ELABORACIÓN DE TAREAS PARA POTENCIAR EL DESARROLLO LINGÜÍSTICO Y LA REFLEXIÓN ANALÍTICA SOBRE LA LENGUA DURANTE PERIODOS DE ESTANCIA EN EL EXTRANJERO

Anne Ife
Alicia Peña Calvo
Anglia Polytechnic University, Cambridge

1. Introducción

La década de los noventa ha presenciado un incremento enorme en la movilidad estudiantil, estimulada en gran parte por los programas europeos ERASMUS, LINGUA y SÓCRATES. Esto quizás no sea sorprendente, dado el nivel de inversión financiera en estos programas, que ahora empiecen a surgir estudios que *intentan clasificar y cuantificar los beneficios de periodos de estudio o de residencia* en el extranjero. Últimamente se ha podido percibir en estos estudios una nueva tendencia dirigida hacia un mejor entendimiento de los beneficios lingüísticos de tales periodos de inmersión (véase, por ejemplo, el trabajo de Freed, 1995; Coleman, 1996; Milton y Meara, 1990 entre otros).

Nuestro estudio se encuentra en esta misma línea. Por una parte, busca evaluar los progresos lingüísticos de nuestros estudiantes en el extranjero y, por otra, *conseguir que el rendimiento lingüístico de la experiencia de inmersión sea el* máximo posible. A continuación presentamos la situación de un grupo de estudiantes en Anglia Polytechnic University (APU), situación que quizás sea más generalizada, y ofrecemos nuestras ideas para dar respuesta al problema identificado - proposición cuya viabilidad será sometida a la prueba en los próximos meses.

2. *Contexto y elaboración del problema*

En las universidades británicas es obligatorio para los estudiantes de lenguas pasar una temporada de estudio en el extranjero. La duración de la estancia en el extranjero es como mínimo de cuatro meses, y como máximo de nueve. Uno de los

Centro Virtual Cervantes

objetivos más importantes de la experiencia en el extranjero es, sin lugar a dudas, el de mejorar el nivel lingüístico. Durante esta temporada los estudiantes estudian aproximadamente de ocho a doce horas semanales en una universidad española y, en algunos, casos siguen también cursos intensivos de lengua. Fuera de estas horas deben preparar sus clases, pero, en realidad, disponen de mucho tiempo para aprovechar el entorno y el contacto con la vida y la cultura españolas. Es una oportunidad única para ellos mediante la cual se les concede la gran responsabilidad de ocuparse por sí mismos del desarrollo de la lengua extranjera. Cabe preguntarse, pues, ¿qué hacen para desarrollar por sí mismos el dominio en la lengua extranjera durante este tiempo? O dicho de otra manera, ¿cuáles son las estrategias de aprendizaje que usan para adelantar sus propios conocimientos lingüísticos?

No cabe duda que los resultados de estas temporadas de inmersión pueden ser a primera vista impresionantes, sobre todo en cuanto a confianza social, fluidez oral, pronunciación, desarrollo de vocabulario, y comprensión auditiva, sin mencionar los beneficios educativos más generales como son, por ejemplo, mayor madurez y mayor comprensión de otra(s) cultura(s). Es por eso que el profesorado en Gran Bretaña sigue insistiendo en los beneficios evidentes y en la necesidad de que continúe este sistema.

Por otra parte, podríamos aplaudir sin más los resultados positivos del sistema sin necesidad de penetrar en las realidades de la situación. Se ha indicado ya en varios estudios (Freed, 1995; Coleman, 1996; Milton y Meara, 1990) que las mejoras lingüísticas que hacen los estudiantes se limitan, en muchos casos, a las mencionadas anteriormente. Sin embargo, por ejemplo en el campo de la gramática, del lenguaje escrito, y sobre todo, en el uso de registros formales, tanto orales como escritos, los progresos pueden ser menos notables.

Además podemos añadir que éstas no son sólo las percepciones de los profesores, sino también de los estudiantes. En el caso de nuestros estudiantes, por ejemplo, en una encuesta realizada a estudiantes de cuatro idiomas, español, italiano, francés y alemán, al volver a sus estudios en Inglaterra, descubrimos una impresión paralela a la de sus profesores (véase la Tabla I). Destacan las destrezas ya mencionadas como aquéllas en las que más han avanzado, mientras que son precisamente el lenguaje escrito y la gramática en las que menos de la mitad de los estudiantes encuestados creen haber mejorado. Además, podemos añadir que éste no es un problema ligado sólo a la situación española, sino generalizado y compartido en otros países de Europa.

