LA INTEGRACION DE DESTREZAS: UNA EXPERIENCIA EN EL AULA MULTIMEDIA

Nora Valenti Toledo
Università per Stranieri di Siena (Italia)

Quizás para algunos de los presentes el tema que voy a exponer pueda parecer poco original y muchos recuerden haber experimentado en sus clases gran parte del contenido que voy a presentar, pero les aseguro que llevarlo a cabo –programarlo, aplicarlo, verificarlo- supuso en mí muchas horas de reflexión, de dudas, un cambio en algunas de mis actitudes como docente, y, aunque a veces las tareas de corrección significaron muchas horas de trabajo, creo que los resultados justificaron el esfuerzo. Dado que los cambios verificados en los últimos veinte o treinta aňos en la enseňanza de segundas lenguas han sido vertiginosos- con los aportes realizados por las ciencias psicológicas, del lenguaje, de la educación y las de la comunicación- y cuya consecuencia inmediata fue la transformación del rol central del docente a favor del aprendiz como eje del currículo, se desprende de todo ésto que un buen profesor debe ser también un experimentador, que no se conforma con lo que ya sabe o con lo que ya hizo sino que acepta desafíos, con todos los riesgos que ello implica. Y dado también que la informática y todo lo que conlleva no son mi fuerte, decidí ponerme a prueba junto con mis estudiantes menos avezados. Tengo que precisar que la atmósfera de cooperación que se instauró en el aula fue tal que los que dominaban el lenguaje informático nos ayudaron muchísimo, por ejemplo uno de ellos nos explicó - en lengua materna - cómo se hacía una página web y, a su vez, él mismo recibió ayuda de aquellos compaňeros que poseían una mayor competencia en la L2.

Paso ahora a comentar nuestra experiencia. Al comenzar el aňo académico y luego de haber realizado ”un análisis preliminar” de las necesidades de mis estudiantes, hablé con ellos del programa que pensaba desarrollar. Teniendo en cuenta que uno de los principios fundamentales de la enseňanza comunicativa de las lenguas es lograr que el aprendiz esté motivado, que se contemplen sus necesidades y expectativas para que el aprendizaje sea verdaderamente una experiencia compartida, decidimos juntos que habríamos reflexionado sobre el trabajo final que habrían tenido que realizar y para lo

ASELE. Actas XIV (2003). NORA VALENTI TOLEDO. La integración de destrezas: una experiencia en el aula mul...
Centro Virtual Cervantes

cual nos dimos unos dos meses de tiempo. Me faltaba conocer sólo una mínima parte del grupo, puesto que la mayoría ya habían sido alumnos míos el aňo anterior y ésto no dejaba de constituir una ventaja porque conocía sus dificultades, sus predilecciones y, obviamente, sus estilos de aprendizaje.

Mientras tanto comenzamos nuestras lecciones y no dejó de llamarme inmediatamente la atención percibir que algunos de estos jóvenes se ponían tensos (y ya sabemos cuan contraproducente puede ser la ansiedad en relación a la motivación) cada vez que entrábamos a trabajar en la nueva Aula Multimedia de nuestra universidad. No nos olvidemos que trabajar frente a un ordenador no significa sólo coordinar apropiadamente el sentido táctil o visual, sino conocer también las reglas informáticas: saber como se abre y cierra un programa, moverse con soltura en el *desktop*, usar un floppy, navegar velozmente en un trazado hipermedial, etc.[1]

