados como procesos de transmisión y de recepción pasiva, ya que requieren prestar atención y utilizar elementos lingüísticos, paralingüísticos y extralingüísticos, generando así la **interacción**. Partiendo de esta perspectiva, es importante que nos detengamos en cómo se debe trabajar la comprensión y la expresión oral en clase, haciéndolas significar a los sujetos involucrados en tales habilidades.

2. La comprensión oral

La **comprensión oral**, según Giovannini et. al. (1999), se da en tres planos, de forma simultánea y mediante una interconexión entre los tres: **literal** (entender lingüísticamente lo que alguien ha dicho), **transaccional** (además de comprender el sentido literal, comprende la intención del hablante) e **interaccional** (que tiene que ver con las relaciones que son creadas entre los involucrados en la situación). Hay diferencia entre simplemente oír, que es involuntario y escuchar - que es un acto consciente. Los autores señalan que, generalmente, la dificultad de la comprensión oral está en la tarea y no en el texto, por eso es importante que tengamos en cuenta el texto que vamos a elegir y qué propuesta vamos a elaborar.

El profesor debe tener en cuenta que, el objetivo general de la enseñanza de la comprensión oral es desarrollar la capacidad del alumno para entender el contenido de mensajes transmitidos oralmente, y para eso tiene que hacer ejercicios para ayudar a que los alumnos la entiendan mejor, utilizando estrategias adecuadas. Para eso se debe poner atención al tipo de actividades que se va a proponer y qué objetivo tenemos para despertar el interés y motivar a los alumnos.

Las actividades de comprensión oral pueden ser de varios tipos, dependiendo de los objetivos que se quiere alcanzar.

- } Comprensión global de un texto oral;
- } Comprensión de detalles particulares del texto;
- } Activación conjunta de procesos implicados en la actividad de comprensión oral;
- } Atención particular a algunos aspectos de estos procesos;
- } Atención a las estrategias de comprensión oral.

Entender un texto oral es incorporar nuevos conocimientos a los que ya tenemos y entender no significa dar con la respuesta correcta, eliminando las falsas. **¡OJO!** Entender es hacer una interpretación razonable y por ello debemos mantener la atención, pues la falta de interés en el tema repercute negativamente en la comprensión. Según Giovannini et. al. (1999), lo importante es “entender algo”, no necesariamente “entenderlo todo”. Para trabajar con la comprensión oral en clase, debemos tener claro que enseñar no es lo mismo que comprobar conocimientos.

Hay, según los autores, las **microhabilidades de la comprensión oral, que son:**

- } **Reconocer** - que resumidamente, estaría relacionada al reconocimiento de los elementos que componen la cadena acústica: sonidos y palabras, artículo, nombre, verbo... las oposiciones fonológicas, los fonemas, morfemas...
- } **Seleccionar** - distinguir las palabras relevantes de un discurso...
- } **Interpretar** - comprender la intención, las ideas principales, el contenido...
- } **Anticipar** - activar informaciones, prever sobre el tema, el lenguaje...
- } **Inferir** - inferir datos sobre quien habla, extraer información del contexto comunicativo, interpretar códigos no verbales...
- } **Retener** - guardar las informaciones más relevantes, palabras, frase o ideas...

La comprensión oral se da a partir de dos tipos de procesos: automáticos, inconscientes y conscientes y dirigidos y la lengua materna puede ayudar en estos, pues ya disponemos de una cantidad de conocimientos, destrezas y hábitos...

Algunas estrategias en la actividad de comprensión oral deberían llevar al alumno a pensar acerca de la situación, es decir, sobre las estrategias sociales, por ejemplo, cuál es la relación en que se encuentra el alumno en relación con el hablante, cómo puede actuar, entre otras... Otra de las estrategias propuestas por Giovannini et. al. (1999) tiene que ver con el objetivo o meta, es decir, un plan de cómo el alumno va a organizar lo que va a oír, o como planear su respuesta. También debe poner atención a su conocimiento lingüístico, es decir, a qué palabras deberá poner atención, por ejemplo, y a su conocimiento del contenido, esto es, hacer relaciones con lo que escucha y lo que ya sabe.

Podemos planear las actividades de comprensión oral, por ejemplo: si queremos alcanzar la comprensión de nuestros alumnos en el nivel de palabras concretas, podemos solicitar que completen los huecos de una canción; si queremos alcanzar la comprensión en el nivel de frases, podemos pedirles que hagan lo que les está siendo solicitado, como moverse para un lado u otro...; si queremos alcanzar la comprensión de la organización de la información, es decir, pueden reordenar un historia que les aparezca fuera de orden; si queremos alcanzar la comprensión en el nivel del discurso, ellos pueden tomar notas en una clase, o conferencia y por último, si queremos alcanzar la comprensión inferencia, ellos pueden deducir la situación, el contexto...

Cuando trabajamos la comprensión oral en clase, es importante que verifiquemos los conocimientos previos

de nuestros alumnos sobre el tema. También es aconsejable trabajar con textos auténticos, ya que son muestras reales de la lengua en uso y que haya un motivo concreto, con objetivos claros para la audición. Sería interesante que trabajáramos con ejercicios de pre-audición (para observar cuáles son los conocimientos previos de los alumnos), de audición propiamente dicho y de post-audición (realización de la tarea y reflexión sobre ella).