Tabla I
Impresión de mejora lingüística después de la estancia en el extranjero (impresión estudiantil)

	% de muestra
mayor comprensión del país	81,1
más vocabulario aprendido	78,0
mayor fluidez oral	75,8

ASELE. Actas IX (1998). ANNE IFE y ALICIA PEÑA CALVO. Elaboración de tareas para...
Centro Virtual Cervantes

mayor comprensión del idioma	75,8
mejor pronunciación	65,2
mejor lenguaje escrito	47,0
más gramática aprendida	41,7
no ha habido mejora	3,0

Otro objetivo de la encuesta ya mencionada era conseguir información sobre lo que los estudiantes habían hecho, fuera de sus clases en la Universidad, para mejorar sus conocimientos de las lenguas estudiadas. A continuación presentamos un resumen de las actividades (véase Tabla II) (para un análisis más detallado de las respuestas, Ife, en preparación).

Tabla II
Actividades dirigidas a la mejora lingüística en el extranjero

Estrategia	% de muestra
comprobar el significado de palabras	70,4
escuchar la radio	69,8
ir al cine	66,8
leer el periódico	63,2
ver la tele	62,2
leer libros por placer	48,4
comprobar gramática	45,9
tener 'intercambio' de conversación	43,3
hacer listas de vocabulario	42,8
traducir a la lengua materna	39,7
ir a museos /exposiciones ...	38,2
otras ...	7, 6

Es evidente que las actividades preferidas por la mayoría de los estudiantes son actividades globales y más bien sociales y comunicativas: escuchar la radio, ir al cine, leer el periódico y ver la tele. La única estrategia analítica usada generalmente que podríamos destacar es la verificación de palabras (estrategia muy rápida y a veces poco exigente de esfuerzos, dado que se puede preguntar al interlocutor). No significa esto que el valor de las actividades comunicativas sea inferior; ya que son indispensables para una mayor integración en la cultura del país visitado. Sin embargo, lo que sí parece evidente en los resultados de nuestra encuesta es la falta de estrategias analíticas por parte de los estudiantes. Las actividades que requieren cierto grado de esfuerzo analítico y cierta percepción de "la lengua como asignatura", así como medio de comunicación, son las que menos se practican: verificación de gramática, hacer listas de vocabulario, traducir a la lengua materna, por ejemplo. Incluso la lectura de libros se practica entre una minoría.

Centro Virtual Cervantes

Por otra parte, conviene preguntarse si estos estudiantes son realmente conscientes de lo que les puede ayudar a hacer más progresos con el idioma estudiado y las indicaciones son efectivamente que no lo son. Les preguntamos, por ejemplo, qué se podría haber hecho para mejorar más el nivel lingüístico durante su periodo en el extranjero. Las respuestas aparecen resumidas en la Tabla III.

Tabla III: Lo que se podría haber hecho para mejorar más

Factores contribuyentes	% de muestra
mayor contacto con 'nativos'	39,8
mejor preparación lingüística	33,7
más clases de lengua en el país	27,0
más mejoras no posibles	21,9
más tareas impuestas	17,9
mayor integración personal	15,8
otro tipo de experiencia	13,8
otro centro en el país	12,8
más esfuerzo personal	12,2
más ideas sobre cómo mejorar	9, 7

En primer lugar de estos resultados destacaremos que pocos creían carecer de ideas sobre cómo mejorar su nivel, y la quinta parte creía, además, que no habría sido posible mejorar más de lo que lo habían hecho. Además, es evidente que los que sí aceptan que podrían haber mejorado más, ven la solución fuera de sí mismos. Esta "solución" consiste para la mayoría en tener mayor contacto con la gente del país, en recibir mejor preparación lingüística antes de dejar su propio país, o en tener clases de lengua en el extranjero. O sea, refleja una actitud sumamente pasiva, interpretación corroborada por el hecho de que pocos creían que podrían haber hecho más esfuerzo personal.