Si bien era verdad que el aňo anterior -en el cual se había implementado por primera vez esta carrera de Mediación Lingüística y Cultural- disponíamos solamente de un moderno laboratorio lingüístico audio-activo, sin ordenadores, debo subrayar el hecho que Mediación en sus dos ramas: *turístico-empresarial y Flujos inmigratorios*, prevee una asignatura obligatoria de Alfabetización Informática que unos estudiantes cursan en 1° y otros en 2° por lo cual muchos ya poseían las bases mínimas para moverse en este inconmensurable mundo. Aunque pueda parecer superfluo, seňalo que el porcentaje de los alumnos que manifestaban problemas era de un 12 ó 15 % aproximadamente, razón por la cual comencé a preguntarme qué tareas habría podido programar para permitir que los 'temerosos' se familiarizaran con el manejo de la computadora, instrumento al que hoy parece cada vez más difícil renunciar. Recordemos al respecto que los aportes realizados por la neurolingüística a la glotodidáctica aconsejan seguir una cierta dirección en la enseňanza, es decir, del hemisferio derecho, el de las funciones globales, al izquierdo, el de las funciones más analíticas. Justamente es la máquina multimedia - con sus programas interactivos que desarrollan los ámbitos cognitivos y afectivos del alumno - la que ofrece a dicha teoría la posibilidad de ser verificada experimentalmente (Maggini, 2002:85).

[1] Maggini, Massimo 2002: 82 (T. de la A).

ASELE. Actas XIV (2003). NORA VALENTI TOLEDO. La integración de destrezas: una experiencia en el aula mul...
Centro Virtual Cervantes

Cuando llegó el momento de la puesta en común de nuestras ideas sobre el trabajo final, no sin sorpresa vi que muchos proponían aprovechar los instrumentos que teníamos a disposición en el Aula Multimedia, a saber: ordenadores en red, CD-Rom, vídeo con pantalla gigante, retroproyector, escáner, etc. Por votación decidimos que el trabajo habría consistido en la redacción, individual o por parejas, de una pequeña guía turística -tradicional o innovativa- de la propia ciudad, región o país: muchos de los estudiantes proceden de diferentes regiones italianas y un 10% son extranjeros. Los que pertenecían a la opción de *Flujos inmigratorios* habrían preparado algo atinente a sus estudios.

El material, ¿dónde lo buscarían? en la red, en revistas especializadas, en la sección 'Turismo' de algunos periódicos, en documentales, etc. Una vez encontrado dicho material, según el nivel de cada grupo, es decir, A2, B1 o B2 la tarea a realizar habría sido diferente: adaptar el texto haciéndolo más simple, escribir un texto original, dar la propia voz a un vídeo mudo, etc. Para dar mayor cohesión a mi relato, concentraré mi exposición sobre todo en lo realizado con el nivel A2, en las estrategias de aprendizaje aplicadas, en la reformulación de objetivos que se hizo necesaria a medida que el trabajo avanzaba, en las dificultades encontradas.

Para proporcionar las estrategias necesarias a una lectura enriquecedora y poder desarrollar una competencia lectora hicimos ejercitaciones con textos encontrados en la Internet, de manera que pudieran habituarse a realizar inferencias, a rellenar lagunas, a reconocer los diferentes tipos de texto y su estructura propia. Cotejamos partes de guías espaňolas -"La Ruta Bética- Romana", "El camino de Santiago"- y sus traducciones al italiano, con otras italianas -"La ruta del Chianti"- y sus respectivas traducciones al espaňol, para comprender las diferencias de perspectivas que puede haber en una guía escrita en italiano o en espaňol. Esta actividad, focalizada sobre el texto escrito, se plantea como un estímulo a perfeccionar la capacidad de aprendizaje autónomo de los alumnos, al mismo tiempo les permitirá realizar el desarrollo, según A. Ciliberti, de un 'saludable relativismo cultural'[2].

Nos ejercitamos en hacer esquemas, en subrayar las ideas principales, en resumir, actividades que nos servirían más tarde para la práctica de la destreza escrita.

[2] Bonaldi, Susana 2002: 58 (cit. por).

ASELE. Actas XIV (2003). NORA VALENTI TOLEDO. La integración de destrezas: una experiencia en el aula mul...
Centro Virtual Cervantes

Practicamos los diferentes tipos de lectura: rápida o'skimming' para obtener la idea general; 'scanning' deteniéndose en la información buscada, hasta llegar a una lectura atenta donde se pudiera distinguir la idea principal de las secundarias. ¿Y todo esto para qué? Porque muchos encontraron una enorme cantidad de material sobre su tierra o ciudad y así, autónomamente, comenzaron a seleccionarlo en base a las propias ideas que tenían sobre cómo realizar la guía.

