CREANDO Y EN*RED*ANDO CONTEXTOS: INTERNET Y PRÁCTICA REFLEXIVA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS

Rosemeire da Silva
Ana Beatriz M. Ottoni de Mesquita
Colegio Bandeirantes de São Paulo

1. Objetivo del taller

El presente taller tiene como objetivo presentar una experiencia de trabajo desarrollada en São Paulo con niños de 10 a 12 años (de 5º y 6º grado), alumnos del Colegio Bandeirantes donde la asignatura Español es obligatoria durante cuatro años (de 5º a 8º grado). En conjunto con el Departamento de Tecnología Aplicada a la Educación del propio colegio, hemos desarrollado en *macromedia flash* dos proyectos para la enseñanza y el aprendizaje de español que han dado como resultado 25 etapas de trabajo a las que los alumnos acceden en un espacio interno de nuestra página web en Internet <www.colband.com.br>. Por medio de actividades narrativas y lúdico-interactivas buscamos crear contextos adecuados para su madurez cognoscitiva e intereses como contribución al objetivo más amplio del curso: que los estudiantes sean capaces no sólo de comunicarse en ELE en distintos contextos, sino también de reconocer y valorar de manera reflexiva aspectos culturales de los países en los que el español es lengua oficial.

2. Breve comentario sobre el español en Brasil

No cabe duda que el aumento del prestigio de la lengua española en Brasil ha sido espectacular en los últimos años, especialmente a partir de los años

90. Esto se puede explicar de diferentes maneras, ya sea la creación del MERCOSUR, las inversiones masivas de grandes empresas españolas en nuestro país o la creciente fuerza del español como lengua de comunicación en el contexto internacional. Aunque el acuerdo económico de MERCOSUR no haya avanzado como se creía al principio, se han intensificado los intercambios comerciales entre los países que lo firmaron, mientras que en el contexto mundial la importancia del español se ha vuelto indiscutible. Finalmente, el gobierno brasileño promulgó en 2005 una ley que determina la obligatoriedad de la oferta del español para alumnos de la Enseñanza Media (Secundaria) en los colegios públicos y privados.

Desde luego estos factores han determinado un avance del contacto con la lengua española en Brasil, avance que, al parecer, en los próximos años debe confirmar su relevancia en el contexto escolar. Sin embargo, la experiencia diaria en las aulas nos demuestra que los estudiantes brasileños tienen todavía poco conocimiento tanto sobre la lengua como sobre la cultura hispánica. Esta aparente contradicción es justificable si consideramos que no siempre el español ha ocupado el mismo lugar que en la actualidad. Como señala Celada (2003: 86), en el escenario anterior a los años 90 el español no se presentaba al brasileño como una lengua que mereciera la pena estudiar: "el español es muy parecido al portugués y, por lo tanto, fácil". Compartimos la idea de Celada de que la supuesta facilidad del español genera una concepción que termina propiciando y alimentando lo que se puede definir como "ilusión de competencia inmediata" (2005: 78), lo que de forma general caracteriza la posición del brasileño respecto al español, que ha quedado desprovisto de reflexión lingüística durante muchos años, reducido, por un lado, a simple medio de acceso a otros campos, y, por otro, sometido a anécdotas lexicales, como si el control de unos cuantos términos heterosemánticos abriera las puertas a la verdadera y significativa diferencia entre las dos lenguas. Es indudable que esta realidad viene cambiando, pero no se da la vuelta de la noche a la mañana a una visión presente durante tanto tiempo en la cultura de un país.

Así se justifica en cierta medida el aislamiento del brasileño respecto a lo hispánico, a pesar de nuestra localización geográfica. Además, a nadie se le escapa que en Brasil hay mayor contacto con la cultura estadounidense, particularmente en lo que se refiere a música, cine, dibujos animados, series televisivas, videojuegos, *fast foods*, o sea, aspectos directamente relacionados con los intereses de los jóvenes, lo que es muy importante en nuestro caso, puesto que trabajamos con niños y adolescentes. Seguro que un alumno recibe de

forma espontánea gran cantidad diaria de *input* en inglés (lengua que ya valora naturalmente) de modo que al empezar a estudiarla puede llegar a comprender estructuras o palabras que no haya sistematizado nunca. Más que esto, es posible incluso que llegue a sentirse *menos extranjero* en ella.