Por otra parte dentro del marco del presente estudio, hemos preguntado al grupo de estudiantes que pasará el curso 1998-99 en el extranjero sobre sus intenciones a este respecto. ¿Qué piensan hacer en el extranjero para desarrollar al máximo su nivel de conocimiento del idioma estudiado? Las respuestas reflejan la misma tendencia a confiar en el contacto con la gente del país o, posiblemente, en clases de lengua, y sugieren poca imaginación - o información y formación - sobre lo que ellos mismos pueden hacer.

Como ejemplos típicos de respuestas dadas tenemos "Voy a intentar hablar con los nativos", "No voy a juntarme con otros británicos", "Quiero llevar una vida social muy activa e interesante', 'Voy a hacerme socio de varios clubes", "Tendré que ir a clases de lengua". Común a todas las respuestas es la palabra "hablar" y la confianza en un entorno social generalizado. Ninguno menciona la necesidad de entrar en contacto con contextos variados. Casi ninguno utiliza la palabra "leer" o "escribir" y, pocos mencionan actividades explícitas dirigidas a practicar la gramática o a desarrollar el lenguaje escrito. Sobre todo es evidente una percepción idealista de las posibilidades y conviene preguntarnos si en este asunto nosotros, sus profesores, les habremos fallado.

Centro Virtual Cervantes

Si tratamos de buscar explicaciones a estas actitudes predominantes entre los estudiantes británicos, podríamos sugerir que quizás sea herencia de los veinte años de enseñanza de idiomas con métodos comunicativos. Con esto no queremos decir, por supuesto, que tales métodos sean inapropiados. Al contrario, estamos convencidos de la necesidad de seguir con esta tradición para desarrollar en los estudiantes la capacidad de interacción con la gente de otros países. Sin embargo, tenemos que persuadir a nuestros estudiantes universitarios que "hablar" no es la única meta. La necesidad de conseguir mayor dominio en la lengua extranjera, siendo capaces de adoptar, por ejemplo, registros específicos sobre todo al contexto académico y profesional, se hace evidente año tras año. De ahí la necesidad de desarrollar algún plan de acción que ayude a dar respuesta a esta necesidad.

3. Programa de enseñanza y fomento de uso de estrategias

3.1. La utilidad de las estrategias de aprendizaje

El estudio e investigación de estrategias es bastante reciente y surge como fruto del interés por definir la competencia comunicativa (Canale y Swain, 1980; Canale, 1983), y tratar de identificar las características del "buen aprendiz de lenguas" ("the good language learner") (Rubin, 1976; Naiman et al., 1987). Algunas de las razones para explicar la importancia que las estrategias de aprendizaje han tomado especialmente en el mundo de aprendizaje de lenguas extranjeras aparecen descritas por Rebecca L. Oxford (1990: 10). Esta autora afirma que las estrategias de aprendizaje son esenciales para el desarrollo activo de las habilidades en la nueva lengua, potencian el aprendizaje porque involucran activamente al aprendiz, siendo él mismo quien dirige su propio aprendizaje. Son precisamente estas características de "involucración activa" y "autodirección" las que resultan esenciales para el desarrollo de la competencia comunicativa y, sobre todo, para el desarrollo del dominio en la lengua extranjera. Además, añade, contribuyen a fomentar la autoconfianza.

Si volvemos a considerar la situación específica que nos ocupa en este estudio, reconoceremos que son precisamente los rasgos de "pasividad" y "dependencia del medio de instrucción" los que dominaban los comentarios de este grupo de aprendices. Esta actitud de pasividad y dependencia favorece ciertamente muy poco el aprendizaje en términos generales, y , en el caso de nuestra muestra, resultó poco eficaz, al menos en algunos dominios del desarrollo lingüístico. Así, recordaremos que son precisamente algunos de los elementos analíticos del proceso de aprendizaje de lenguas en los que nuestra muestra de estudiantes reconoció no haber mejorado mucho; mientras que en habilidades que implican formas más naturales de adquisición, como es la práctica oral y auditiva, la mejora es evidente. Además es interesante desde nuestro punto de vista resaltar como estos estudiantes realizan sus mayores logros en aquellas áreas en las que intencionadamente han realizado un esfuerzo y se han responsabilizado. Los estudiantes entrevistados dieron evidencia muy específica sobre lo que hicieron para conseguir "mezclarse" y "hablar" con habitantes nativos en los respectivos países (por ejemplo,