3. La producción oral

De la misma forma, en la producción oral se tiene como objetivos desarrollar la capacidad del alumno de expresar oralmente el contenido de un mensaje y mantener una conversación, oportunizándole, así, la **interacción**. El estudiante debe ser capaz de expresar sus necesidades, pedir una información, solicitar un servicio...Las actividades de expresión oral no están destinadas únicamente a la práctica de unos contenidos gramaticales o de unos contenidos *nocio-funcionales*, sino también y principalmente, a ejercitarse en el uso efectivo de la lengua en su proceso de **interacción** y comunicación. Muchas veces esta habilidad ha sido poco valorada en clase, siendo confundida con la reproducción de un texto escrito, no posibilitando, por lo tanto, la **interacción**.

También debemos pensar en las actividades de **producción oral**, que deben ser significativas, es decir, hablar de cosas que hacen sentido a los alumnos y que estén cerca de su realidad, esto es, primeramente hablar de temas muy concretos que se refieran a la realidad de la clase. Estas actividades deben ser abiertas, sin una única respuesta posible en que les sea permitido, a los alumnos, decir lo que quieran e introducir nuevos temas si se sienten seguros. Las actividades deben ser pensadas posibilitando que nos preocupemos también con: entonación; pronunciación; gramática; organización del discurso; tipos de discurso; sintaxis; morfología; etc. – iniciar la conversación; ceder los turnos de palabra; mantener la conversación; adaptarse al proceso de comprensión del oyente.

Los procedimientos para el desarrollo de la actividad de expresión oral deben cubrir dos tipos de objetivos: **los de conocimientos** (todo que dice respeto a la lengua en sí) y **los de gestión de la destreza**, que son: saber la hora de iniciar la conversación, ceder los turnos de palabra, mantener la conversación, recoger el turno de palabra y adaptarse al proceso de comprensión del oyente.

Actividades de pre-audición posibles:

- } Comentario de la situación presentada visualmente
- } Discusión sobre temas relacionados con el contenido
- } Práctica de vocabulario
- } Trabajo de interacción entre los alumnos
- } Comentario de las características del tipo de discurso que se va a escuchar
- } Predicción del desarrollo de la acción
- } Preguntas de pre-audición

- } Presentación de estructuras gramaticales
- } Planteamiento de una tarea e instrucciones para realizarla

Tipologías de actividades:

- } Actividades de relación o de distinción
- } Actividades de transferencia
- } Actividades de transcripción
- } Actividades de registro
- } Actividades de ampliación
- } Actividades de condensación
- } Actividades de respuesta
- } Actividades de predicción

Actividades de post-audición posibles:

- } Actividades de expresión oral
- } Actividades de expresión escrita
- } Actividades de comprensión escrita
- } Selección de vocabulario según los propios intereses
- } Deducción de reglas gramaticales
- } Práctica de contenidos gramaticales
- } Reflexión sobre fenómenos gramaticales
- } Reflexión sobre las estrategias

REFERENCIAS

GIOVANNINI, A, MARTÍN P., E, RODRÍGUEZ, M., SIMÓN, T. **Profesor en acción**. Colección Investigación Didáctica 3 volúmenes Profesor en Acción. Madrid: Edelsa, 1996.

Semana 9

Didáctica de la lectura e interpretación textual

En este apartado vamos a reflexionar sobre la comprensión lectora. Igual que la comprensión y la producción oral, las habilidades de comprensión y producción escrita no son pasivas, sino activas, es decir, la comprensión lectora no consiste sólo en reconocer elementos ya sabidos, sino en desarrollar la capacidad de aplicar lo que sabe a lo que lee, es, por lo tanto un proceso de construcción en el que incorporamos nuevos conocimientos a los que ya tenemos. Es dar un sentido a lo que lee. El profesor debe tener claro que el objetivo general de las actividades de comprensión lectora es desarrollar la capacidad del alumno para entender el contenido de mensajes escritos. Para que esto ocurra, algunos elementos son necesarios para la comprensión de un texto escrito. Según Giovannini et al. (1999), estos elementos son:

Conocimiento del sistema: gramática, vocabulario, grafía, etc.;

Conocimientos socioculturales;

Conocimiento de mundo/del tema.

Estos tres tipos de conocimiento se completan para que sea posible la comprensión de un texto escrito. La interrelación de ellos permite subsanar errores o carencias de uno de los tres. La carencia de conocimientos previos sobre el tema o el desconocimiento del contexto o de la situación, dificultan la comprensión. El profesor debe proponer actividades que posibiliten:

Comprensión global de un texto escrito;

Comprensión de detalles particulares del texto;

Activación conjunta de todos los procesos implicados en la actividad de comprensión lectora;

Atención particular a algunos de estos procesos;

Atención a las estrategias de comprensión lectora;

La comprensión lectora se desarrolla mediante dos tipos de procesos: unos son automáticos e inconscientes; otros son conscientes y dirigidos, ahí que el profesor debe encaminar actividades que puedan controlar el proceso, es decir, que permitan la fijación de objetivos, observación y evaluación de las técnicas y procedimientos aplicados, etc. Giovannini et al. (1999).

Es importante tener en mente que, tener **competencia lectora** no quiere decir que es necesario saber todo el vocabulario, tampoco saber mucha gramática, y, diferentemente de la comprensión oral, tenemos más tiempo y podemos volver hacia atrás o adelantarse siempre que sintiéramos necesidad, además, la lectura suele ser individual, lo que posibilita un diálogo continuo entre texto y lector.