Recuerdo a dos alumnas florentinas 'sumergidas' por la mole de material encontrado que, luego de haber trabajado durante un tiempo en simplificar algunos de los textos encontrados adaptándolos a su interlengua, decidieron partir de cero confeccionando una guía comentada sobre locales nocturnos que visitaban personalmente o con datos proporcionados por sus amigos quienes rellenaban unas tarjetas que ellas mismas habían confeccionado. A otra de las estudiantes (B1) de *Mediación en flujos inmigratorios* que prevee el estudio obligatorio de la lengua árabe y que había vivido durante dos meses en Granada le pasó algo similar: quería partir de la dominación árabe para luego concentrarse en la Alhambra, pero como encontró tanto material en la red, incluso en árabe, optó por escribir, sobre todo, sus propias sensaciones y vivencias. Al mismo tiempo, sirviéndose del programa Power-Point, ilustró su trabajo con diapositivas que iban apareciendo en la pantalla gigante, pero esto lo explicaré mejor cuando hable de la fase final de los trabajos, es decir, la exposición oral.

Pasaré a describir la fase sucesiva, la más complicada y laboriosa, la de la producción escrita que en los últimos aňos – después de la relevancia que se había dado en el enfoque comunicativo a la producción oral- se ha comenzado a valorizar, sea en el ámbito de la lengua materna que en el de L2 como una forma más de interacción comunicativa y como un medio de relacionarse con el espacio sociocultural de la lengua que se estudia o en la que se vive[3]. Fue el momento más crítico porque ya sabemos lo complejo que puede llegar a ser proceder a la elaboración, es necesario un proceso previo para planificar y organizar las ideas y tiene que ver, además, con la competencia que el alumno posee en la L2. Para darles mayor confianza y animarlos, practicamos algunas actividades de escritura, de manera que ellos mismos comprobaran el rol que

3 Fernández Montoro 2003:

ASELE. Actas XIV (2003). NORA VALENTI TOLEDO. La integración de destrezas: una experiencia en el aula mul...
Centro Virtual Cervantes

jugaban sus propios intereses, los conocimientos que ya poseían, el léxico, elementos coadiuvantes para poder materializar el pensamiento en palabras y frases. Insistimos bastante en la necesidad de revisar y corregir los borradores (tarea facilitada por el uso del ordenador, subrayando el hecho que releer lo escrito puede permitir detectar errores producidos por simple distracción y que tener en cuenta ésto puede ser muy útil cuando se trata de un examen, donde se corrige no para enseñar sino para evaluar.

Aquí abro un paréntesis para aclarar que, mientras seguía adelante con el programa del curso, cada tanto dedicaba unas horas para la corrección en clase de la primera versión, para la reflexión metalingüística, para la aclaración de dudas. Más de una vez me planteé qué era lo más rentable para explicar entre las nuevas necesidades que iban surgiendo en esos momentos, horas que recuerdo como sumamente enriquecedoras: yo me convencía cada vez más de la utilidad de señalar simplemente las faltas con diferentes símbolos en lugar de aportar las correcciones pertinentes, los estudiantes se divertían en 'descubrir' o explicar los errores de sus propios pares. En algunos casos particulares en los que advertí una tendencia a la fosilización de errores ampliamente explicados, me pareció oportuno probar con la autocorrección-insistiendo en la técnica de revisión- dado que es más fácil memorizar lo corregido por uno mismo puesto que, como dice Baralo (1998: 59) "el aprendizaje se relaciona con procedimientos mentales no automáticos, reflexivos, basados en la memoria a corto plazo, que suponen un conocimiento explícito de los componentes y de las reglas de la lengua"[4].

Les había proporcionado una hoja 'reduce-errores' (Anexo 1)[5] que les fue dando cada vez mayor seguridad para descubrirlos. Lamentablemente y dado el número de estudiantes - unos sesenta, distribuidos en tres grupos - no fue posible hacerlo con todos los trabajos, el resto los fui corrigiendo fuera de las horas de clase.