ASELE. Actas IX (1998). ANNE IFE y ALICIA PEÑA CALVO. Elaboración de tareas para...
Centro Virtual Cervantes

pedir apuntes a los otros estudiantes en la universidad, ver la tele y comentar las noticias, convivir con familias o estudiantes, intercambio de conversación etc). No obstante, en aquellos casos donde habría sido necesaria la intervención de estrategias analíticas, como es el caso de la gramática, los estudiantes no realizaron tanto progreso, ni tomaron ninguna iniciativa. Esto no quiere decir que sólo necesiten ayuda con las estrategias más analíticas, ya que también se podría mejorar su uso de estrategias con un componente social de adquisición. Por otra parte, el hecho de que las estrategias de aprendizaje no sean sólo cognitivas, sino también metacognitivas, afectivas y sociales, hace que se tengan en cuenta diversos aspectos del aprendiz. Sin embargo, y para finalizar esta breve explicación de la utilidad de las estrategias, es necesario, subrayar la idea de que la enseñanza de "estrategias de aprendizaje" no funcionará a menos que los estudiantes quieran responsabilizarse de su propio aprendizaje.

3.2. Las fases del programa

Identificadas las necesidades de los estudiantes que van a pasar un periodo de sus estudios en universidades extranjeras, durante el próximo año académico 1998-99 pondremos a prueba un sistema que esperamos tenga resultados positivos. Sobre todo esperamos que ayudará a nuestros estudiantes a sacar más provecho de la oportunidad que se les presenta con esta estancia en el extranjero. Es un programa de tres fases que se pueden resumir muy brevemente como:

- Concienciación del alumnado sobre el uso de estrategias de aprendizaje para el desarrollo lingüístico.
- Selección e integración de estrategias teniendo en cuenta elementos de "motivación".
- Preparación de materiales y elaboración de actividades o tareas para fomentar el uso de tales estrategias en un contexto de inmersión y de autonomía personal.
- Posterior evaluación y reconocimiento de los esfuerzos de los estudiantes dentro del programa académico .
- Revisión del proceso de enseñanza de estrategias de aprendizaje.

Aunque nos hemos planteado desarrollar simultáneamente las dos primeras fases, dejando para más tarde la tercera, nos limitamos ahora a desarrollar nuestras ideas sobre la segunda fase, ya que está más directamente relacionada con el tema principal de este Congreso. Insistimos siempre en el carácter experimental de esta fase del programa y advertimos que su viabilidad será examinada, tanto por sus resultados evidentes en nuestros estudiantes, como por los comentarios de los estudiantes y del profesorado de otras universidades británicas que colaboran con nosotros.

4. Ejemplificación de las tareas

Teniendo en cuenta los aspectos de motivación, autodirección, responsabilidad e "involucración activa" mencionadoes en apartado anterior, y las respuestas a cuestionarios y encuestas con estudiantes, a continuación presentamos una pequeña muestra de posibles actividadades que darían respuesta a algunas de las necesidades identificadas.

ASELE. Actas IX (1998). ANNE IFE y ALICIA PEÑA CALVO. Elaboración de tareas para...
Centro Virtual Cervantes

El siguiente cuadro, Tabla IV, presenta el marco en el que se situarán las actividades. Conviene explicar primero que, como es imprescindible motivar a los estudiantes, buscamos ofrecerles un contexto real dentro del cual tendrán un motivo excelente para emprender diversas tareas, tanto escritas como orales, sin que sean ejercicios impuestos como "deberes". Les pedimos que actúen de 'corresponsales en el extranjero', escribiendo *en español* noticias suyas o más generales, o otro tipo de contribución (véase Actividad 2), sea en forma escrita (carta, FAX, correo electrónico) o grabada (cinta de audio/vídeo), para otros estudiantes de su universidad y para sus profesores. La motivación reside en primer lugar en que una vez establecidas en el país extranjero siempre quieren explicar sus experiencias y van en busca de oyentes dispuestos a escucharles; y en segundo lugar, el saber los estudiantes de segundo curso buscan cualquier información sobre la 'estancia en el extranjero'. Ofrece así un objetivo comunicativo que al mismo tiempo da la posibilidad de explorar diversos contextos, estilos y registros de lenguaje de forma práctica, más que de trabajo evaluado; existe además la posibilidad de estimular por este mecanismo el análisis del idioma mediante tareas más creativas.