Ahora bien, dado que la situación comunicativa de los alumnos de una LE es uno de los factores que condiciona el desarrollo de la expresión oral, y conscientes del reducido contacto reducido, aunque creciente, de los estudiantes brasileños con el español, hemos creado un proyecto que tiene como objetivo ampliarles esas referencias y llevarles gradualmente a una práctica de reflexión sobre el universo hispánico. Para esto, y teniendo en cuenta su interés por propuestas interactivas y recursos tecnológicos, hemos producido una serie de actividades que puedan aportar, de manera atractiva, formas de *input* que respondan a una visión de la lengua como un sistema orientado hacia la construcción de significados, en un contexto histórico y social que comprende *quién habla*, *con quién habla*, *dónde*, *cómo* y *para qué lo hace*. En otros términos, buscamos trabajar a partir de la lengua en uso, reflexionando sobre el funcionamiento del sistema en cada contexto y dándole protagonismo al alumno, respetando las características propias de su edad, intereses y madurez cognoscitiva, para que así pueda, de modo casi espontáneo, bucear placenteramente en el universo de la lengua española a la vez que tiene la posibilidad de empezar a hacerse sujeto de su expresión en español.

3. El proyecto de trabajo en el Colegio Bandeirantes

En consonancia con los *Parámetros Curriculares Nacionais para Língua Estrangeira -PCNs*[1] (1998: 19)-, el curso de español se organiza en el Colegio teniendo en cuenta el desarrollo de las cuatro destrezas que comprenden el aprendizaje de lenguas extranjeras: comprensión auditiva y expresión oral, comprensión lectora y escritura. En lo que se refiere a los aspectos teóricos que fundamentan la organización curricular de nuestro trabajo, cabe destacar

1. En Brasil los *PCNs*, documentos oficiales del Ministerio de Educación, orientan la organización curricular y pedagógica desarrollada durante todas las etapas del sistema educativo nacional. Los planteamientos del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) no están muy extendidos en nuestro país, probablemente por su orientación, basada, como es lógico, en características propias de Europa, cuya realidad es muy distinta a la de Latinoamérica. Sin embargo, no desconsideramos algunos contenidos fundamentales del MCER en la elaboración de nuestro trabajo, cuyos aspectos centrales de discusión sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje coinciden con muchos planteamientos de los *PCNs* y, por consiguiente, con nuestra propuesta de trabajo.

primeramente que el aprendizaje de lengua extranjera es un proceso complejo, sobre el cual no hay teorías conclusivas. En este sentido, compartimos lo expuesto por Santos Gargallo, quien afirma que "el aprendizaje es una realidad poliédrica y un fenómeno que tiene como protagonista un ser variable" (1999: 22). De esta forma, nuestra actuación como profesores se basa en lo que diferentes teorías propuestas hasta el momento nos aportan para comprender ese proceso complejo, siempre que planteen que en el centro está el alumno, sus características y necesidades, quien nos estimula a basar nuestras acciones en una práctica reflexiva que pueda acompañarle durante el duro camino que debe recorrer hasta hacerse sujeto de su propio discurso en lengua extranjera.

Frente a todo lo expuesto hasta ahora, y desde que en el 2000 el español se convirtió en asignatura obligatoria para niños de 5º en el Colegio Bandeirantes, hemos estado buscando formas de alcanzar nuestros objetivos acercándonos a los alumnos a través de estrategias propias de su universo, pero que representaran una forma de reflexión acerca de la lengua en funcionamiento. Como nuestra generación de estudiantes vive la expansión diaria de *modelos informáticos* que terminan por exigir implícitamente su incorporación al cotidiano escolar, optamos por emplear dichos recursos de manera adecuada a lo que creemos fundamental en el aprendizaje de ELE. Es decir, si la informática y todo su entorno les atrae, nos parece que cabe al educador proponer con esos instrumentos experiencias que tengan una base pedagógica y reflexiva consistente, para que el alumno no utilice el recurso como un fin en sí mismo, en un proceso que redujera las posibilidades de autoaprendizaje que se le abre virtual e interactivamente. El profesor debe convertirse, en ese sentido, en mediador de un proceso de construcción de significados y propiciar en el aprendiz su desarrollo con cierta libertad de capacidades que conlleven la formación de un sujeto más autónomo, quien tras un largo recorrido pueda apropiarse de su decir en la lengua estudiada.