De acuerdo con Giovannini et al. (1999), la competencia lectora es formada por:

- Conocimientos previos y experiencia sociocultural; Cuando vamos a elegir un texto, para que podamos trabajar en clase, debemos reflexionar sobre una serie de consideraciones sobre él:
- Estrategias personales de lectura y aprendizaje;
- Competencia discursiva en la lengua materna y en la nueva lengua, sobre todo en lo que se refiere a: la familiaridad con el género y el tipo de escrito; el reconocimiento de la estructura; la capacidad de reconstruir el sentido a medida que avanza la lectura; la apropiación de los elementos lingüísticos que cohesionan y hacen avanzar el discurso

¿Cuál es su propósito: dar información, acusar, distraer o divertir, reclamar o quejarse, solicitar información, convencer, vender, etc.?

¿Podemos identificar fácilmente a un destinatario individual o colectivo?, ¿van dirigidos al público en general?, ¿van firmados?, ¿son personales o anónimos?

¿Qué características gráficas pueden presentar los textos: escritos a mano, a máquina, impresos, con imágenes, con abreviaturas, con diferentes tipografías...?

¿Qué tipo de lenguaje utilizan: formal, neutro, familiar, técnico, sencillo...?

¿Los alumnos van a tener que leer o escribir alguno de estos textos?

(GIOVANNINI et al. 1999, p. 28)

Cabe recordar también que la falta de interés en un tema puede perjudicar la actividad de lectura, y cuidar para que la dificultad en la tarea propuesta tampoco perjudique la actividad. Es posible explotar un texto de diversas formas y en diferentes niveles de comprensión. Para eso, hay distintas estrategias para la enseñanza de la lectura según, Giovannini et al. (1999).

1) La primera de ellas, que tiene como objetivo la comprensión general del texto, es denominada **Skimming** que significa leer deprisa, pasando la vista sobre la página. Para trabajar de esa forma es necesario prever el contenido del texto, leer en un tiempo limitado y comprobar mediante preguntas si los alumnos han entendido el contenido del texto.

2) La segunda, que tiene como objetivo obtener información sobre puntos concretos, es denominada **Scanning**, que significa pasar la vista sobre la página hasta que se encuentra la información que se busca. Para esto se busca determinados fragmentos de textos, como cifras, nombres propios, etc. Es necesario que elijamos textos apropiados que traigan informaciones puntuales que puedan ser identificadas por los alumnos.

3) La tercera, con el objetivo de entender la información objetiva del texto en su totalidad, es

necesario leer atentamente, es decir, identificar la información importante (distinguir la idea principal de las secundarias); reconocer la organización del texto, su estructura y las relaciones entre las diferentes partes y entender información implícita (de la comprensión literal a la inferencia)

4)Y, por fin, con el objetivo de entender valoraciones y actitudes subjetivas, es necesario leer críticamente. Para eso, el trabajo con textos como artículos de opinión, editoriales, etc., es fundamental. Las preguntas que deben ser hechas a los alumnos, las cuales sugieren Giovannini et al. (1999), son: ¿Cuál es la función del texto?; ¿Cuál es la actitud del escritor? ¿Qué tono aparece en el artículo?

Para que podamos mejor trabajar con la competencia lectora, según los autores, es importante que nos aseguremos si existen conocimientos previos sobre el tema, por eso ellos aconsejan que trabajemos la fase de pre-lectura.

Algunos principios para que la actividad de lectura sea satisfactoria:

- utilizar textos auténticos;
- permitir que los alumnos sepan el motivo concreto para realizar la lectura;
- dar oportunidad que sepan, que lo importante, es la interpretación de mensajes nuevos y que es posible varias respuestas y no comprobar si es verdadero o falso el enunciado; entre otros.

Giovannini et al. (1999, p. 32), sugieren una secuencia de actividades sobre la comprensión lectora:

Actividades de pre-lectura - despertar el interés; motivar al alumno. Ello puede ser realizado a partir de verificación de qué saben los alumnos sobre el tema, qué les interesa, qué opinan, comentando las imágenes o titulares, por ejemplo o escuchando algo sobre el mismo tema.

Fijación clara de la tarea y el objetivo - establecer los criterios para que la comprensión sea satisfactorio.

Primera lectura - dejar tiempo suficiente para una lectura silenciosa y verificar la comprensión global del texto.

Segunda lectura - guiarles hacia una lectura más centrada en los puntos-clave del texto.

Tercera lectura y realización de la tarea propuesta - permitir comentarios sobre el texto; utilización de diccionarios; deducción de vocabulario, entre otros...

Actividades derivadas - posibilitar actividades de post-lectura, como: actividades de expresión oral; expresión escrita; comprensión oral; deducción de reglas gramaticales; reflexión sobre las estrategias; juegos; etc.

REFERENCIAS

GIOVANNINI, A, MARTÍN P., E, RODRÍGUEZ, M., SIMÓN, T. **Profesor en acción**. Colección Investigación Didáctica 3 volúmenes Profesor en Acción. Madrid: Edelsa, 1996.

Semana 10

Didáctica de la expresión escrita

Desarrollar la habilidad de la expresión escrita sólo es posible a través de una práctica continua tanto en el aula como fuera de ella. Escribir necesita técnicas para que desarrollemos estrategias propias de la escritura. Para eso, como (futuros) profesores de lengua española debemos tener claro que el objetivo de la enseñanza de la expresión escrita es el de desarrollar los mecanismos para que el alumno pueda comunicarse por escrito.