Tabla IV:

CONTEXTO	"Corresponsal en el extranjero"	*Contextualiza las actividades. Da motivación*
PRODUCCIÓN	Contribuciones para "La gazeta de ....." (Galicia / Andalucía / Castellón ...)	*Requiere producto final concreto y con fines específicos. Contextualiza su situación de forma "local" Refuerza la identidad regional de los españoles*
LECTORES / PÚBLICO	Estudiantes de APU Profesores de APU	*Factores afectivos y sociales refuerzan su interés en participar*
MATERIAL INDISPENSABE	Cuadernillo de notas	*Ayuda a mantener un registro de lo vivido para reflexión y análisis posterior Requiere actividad próxima a su realidad como aprendices, y a la del papel de "corresponsal" o "escritores" que desempeñan*
DURACIÓN DE LA EXPERIENCIA	Duración del periodo de inmersión en adelante	*Las actividades están diseñadas para su realización durante el periodo de inmersión, pero se pueden extender a la vuelta a su universidad de origen*

Centro Virtual Cervantes

Para ilustrar el tipo de actividad que proponemos dos que se integrarán en un 'dossier' de ideas sobre actividades semanales. Éstas son actividades que resultarán interesantes e informativas para el lector y que, al mismo tiempo, tendrán relevancia para la experiencia inmediata del estudiante y beneficios lingüísticos para los que las realicen.

ACTIVIDAD I: "EN BUSCA DE ALOJAMIENTO"

Descripción de actividad

Una vez que hayas conseguido alojamiento, escribe para La Gazeta cómo ha sido esta experiencia. Cuéntanos :

- dónde vives
- qué posibilidades de alojamiento había
- por qué te has decidido por éste
- qué has tenido que hacer para conseguirlo
- y si has tenido alguna anécdota, cuéntanosla.

Incluye cualquier información concreta que pueda ser de interés para los que vayan a .... el año que viene.

Producto final:

En tres momentos distintos de su periodo en el extranjero, se pueden producir tres tipos de escrito:

- Inicio: Redacción para La Gazeta de una de sus primeras experiencias en su periodo en el extranjero.
- A mediados (en caso de cambiar de país, cuando estén en la segunda universidad extranjera): Comparación de tipos de alojamiento.
- Al final: Recomendaciones para otros estudiantes

Objetivos:

- Narrar una experiencia personal, y que suele producirles bastante preocupación.
- Estudiar las ventajas y desventajas de distintas formas de alojamiento.
- Sugerir y recomendar formas de actuación a futuros estudiantes.

Destrezas / funciones lingüísticas:

- Narrar en el pasado (tiempos, conectores, estilo indirecto....).
- Presentar información siguiendo un orden lógico.
- Comparar y contrastar distintos tipos de alojamiento.
- Expresar opinión.
- Lenguaje afectivo.

Estrategias

- Cognitivas relacionadas con la práctica directa de la lengua a distintos niveles lingüísticos (léxico, gramatical, del discurso, retórico).
- Sociales en cuanto conllevan la cooperación y discusión de sus sentimientos con otros, e implica un cierto grado de desarrollo de la comprensión cultural.

Centro Virtual Cervantes

ACTIVIDAD 2: "PASATIEMPOS"

Descripción de actividad

Apunta en tu cuaderno durante unos días todas las siglas y abreviaturas que encuentres. Intenta buscar siglas y abreviaturas en distintos lugares como periódicos, tablones de anuncios, publicidad, televisión, libros, compañeros y amigos, etc. Luego prepara un texto coherente en el que incluyas cuantas más siglas y abreviaturas puedas. El texto servirá de rompecabezas para tus lectores. Asegúrate que el significado de las siglas pueda deducirse de las claves que tú des en el contexto. Por ejemplo:

"El año pasado fui de vacaciones a EE.UU y en Nueva York fue donde vi a Juan por primera vez. Aunque llevaba ya casi los mismos años que yo en CC.OO, nunca habíamos coincidido ni en ninguna reunión general del sindicato, ni en ninguna manifestación".

¡Sé original!

Producto final:

Preparación de un pasatiempo para los lectores de La Gazeta.