Como el mismo término *mediación* lo indica, la actividad laboral al final de esta carrera breve, prevé -entre otras cosas- la capacidad de poder mediar o interceder entre dos o más personas en circustancias muy variadas, por lo que me pareció importante no descuidar el aspecto del uso efectivo de la lengua en su proceso de interacción y

[4] F. Montoro, 2003b: 15 (cit. por)
[5] Vázquez, G. 1999: 82 (adapt. de)

ASELE. Actas XIV (2003). NORA VALENTI TOLEDO. La integración de destrezas: una experiencia en el aula mul...
Centro Virtual Cervantes

comunicación, es decir, el de la expresión oral Dicho proceso en el que las habilidades van apareciendo una después de la otra no es lineal, sino un acto en el que cada parte depende de las demás y que tiene que ver por un lado, con la cantidad de *input* que se debe proporcionar y por el otro, con aspectos lingüísticos como la selección gramatical y léxica. Para que los estudiantes fueran concientes de todas las habilidades que ponen en función cuando hablan, practicamos algunas de las estrategias propias de la expresión oral como: uso de frases poco complejas, elipsis, expresiones fijadas en la lengua y también aquellas que ayudan al destinatario del mensaje a comprender lo que se dice: la autocorrección, la repetición de los puntos sobresalientes, la utilización de ejemplos y comparaciones,etc.[6]

En el caso del que nos estamos ocupando sería más correcto hablar de exposición oral y no de expresión oral, dado que habíamos previsto que el expositor no habría sido interrumpido, a menos que su mensaje en algún momento hubiera sido poco comprensible o ininteligible. Dado que algunos lingüistas como Littewood (1996) insisten en la importancia de que los alumnos sepan si están cerca del objetivo que tratan de alcanzar, para lo cual deben recibir algún tipo de corrección o comentario final, adapté algunas fichas de evaluación que había encontrado[7] y confeccioné dos: una que distribuí a los estudiantes para que ellos también evaluaran y se sintieran partícipes (Anexo 2) y la otra, para mí.

Las exposiciones, obviamente, se hicieron en el Aula Multimedia para poder utilizar los instrumentos que cada alumno había previsto; habíamos convenido que serían penalizadas aquellas que se parecieran demasiado al texto escrito o dicho de otro modo, las que denotaran una cierta preparación de tipo nemónica, puesto que los códigos de la expresión escrita y de la oral son diferentes. Habíamos insistido con respecto a esta última en lo importante que es no sólo la información o el contenido que se trasmite, sino cómo se lo trasmite: la gestualidad, el espacio, la entonación, la capacidad de negociar el significado, es decir de modificar el mensaje en base a las reacciones del interlocutor. Fue aquí donde se vieron realmente entre los aprendices grandes diferencias que corresponderían a los diferentes estilos de aprendidaje: unos

[6] Cabello, M. 2001: 75
[7] García Caeiro, Vilà, Badia, Llobet 1986, en Vázquez, 1999: 77-78

ASELE. Actas XIV (2003). NORA VALENTI TOLEDO. La integración de destrezas: una experiencia en el aula mul...
Centro Virtual Cervantes

pocos o 'bloqueados' fueron invadidos por el pánico y se limitaron a leer, incluso con una entonación tan monótona que dificultaba la comprensión; muchos, los 'competentes' que evidentemente habían alcanzado los objetivos, reelaboraron el texto escrito y lo adaptaron al contexto; otros, no totalmente autónomos, consultaban cada tanto su texto.

Recuerdo una chica calabresa que había hecho una página web de su pueblo de montaňa: la presentación de la misma fue tan convincente que al terminar, sus compaňeros, interesadísimos, le hicieron un montón de preguntas. Otro de los alumnos, veneciano, había encontrado un viejo cuaderno de la escuela primaria con una minuciosa descripción suya de rincones característicos de su ciudad, escondidos a los turistas y que mantenían por lo tanto, su impronta primitiva. Tradujo el texto, lo adaptó, y con su propia cámara hizo una filmación de esos rincones que, en el momento de su exposición, fue proyectando mientras nos explicaba las imágenes que veíamos. Antes de comenzar a exponer nos dijo que, gracias a la redacción de la guía y a su viejo cuaderno, había recuperado una parte de su pasado que creía totalmente sepultado -en los meandros de su memoria- a causa de varias circunstancias personales.