Sabemos que hablar y escribir son habilidades distintas y que la escritura no es una representación idéntica de lo que se habla. Las dos destrezas transmiten significados, pero de distintas maneras. Generalmente, cuando hablamos, tenemos un interlocutor real y la interacción se da en el momento del habla, quedando, por lo tanto, fácil hacer alguna aclaración de lo que fue dicho. Al escribir el proceso es distinto, ya que la información debe estar claramente explicitada, y que el momento de la escritura y de la lectura no coinciden. Cuando escribimos, tenemos más tiempo para reflexionar de que cuando hablamos (GIOVANNINI et al. 1999, p. 75).

Escribir es decir algo, por lo tanto es necesario un conocimiento previo de lo queremos decir y es un proceso que pasa por varias fases, que los autores señalan como procesos cognitivos. El primero de ellos es la organización de ideas, lo que sería la génesis. Según Giovanniini et al. (1999) es el momento de decidir el tema, para quién estará direccionado el texto, de recolectar todo que va a escribir sobre el tema y dar un formato para el texto, es decir, decidir su estructura. El profesor puede solicitar que los estudiantes hagan una lluvia de ideas y que contesten a las siguientes cuestiones:

- ¿quién escribe?	- ¿cuándo?
- ¿para quién?	- ¿por qué?
- ¿cómo?	-¿dónde?

Luego, los alumnos deben organizar las ideas y para eso es importante hacer un primer borrador, seleccionando las ideas y poniéndolas en orden. Es importante decidir el tipo de discurso que se va a emplear (argumentación, descripción, narración presentación, instrucción – para tanto es necesario que se conozca el esquema de cada uno de ellos) y ordenar la estructura que el texto va a tomar.

La fase de la escritura es como un segundo borrador, en el cual el alumno escribe las ideas en orden, recurriendo a los elementos de cohesión gramatical y al léxico. Y por fin, realiza la revisión y la corrección, leyéndolo nuevamente y arreglando lo que sea necesario.

Es importante que pensemos en las actividades que vamos a proponer. Giovannini et al. (1999) sugieren que las actividades pueden ser de diferentes tipos según los objetivos trazados, entre ellas, la sensibilización sobre los diversos tipos de textos y la forma característica de cada uno de ellos; conocer las razones para escribir (informar, narrar un hecho...); saber para quién se escribe; organizar los materiales de los cuales va a disponer antes de escribir; utilizar mecanismos de organización del discurso y, por fin, desarrollar los mecanismos para la corrección de los textos. Pero para proponer una tarea necesitamos poner atención a qué saben nuestros alumnos de aquello que solicitamos que escriban.

Giovannini et al. (1999) proponen que realicemos tareas para aspectos variados para el desarrollo de la expresión escrita, como:

- Fijar estructuras gramaticales,
- Presentar y repasar la ortografía,
- Comunicarse con el profesor o con los compañeros,
- Desarrollar los esquemas retóricos: descripción, narración, etc.,
- Puntuar textos de forma significativa,
- Engarzar las ideas y la información a través de oraciones,
- Seleccionar y ampliar el vocabulario.
- (GIOVANNINI et al. 1999, p. 75).

Algunos elemento deben ser considerados en la tarea de expresión escrita, como:

Ø **La adecuación** - es la propiedad del texto que determina la variedad y el registro que se debe emplear;

Ø **La coherencia** - es la propiedad del texto que selecciona la información (relevante o irrelevante) y organiza la estructura comunicativa de una manera determinada, organizando el significado del texto.

Ø **La cohesión** - es la propiedad del texto de poseer una red de relaciones entre las frases que le dan unidad (repeticiones y anáforas, relaciones semánticas entre palabras [antonimia y homonimia], enlaces, conectores).

Ø **La corrección gramatical** - aplicación de los conocimientos gramaticales.

Igual que las habilidades de interacción oral y de lectura e interpretación textual, los autores sugieren que sean hechas actividades previas como actividades de presentación del tema o de la situación (puede darse a través de imágenes, una audición o lectura), luego, una clara descripción de la tarea y una activación de ideas (puede ser una lluvia de ideas...) y dar elementos de gramática y vocabulario para que los alumnos puedan desarrollar la actividad. Es necesaria una explicitación clara del motivo de la propuesta de escritura, ofrecer tiempo suficiente para la realización de la tarea. La corrección puede ser individual, (realizada tanto por el alumno, como por el profesor o como por un compañero de clase), o en grupo (puesta en plenaria).

Podemos hacer actividades específicas con objetivos específicos, como por ejemplo, si queremos trabajar la coherencia, podemos proponer la reorganización de frases en párrafos o de párrafos en un texto o la escritura de un relato empleando los marcadores de secuencia, entre otras. Si queremos trabajar la cohesión es posible solicitar la sustitución de elementos repetidos en un texto por pronombres, completar un texto al que le faltan determinantes o elidir elementos repetidos, por ejemplo.

Es importante también poner atención en la corrección del texto. Si esta corrección es hecha por alumnos, ellos deben tener criterios previamente elaborados y discutidos por el profesor. Si esta tarea es hecha por el profesor, éste debe tener algunos cuidados, entre ellos, señalar equívocos que los alumnos sean capaces de comprender y hacerles percibir que el proceso es más importante que el producto final, por lo tanto, lo ideal sería que el docente corrigiera versiones anteriores a la versión final, dando oportunidad a los alumnos de mejorar la producción.