Objetivos:

- Familiarizarse con las siglas y abreviaturas más utilizadas en determinados contextos
- Entrar en contacto con distintos registros
- Establecer y ampliar conexiones léxicas

Destrezas / funciones lingüísticas:

- Lectura selectiva de distintos tipos de texto
- Comprensión auditiva
- Producción oral e interacción (negociación de significados)
- Expresión escrita: redacción de texto con explicación de significados

Estrategias

- Cognitivas relacionadas con la práctica directa de la lengua a distintos niveles lingüísticos (léxico, gramatical, del discurso, retórico).
- Memoria: establecer conexiones y asociaciones (sinonimia, antonimia, homonimia, etc)
- Sociales: interacción y cooperación con otros.

5. Conclusión

Resulta prematuro intentar extraer conclusiones de un proyecto que se encuentra todavía en primera fase de planificación e implentación. Lo más que podemos hacer es resumir y resaltar los aspectos que han impulsado este proyecto y las posiblidades de estudio y análisis que se nos presentan hasta que podamos presentar resultados y datos concretos de la experiencia. La idea partió de la percepción compartida por estudiantes y profesores de la necesidad de "capacitar" en cierto modo al estudiante para sacar mayor beneficio, lingüístico en especial, en un periodo de inmersión en un entorno especial. Esperamos con este proyecto

Centro Virtual Cervantes

empezar a transformar la pasividad identificada en la mayoría de los estudiantes y ofrecerles una motivación y unas ideas que pueden desarrollar ellos mismos en su propio beneficio.
No sabemos todavía si dicha motivación será suficiente; basta con decir que las ideas han sido recibidas con entusiasmo por varios estudiantes con quienes hemos hablado pero de ahí a la puesta en marcha queda todavía mucho. Si en el futuro fuera necesario proveer todavía más motivación externa, consideraríamos la posibilidad de acreditar el trabajo realizado, una carpeta de trabajos seleccionados de entre todas las contribuciones que hayan preparado junto con un comentario analítico sobre su desarrollo lingüístico personal sería el producto final a evaluar.
No hemos entrado aquí en discusiones sobre la posibilidad de enseñanza que tienen las estrategias de aprendizaje que queremos estimular ya que existe evidencia positiva al respecto (Rebecca L Oxford, 1990: 213-234). Cabe decir que el éxito del proyecto supone una buena preparación de los alumnos para que entiendan los objetivos del programa propuesto, pero de momento la enseñanza explícita de estrategias no forma parte de nuestros planes. Preferimos intentar estimular su uso usando métodos indirectos como los explicados anteriormente.
Por último, sólo mencionar brevemente que los resultados del programa serán evaluados durante el próximo próximo, con questionarios y observación de resultados académicos antes y después de la experiencia en el extranjero no sólo en nuestra universidad, sino también en otras universidades británicas. Esta primera fase tiene carácter 'piloto'; una vez evaluado el éxito de las actividades y cuando se hayan ampliado y modificado éstas a base de dicha evaluación, entonces realizaremos un estudio cualitativo más riguroso con la intención de poder demostrar más explicitamente los beneficios concretos del sistema.

BIBLIOGRAFÍA

Canale, M. (1983), "From communicative competence to communicative language pedagogy" en J. Richards y R. Schmidt (eds.), *Language and communication*, London, Longman.
Canale, M. y M. Swain (1980), "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
Coleman, J. (1996), *Studying Languages: A survey of British and European Students*, London, CILT.
Freed, F. B. (1995), "Language learning and study abroad", en Barbara F. Freed (ed.) *Second language acquisition in a study abroad context*, Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins.
Milton, J. y P. Meara (1990), "The year abroad and its effects", *Language Learning Journal* 10, 32-38.
Naiman, N., M. Fröhlich, H.H. Stern, y A. Todesco (1978), "The good language learner", *Research Education Series* 7, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.
Oxford, R. L. (1990), *Language learning strategies. What every teacher should know*, New York, Newbury House.
Stern, H. H. (1983) *Fundamental concepts in language teaching*, Oxford, Oxford University Press.
Wenden, A. y J. Rubin (eds.) (1987), *Learner strategies in language learning*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.

ASELE. Actas IX (1998). ANNE IFE y ALICIA PEÑA CALVO. Elaboración de tareas para...
Centro Virtual Cervantes