¿El balance? Positivo sin duda, para mí que tuve que ponerme a prueba en más de una ocasión, pero en especial fue altamente satisfactorio para aquellos estudiantes que, por diversos motivos no estaban familiarizados con el uso de la tecnología informática ya que, al decir de ellos mismos, les había permitido superar el bloqueo que los invadía cada vez que se veían obligados a usarla. En lo que respecta concretamente al manejo de cada instrumento de nuestra aula multimedia, pude contar con la ayuda inestimable del Técnico de Laboratorio que, pacientemente, siguió y aconsejó a aquellos estudiantes que manifestaban mayores problemas.

BIBLIOGRAFIA

Baralo, M. (1998) *Teorías de adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseňanza del español.* Fundación Antonio de Nebrija. Madrid

Baralo, M. (1999,37-53)*La adquisición del español como lengua extranjera.* Arcolibros. Madrid.

Benucci, A. "La correzione degli errori" (2001, 176-8) en: *Insegnare italiano a stranieri*, (coord. Diadori, P.) VV.AA. Università per Stranieri di Siena, Le Monnier. Firenze.

ASELE. Actas XIV (2003). NORA VALENTI TOLEDO. La integración de destrezas: una experiencia en el aula mul...
Centro Virtual Cervantes

Bonaldi, S. (2002) "Una experiencia de aprendizaje en la producción de un hipertexto en colaboración grupal" en *Testi specialistici e nuovi saperi nelle lingue iberiche.* Atti del XX Convegno dell' Associazione Ispanisti Italiani (AISPI) Firenze. Andrea Lippolis Editore. Messina.

Cabello, M. (2001, 74-77) "La comprensión y la expresión oral" en *Cervantes* N°1, Revista del Instituto Cervantes en Italia. Roma.

Fernández Montoro, L.(2003a) "La expresión escrita y su repercusión en la interlengua" en: *Frecuencia L*, N° 22, Edinumen. Madrid.

Fernández Montoro, L. (2003b)"Precisiones acerca de la función de la corrección en los textos escritos" en: *Frecuencia L*, N° 23, Edinumen.Madrid.

García Santa Cecilia, A.(1995, 47-55; 192-217), *El curriculo de espaňol como lengua extranjera.* Edelsa.Madrid.

Maggini, M. "Le glottotecnologie" (2001, 79-86), en: *Insegnare italiano a stranieri*, (coord. Diadori, P.) VV.AA., Università per Stranieri di Siena, Le Monnier. Firenze.

Vázquez, G. (1999) *¿Errores?iSin falta!* Programa de autoformación y perfeccionamiento del Profesorado. Edelsa. Madrid.

ASELE. Actas XIV (2003). NORA VALENTI TOLEDO. La integración de destrezas: una experiencia en el aula mul...
Centro Virtual Cervantes

ANEXO N° 1

Fichero reduce-errores **(para la producción escrita de estudiantes italófonos).**

Cuando termines una tarea escrita y antes de entregarla para ser corregida por el profesor o por un compañero, controla siempre este fichero para ver si encuentras algunos de los errores aquí mencionados (de léxico, morfosintácticos,..).