REFERENCIAS

GIOVANNINI, A, MARTÍN P., E, RODRÍGUEZ, M., SIMÓN, T. **Profesor en acción**. Colección Investigación Didáctica 3 volúmenes Profesor en Acción. Madrid: Edelsa, 1996.

MATERIALES Y RECURSOS, ELABORACIÓN, SELECCIÓN Y USOS ADECUADOS

En este apartado te damos dos ejemplos de actividades. Para elaborarlas buscamos un recurso y, a partir de él, creamos nuestros objetivos y la propuesta de trabajo. Estas actividades fueron pensadas para un público “imaginario” de primer año de secundaria. Sin embargo, pueden ser adaptadas a otros niveles.

PROPUESTA I: VIDEO “BENDITA TU LUZ” (MANÁ)

- Presentar a los alumnos el video disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=44kitylnDvM>

OBJETIVOS:

- Trabajar la comprensión y la producción oral;
- Explotar las relaciones entre los aspectos lingüísticos y extralingüísticos;
- Reflexionar sobre cuestiones que puedan surgir a partir del video (Como inclusión, prejuicio).

METODOLOGÍA:

El profesor debe presentar primeramente la música sin la imagen. Después, pide que los alumnos discutan lo que escucharon. En esa discusión el profesor puede trabajar los verbos en el pretérito. Después presenta el video junto con la música para que ellos puedan percibir las relaciones entre el lenguaje verbal y no-verbal y como ellas interfiere en la comprensión. Por fin, el profesor estimula a los alumnos a que discutan cuestiones planteadas por el video.

PROPUESTA II: CONSTRUCCIÓN DE UN PERIÓDICO

- En esa actividad el profesor deberá llevar un periódico para la clase y mostrarles a los alumnos su estructura externa e interna, los principales géneros y tipos y sus respectivos lenguajes.

OBJETIVOS:

- Observación de la estructura de un periódico y sus principales características;
- Reconocimiento de los principales géneros y los aspectos lingüísticos y formales que los distinguen;
- Explotación de la producción escrita a partir de los géneros analizados.

METODOLOGÍA:

En el primer momento el profesor presenta el periódico a los alumnos para que lo manoseen y perciban su estructura. Tras eso, selecciona los géneros que pretende trabajar en la construcción de un diario y discute sus principales características. Después, divide a los alumnos en grupos y cada grupo

quedará responsable por la construcción de un texto para el periódico.

UNIDAD 5 – Evaluación

Concepto – Concepciones de evaluación

Sabemos que la evaluación es imprescindible en el proceso de enseñanza/aprendizaje, pues es a través de ella que vamos a saber en qué niveles se encuentran nuestros alumnos y qué estrategias podemos utilizar para hacerlos avanzar en su aprendizaje. Pero hay que tener cuidado, pues, cuando hablamos de evaluación, pronto imaginamos la evaluación de nuestros alumnos. Evaluación es un proceso mucho más amplio. Ya no se puede evaluar el aprendizaje sin que evaluemos también la enseñanza, y por lo tanto, nuestras prácticas docentes.

Sin embargo, en este apartado vamos a dedicarnos más a discutir, aunque brevemente, la evaluación del aprendizaje, teniendo en cuenta que eso implicará, inevitablemente, en una evaluación de todo el proceso pedagógico.

Luckesi (2011, p. 13) afirma que “a avaliação é um ato de investigar a qualidade daquilo que constitui seu objeto de estudo e, por isso mesmo, retrata a sua qualidade. Desse modo, ela não soluciona nada, mas sim subsidia as decisões sobre atos pedagógicos e administrativos na perspectiva da eficiência dos resultados desejados”. El acto de evaluar el aprendizaje es mucho más que el acto técnico aislado de investigar la calidad de los resultados del aprendizaje. La evaluación forma parte del acto pedagógico, formando un todo con los actos de planear y ejecutar.

Eres Fernández y Baptista (2010, p. 11) definen evaluación como “...una acción educativa que supone la recogida de información para su posterior análisis y toma de decisiones, tanto por parte de los docentes como de los discentes.”

Francesco (2005), llama atención para el cuidado que debemos tener para no dejar que la evaluación se torne un instrumento de control y poder. Señala que bastaría mirar cómo evaluamos para comprender la cuál es nuestra concepción de educación. Según la autora, los docentes sostienen un discurso que presenta una evaluación como proceso, formativa, como instancia de aprendizaje y en cambio, a los alumnos, en su mayoría, se les presenta la evaluación en el marco de la acreditación sostenida por la concepción de control y de poder. La vieja dicotomía entre teoría y práctica, es decir, se dice una cosa y se hace otra. Debe haber una relación entre el saber y la evaluación.

En la misma perspectiva de Francesco, de poder, de intimidación, los PCNs señalan que

...avaliação não deve ser confundida com testes, tão freqüentes na avaliação de Língua Estrangeira. Estes são instrumentos, meios para um fim. Os testes, ou provas, constituem métodos de se avaliar um aspecto apenas do processo de aprendizagem, ou seja, o produto em relação ao desempenho, tendo em vista determinados conteúdos ou objetivos, em termos de progresso ou proficiência. Não podem jamais constituir-se em instrumentos de ameaça ou intimidação, para mostrar apenas o que o aluno não sabe, situando-se acima de suas possibilidades (BRASIL, 1998, p. 79).

Instrumento de poder, amenaza, intimidación no deberían formar parte del proceso educativo y evaluativo. Los PCNs de Lengua Extranjera señalan que la función de la evaluación

...é alimentar, sustentar e orientar a ação pedagógica e não apenas constatar um certo nível do aluno. Está implícito, também, que não se avaliam só os conteúdos conceituais, mas também os procedimentais e os atitudinais, indo além do que se manifesta, até a identificação das causas. A avaliação assim entendida oferece descrição e explicação; é um meio de se compreender o que se alcança e por quê. Torna-se desse modo, uma atividade iluminadora e alimentadora do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que dá retorno ao professor sobre como melhorar o ensino, possibilitando correções no percurso e retorno ao aluno sobre seu próprio desenvolvimento (BRASIL 1998, p. 79).

Para que sea posible reflexionar sobre evaluación y realizarla de forma coherente con todo el acto educativo, del cual ella forma parte, es necesario que se conozca al educando, es decir, comprender cómo él se expresa, a fin de, consecuentemente, definir cómo actuar para auxiliarlo en su proceso de construcción, y para eso, es necesario planear (LUCKESI, 2011).

El planeamiento define adónde se desea llegar con la acción, así como los medios para llegar a los resultados deseados. Luckesi (2011, p. 27) afirma que “O ponto de partida para atuar com avaliação é saber o que se quer com a ação pedagógica. A concepção pedagógica guia todas as ações do educador. O ponto de partida é saber aonde desejamos chegar em termos de formação do educando”. Así, para que se pueda trabajar en la búsqueda y en la construcción de resultados satisfactorios de aprendizaje, se necesita de clareza cuánto a las finalidades, cuanto a los resultados que deseamos buscar y cuánto a quién ellos sirven y/o servirán, lo que, en síntesis significa establecer un proyecto filosófico-político para esa acción.

Hay (por lo menos) dos modalidades de evaluación: la utilizada para evaluar un objeto ya configurado y concluido y la utilizada para evaluar un objeto en construcción. Según Luckesi (2011, p. 172), esas dos modalidades son “a avaliação de certificação (producto) e a avaliação de acompanhamento de uma ação (proceso)”. La segunda se dedica a acompañar una actividad en su dinámica constructiva. A la evaluación del aprendizaje cabe el uso de la evaluación de acompañamiento una vez que el aprendizaje es la acción de aprender realizada por el educando, cuyo resultado final es el aprendizaje satisfactorio, contando con el soporte de enseñanza – objeto de la acción e inversión del educador. Para la evaluación de acompañamiento, el objeto es asumido en su proceso de construcción, como bien se caracteriza el acto de aprender, que tiene como soporte el acto de enseñar.

Francesco (2005) señala dos formas de evaluar, una dentro de una lógica cuantitativa, que es como la realización de un examen, cuyo objetivo esencial es recabar informaciones, datos que permitan acreditar el nivel de conceptos aprendidos por el alumno. En esta perspectiva se cree en la objetividad de los instrumentos válidos para la recolección de datos, ubicándonos en una visión del aprendizaje en que hay diferencia entre quien tiene el saber y quien lo incorpora. Es así, una evaluación sumativa, que busca un producto.

El modelo cualitativo es más reciente. En él se considera la evaluación como proceso y los valores de los sujetos que aprenden. En algunos casos los instrumentos de evaluación pierden

la validez del uso para extraer situaciones observables concretas surgiendo otros indicadores que enriquecen el proceso y que permiten despreocuparse de los resultados, es decir, una evaluación formativa.

La cuestión es: ¿qué tipo de evaluación queremos? Según Francesco (2005) lo adecuado sería emplear conjuntamente varios métodos para “triangular la verdad subyacente”.

Generalmente hacemos exámenes y decimos que vamos a corregirlos. Si hay una corrección ya está dicho que hay errores... corrección presupone arreglar algo que no está bien, y con esto, debemos cuidar para que no se transforme en una forma de ejercer el poder y generar intimidación.

REFERENCIAS

Brasil. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira / Secretaria da Educação Fundamental – Brasília: MEC / SEF, 1998. 120 p.

ERES FERNÁNDEZ, I. G. M.; BAPTISTA, L. M. T. R. **La enseñanza de lenguas extranjeras y la evaluación**. Madrid: Arco/Libros, 2010.

LUCKESI, C. C. **A Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LUCKESI, C. C. **A Avaliação da Aprendizagem: componente do ato pedagógico**. 1ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FRANCESCO, A. D. **Evaluación educativa: representaciones de alumnos y docentes**. Córdoba: Educando Ediciones, 2005.

Semana 13

Elaboración de instrumentos de evaluación

En este apartado vamos a reflexionar sobre los instrumentos de evaluación y sobre su elaboración. Para que realicemos una práctica evaluativa necesitamos de datos de la realidad y, para que los obtengamos, necesitamos de instrumentos de observación de la realidad. Estos instrumentos necesitan ser elaborados, aplicados e corregidos según las concepciones de enseñanza y de aprendizaje que tenemos. Ellos deben servir para informarnos si nuestros objetivos fueron alcanzados o no y con qué calidad.

Luckesi (2011, p. 298), afirma que los instrumentos pueden variar de una simple observación sistemática, basada en un conjunto de indicadores intencionalmente seleccionados, para eso “testes escritos, redações, papers, monografías, demonstrações práticas em laboratórios ou situações reais, além de sofisticados simuladores que orientam e registram os resultados da ação do aprendiz, entre outros instrumentos possíveis”. Lo que importa es que todos sean adecuados a las finalidades para las cuales son utilizados.