1- Si todavía te confundes con 'ir', 'venir', 'llevar', 'traer', 'subir', 'salir', 'desde hace', 'hace que', 'más de', 'más que', 'gusta/n', 'hay/ está/n' y otros que aun no tengas claros, presta especial atención para ver si no te has equivocado;
2- Adjetivos y participios: mira bien las terminaciones (femenino/ masculino, singular/ plural);
3- Ten cuidado con el uso del demostrativo masculino 'éste', no lo confundas con el neutro 'ésto';
4- Controla que el verbo concuerde con su sujeto; si se trata de una construcción impersonal mira si el objeto es singular o plural;
5- Especialísima atención en el uso de los verbos 'ser', 'estar' y del auxiliar 'haber';
6- Fíjate en el orden de las palabras, sobre todo en las frases de relativo. No te olvides del artículo que precede a los pronombres relativos;
7- Si el orden de la frase no es objeto- verbo- sujeto, piensa que puedes encontrar pronombres de objeto directo e indirecto y la preposición a;
8- Cuando dudes sobre el uso de los tiempos del pasado (P. perfecto, imperfecto e indefinido) relee el contexto, también para el subjuntivo: Busca los marcadores temporales y de modalidad;
9- Ten cuidado con el uso de ciertas preposiciones, especialmente 'por' y 'para'.
10- Si el verbo es reflexivo o pronominal pon especial atención en las preposiciones, una cosa es 'encontrar algo' y otra, 'encontrarte con alguien';
11- Consulta a menudo las reglas de acentuación y de separación de palabras, cuidado cuando encuentres dos consonantes juntas en una sílaba;

ASELE. Actas XIV (2003). NORA VALENTI TOLEDO. La integración de destrezas: una experiencia en el aula mul...
Centro Virtual Cervantes

12- Si no sabes expresar correctamente una idea, inténtalo igualmente, pero escribe entre paréntesis la traducción italiana.

Se podrían agregar otros ítems, pero éstos son suficientes para ejemplificar.

ANEXO N°2 - Guía de evaluación oral para los estudiantes

CONTENIDO EXPOSICION	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**…….**
Presentación tema:							
Atractiva	…….	…….	…….	…….	…….	…….	…….
Moderada	…….	…….	…….	…….	…….	…….	…….
Poco interesante	…….	…….	…….	…….		…….	…….
Selección ideas:							
Correcta selección y ordenación	…….	…….	…….	…….	…….	…….	…….
Mezcla ideas principales y secundarias	…….	…….	…….	…….	…….	…….	…….
Omisión de ideas esenciales	…….	…….	…….	…….	…….	…….	…….
Las ideas han sido:							
Correctamente argumentadas	…….	…….	…….	…….		…….	…….
No totalmente organizadas	…….	…….	…….	…….	…….	…….	…….
Mal argumentadas	…….	…….	…….	…….	…….	…….	…….
El tema se ha tratado:							
Con profundidad	…….	…….	…….		…….		…….
Con una cierta superficialidad		…….	…….	…….	…….	…….	…….
	…….	…….	…….	…….	…….	…….	…….
Los soportes visuales:							
Utilizados eficazmente		…….	…….	…….	…….	…….	…….
Ha habido problemas imprevistos	…….	…….	…….	…….	…….	…….	…….
No se han utilizado debidamente	…….	…….	…….	…….	…….	…….	…….
En la conclusión:							
Buen resumen de las ideas principales	…….	…….	…….	…….	…….	…….	…….
Resumen poco conciso	…….	…….	…….	…….	…….	…….	…….
No se han resumido las ideas expuestas	…….	…….	…….	…….	…….	…….	…….
La extensión ha sido:							
Apropiada	…….	…….	…….	…….	…….	…….	…….
Algo corta/larga	…….	…….	…….	…….	…….		…….
	…….	…….	…….	…….		…….	…….

ASELE. Actas XIV (2003). NORA VALENTI TOLEDO. La integración de destrezas: una experiencia en el aula mul...
Centro Virtual Cervantes

REACCION DEL AUDITORIO	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	
Comprensión del tema:							
Buena	…….	…….	…….	…….		…….	
Dificultosa	…….	…….		…….		…….	…….
Incomprensible	…….	…….	…….		…….	…….	…….
Interés del auditorio:							
Atención	…….	…….	…….	…….	…….	…….	…….
Atención discontinua	…….	…….	…….	…….	…….	…….	…….
Distracción	…….	…….	…….	…….	…….	…….	…….

ASELE. Actas XIV (2003). NORA VALENTI TOLEDO. La integración de destrezas: una experiencia en el aula mul...
Centro Virtual Cervantes

COMUNICACIONES

D) INTERNET

ASELE. Actas XIV (2003). NORA VALENTI TOLEDO. La integración de destrezas: una experiencia en el aula mul...
Centro Virtual Cervantes