El autor llama atención para la diferencia entre “instrumentos de evaluación” e “instrumentos de colecta de datos para la evaluación”, lo que puede causar líos en la práctica educativa. Y frente a esa visión son considerados “recursos metodológicos de evaluación” los siguientes: colecta de datos relevantes sobre la realidad del objeto de la evaluación mediante algún medio consistente de observación; calificación del objeto de evaluación por medio de la comparación de su descripción con un criterio y, en el caso de la evaluación de acompañamiento, intervención, si ésta es necesaria. Esos pasos podrían ser denominados “instrumentos de evaluación”.

Hay que cuidar cuando preparamos nuestras evaluaciones. Los PCNs (BRASIL, 1998), señalan algunos problemas que podemos tener con su elaboración, ejemplificando con los testes

Outro problema com os testes é que apresentam grandes dificuldades na sua preparação para que fiquem garantidas clareza nas instruções, coerência com o que foi ensinado e ausência de ambigüidades, e, particularmente no caso de língua estrangeira, contextualização do item que está sendo testado. Ao se preparar um teste é fundamental ter clareza do propósito no uso daquele instrumento, o que vale dizer, ter clareza a respeito do que se está avaliando. Como todos os aspectos de uma avaliação formativa (nota de rodapé 27, Se entende por avaliação formativa o processo contínuo de acompanhamento da aprendizagem como bússola diretiva que determina os ajustes necessários a serem feitos no ensino), os testes também devem ter por (80) objetivo melhorar o conhecimento e não apenas fazer julgamentos. Isso significa que torna-se essencial a interação professor-aluno em relação ao teste, após sua utilização: a devolução deve envolver uma discussão dos resultados e das possíveis razões para a falta de sucesso, se for o caso, evitando-se, assim, um sentimento de fracasso (BRASIL 1998, p. 79).

Uno de estos instrumentos que, me parece, es el más tradicional en la cultura “evaluativa” de la enseñanza es el examen. La expresión evaluar abarca al examen pero, en realidad, se debe estar atento pues el examen no debe excluir otras formas de evaluar en que el docente puede observar el camino recorrido por un alumno en el proceso de aprendizaje.

Según Francesco (2005) el examen es como un procedimiento que permite la inspección y la sanción al

verificar quien cumple o no con los requerimientos, con las reglas establecidas. Según la autora, “examen es una expresión de ‘poder’ y de regulación, y se constituye en sinónimo de evaluación, sin contemplar otras formas, otros procedimientos que cumplen la misma función”.

La autora sugiere que hagamos la pregunta: ¿qué sujeto es el que intentan formar hoy los exámenes? Y comenta:

Se fortalece en los sujetos pedagógicos el indicador de control como objeto de la evaluación. El examen se entiende desde lo educativo como una técnica que permite alcanzar o cuantificar un aprendizaje desde el momento que se lo utiliza para “comprobar” el nivel de aprendizaje en el nivel medio o como instancia determinante para el ingreso de los jóvenes a las universidades (FRANCESCO, 2005, p. 42-43).

Francesco señala: “nos asombra la existencia de los exámenes como instrumento casi único de evaluación ya que en las universidades el avance en una carrera está dado por el porcentaje de exámenes”.

Esas son reflexiones introductorias sobre elaboración de instrumentos de evaluación. En el próximo apartado te daremos sugerencias de algunos instrumentos de evaluación.

REFERENCIAS

Brasil. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira / Secretaria da Educação Fundamental – Brasília: MEC / SEF, 1998. 120 p.

ERES FERNÁNDEZ, I. G. M.; BAPTISTA, L. M. T. R. **La enseñanza de lenguas extranjeras y la evaluación**. Madrid: Arco/Libros, 2010.

LUCKESI, C. C. **A Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LUCKESI, C. C. **A Avaliação da Aprendizagem: componente do ato pedagógico**. 1ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

EJEMPLO DE INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

OBJETIVOS:

- Reflexionar sobre la importancia de la lectura interpretativa del texto;
- Incentivar la expresión/interacción oral;
- Analizar la capacidad de argumentación;
- Trabajar con los elementos de cohesión que posibiliten al alumno posicionarse frente a una idea y convencer a su interlocutor.

ACTIVIDADES:

- Lee el texto;
- A partir del texto discute su contenido.
- Elabora un argumento(s) en contra y/o a favor del contenido.
- Presenta los argumentos a los colegas contraargumentando caso haya divergencias de opiniones.

TEXTO:

Las nuevas tecnologías cambian la definición de aula

El Foro Latinoamericano de Educación reunió a 200 expertos en Buenos Aires

La proliferación de las computadoras y otros artefactos tecnológicos usados de manera permanente en las aulas ha cambiado, y va a cambiar, la definición del aula como espacio pedagógico. La enseñanza frontal, simultánea y homogénea es incompatible con esa nueva estructura y va a exigir a los profesores el desarrollo de una metodología mucho más flexible y hacer todavía más necesaria la atención individualizada de los alumnos. Estas son algunas de las conclusiones del documento *Aprender y enseñar en la cultura digital*, elaborado por la investigadora Inés Dussel, y discutido en el VII Foro Latinoamericano de Educación, celebrado esta semana en Buenos Aires.

Elementos como el teléfono móvil permiten grabar parte de una clase

El foro, organizado por la Fundación Santillana y la Organización de Estados Iberoamericanos para la

Educación, Ciencia y Cultura, fue seguido por más de 200 especialistas interesados en el papel de las nuevas tecnologías en la educación. "No se trata solo de la utilización de computadoras en las aulas, sino también del papel de otros elementos, como el teléfono móvil, del que disponen muchos chicos en las aulas, y que permite, por ejemplo, grabar parte de una clase", asegura Dussel. "Muchos profesores", explica, "dan por sentado" que van a ser grabados.

Lo que ya está fuera de toda duda es que esas nuevas tecnologías han entrado en las aulas y en el sistema educativo y que la mayoría de los docentes usa ya ordenadores, aunque solo una pequeña parte ha recibido adiestramiento sobre su uso en el aula o su aportación en el sistema educativo. Lo importante ahora es interpretar correctamente las posibilidades y las ventajas que abre la tecnología digital, así como sus eventuales peligros.

Durante las jornadas, el ministro argentino de Educación, Alberto Sileoni, explicó el programa Conectar Igualdad, que lleva a cabo su Gobierno y que distribuye ordenadores entre los estudiantes como elemento de igualdad social. Sileoni explicó que esas políticas son posibles gracias a la disponibilidad de fondos de inversión. En Argentina, por ejemplo, el programa aludido no se financia por el presupuesto del Ministerio de Educación, sino a través de la Administración Nacional de la Seguridad Social (Anses).

Álvaro Marchesi, secretario general de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), enumeró, por su parte, los retos de la educación: mejorar el aprendizaje, reducir la desigualdad y conectar la educación con la realidad y la cultura de cada país, y aseguró que las nuevas tecnologías suponen una valiosa oportunidad para poner en marcha esas estrategias.

La conferencia inaugural fue pronunciada por el filósofo y experto en nuevas tecnologías Nicholas Burbules, profesor de Política Educativa de la Universidad de Illinois. Burbules mantuvo que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) no son solo herramientas, porque son capaces de cambiar la manera de vivir y de ver el mundo. Son estructuras de cambio. No cree, sin embargo, que puedan solucionar los problemas que plantea la educación en todo el mundo. "No soy un determinista tecnológico ni tengo una concepción heroica de la tecnología", afirmó el experto estadounidense.

Para Burbules es importante comprender que la enseñanza no es una técnica ni la educación algo puramente instrumental. La enseñanza se produce gracias a una relación entre quien enseña y quien aprende, una relación recíproca. Enseñar es crear condiciones, métodos y posibilidades de aprendizaje.

El profesor estadounidense insistió en la característica fundamental del aprendizaje relacionado con las nuevas tecnologías, que es su ubicuidad. Las TIC refuerzan el concepto de aprendizaje a lo largo de toda una vida, más allá de la etapa escolar. El aprendizaje ya no se produce solo en la escuela, sino que es más ubicuo. El rol del profesor y de la escuela cambia: cada vez es menor su función de control y mayor su papel como igualador de oportunidades.

Disponible

en:

http://www.elpais.com/articulo/sociedad/nuevas/tecnologias/cambian/definicion/aula/elpepusocedu/20110601elpepusoc_23/Tes

METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN:

Observar la lectura y comprensión del texto a través de preguntas orales dando oportunidad a la discusión y reflexión sobre su contenido.

Ejemplos:

- ¿Cuál es el objetivo del texto?
- ¿Cómo percibe la inclusión de las nuevas tecnologías en las aulas?
- ¿Cuál(es) es el papel que asume el profesor en ese nuevo contexto?
- ¿Cuál es tu posición frente a lo que está propuesto en el texto?
- ¿Crees que las ideas de Nicholas Burbules sobre enseñanza y aprendizaje en ese nuevo contexto son coherentes? ¿Por qué?
- ...

PUNTOS A OBSERVAR:

- Tomada de turno;
- Pertinencia de la comprensión;
- Posicionamiento frente al texto;
- Construcción del argumento;
- Adecuación de los elementos lingüísticos a los argumentos.

OBSERVACIÓN:

Cabe resaltar que esa metodología de trabajo y de recolección de datos para la evaluación debe haber sido trabajada regularmente en clase, tomando en consideración el grupo con el cual vamos a trabajar (en ese caso el instrumento está propuesto para el segundo año de la enseñanza secundaria). La propuesta no puede ser algo lejano al cotidiano de los alumnos. Además debe estar, como ya estudiamos, en consonancia con el Proyecto Pedagógico de la escuela, los contenidos estudiados y sus objetivos. Como proponen los autores, entre ellos, Luckesi (2011), hay tareas consideradas más fáciles, intermediarias y más difíciles. Hay que pensar en cómo valorar cada tarea dentro de los puntos que serán observados

En este caso, si la escuela trabaja con nota (de 1 a 10), se sugiere, en esta propuesta, lo que sigue:

- La tomada de turno (1,0)
- Pertinencia de la comprensión; (2,0)
- Posicionamiento frente al texto; (2,0)
- Construcción del argumento (idea); (2,5)
- Adecuación de los elementos lingüísticos a los argumentos. (2,5)

Este ejemplo de instrumento sirve para que puedas reflexionar sobre cómo elaborar uno. Nunca te olvides que el contexto (alumnos, intereses, necesidades...) es imprescindible para su realización.