3.1. Estudio 5: *Los misterios del Bosque Silencioso*

El *Estudio 5* ha sido desarrollado para estudiantes de 5º grado que, en grupos con un promedio de 30, tienen dos clases semanales de español de 50 minutos cada una. Puesto que son muy jóvenes y es, en general, su primer contacto con el idioma, hemos producido un proyecto cuyas actividades iniciales, bastante sencillas, se resumen a una sensibilización del niño por el idioma. Así, leen un cuento tradicional (*Caperucita Roja*) tan sólo con el objetivo

de que empiecen a pensar que pueden leer en español más de lo que creían antes, al mismo tiempo que comienzan a interiorizar, sin darse cuenta, rasgos estructurales que les brindan la oportunidad de constituir lentamente redes no sólo de significados sino también de significantes que más adelante les permitan una mejor articulación del discurso. Las actividades iniciales, totalmente factibles, les refuerzan y amplían esta sensación. Les proponemos también un trabajo de vocabulario propio del método directo en la sección *Lengua Divertida* (Anexos: Imagen 1). A partir del tercer mes de clases, ya más familiarizados con la lengua, empiezan a participar en la historia central del trabajo, cuyas características son las siguientes:

1) En un primer momento creamos una narración titulada *Los misterios del Bosque Silencioso*, cuyos personajes son seres imaginarios y animales, lo que aún les suele gustar. La dividimos en capítulos y actividades lúdico-interactivas convertidas en siete etapas de trabajo que publicamos en la página web del Colegio con un intervalo aproximado de 10 días entre cada una[2] (Anexos: Imagen 2).

2) Durante todos los bimestres siguientes, los hechos de la narrativa sirven de estímulo para discusiones orales en las que los alumnos comentan impresiones y preferencias personales acerca de detalles del proyecto. Recuentan la historia, lo que les suele gustar a estas edades. Evidentemente mezclan mucho el portugués con el español, pero no importa, tienen ganas de hablar sobre sus opiniones, así que van exponiéndose al uso de la lengua de manera bastante espontánea. El profesor no les hace ningún tipo de corrección lingüística en los momentos de discusión oral.

3) Cuando acaban la penúltima etapa, los alumnos tienen la oportunidad de construir un dragón, el enemigo de los héroes de la narración. Les ofrecemos recursos, incluso nombres, para que cada uno pueda crearlo según las posibilidades que les parezcan más atractivas (Anexos: Imágenes 3 y 4).

4) Mientras hacen la última etapa, optan por algunos elementos de la secuencia narrativa. Por ejemplo, como escondrijo de su dragón pueden escoger entre una caverna tecnológica y un castillo antiguo.

5) Tras las tres últimas etapas, los alumnos reciben un resumen de ocho páginas que ellos mismos imprimen y convierten en un pequeño libro ilustra-

2. La programación y el desarrollo de las secciones de los dos proyectos en *flash* fueron realizadas por Inês Inácio.

do con la narración *Los misterios del Bosque Silencioso.* Lo novedoso para ellos es que en cada libro están las elecciones individuales que han hecho a lo largo de la participación en las últimas etapas.

6) Es el momento de colorear el dragón, otros personajes y elementos de la historia. Enseguida la leen en clase y comentamos oralmente tanto el proyecto como las elecciones hechas por los alumnos.

7) Los estudiantes realiza individualmente la lectura y las actividades lúdicas de cada capítulo. Todas estimulan el autoaprendizaje, lo que les concede en este momento el papel de protagonistas de su propio proceso de adquisición de la lengua (Anexos: Imágenes 5 y 6).

3.1.1. Los *certificados* del Estudio 5

Un aspecto del proyecto que merece especial relevancia y lo distingue de otros *softwares* educativos es la existencia de una especie de *certificación* que comprueba que el estudiante ha realizado una etapa del trabajo propuesto. Concluidas las actividades de un capítulo, el programa empleado en la elaboración del proyecto pedirá al alumno su login y contraseña, con lo que recibirá una o más hojas de *certificado,* que traen siempre al pie de página el nombre completo, grado y número del alumno que lo ha hecho (Anexos: Imágenes 6 y 7). Estos certificados son variados. Los primeros son muy sencillos, pues traen básicamente frases de estímulo y felicitaciones al alumno por haber cumplido una tarea del proyecto. A partir de las etapas referidas a *Los misterios del Bosque Silencioso* los certificados se vuelven más complejos y presentan objetivos didácticos: algunos se refieren en particular al vocabulario trabajado directa o indirectamente en dicha etapa, mientras otros son aún más importantes, pues aportan ciertos detalles de la narración que sólo se dicen allí. Finalmente, algunos son materiales empleados en clases de discusión oral (Anexos: Imágenes 7 y 8).

3.2. Estudio 6: *España inolvidable*

Respetando las especificidades del curso y de los alumnos de 6º grado, pero siguiendo los presupuestos del trabajo desarrollado para los alumnos de 5º, hemos creado el viaje *España inolvidable*, el proyecto del *Estudio 6*. La estructura del curso de 6º tiene la ventaja de contar con una clase más de lengua española cada semana; además, los alumnos son divididos en dos subgru-

pos con un máximo de 16 estudiantes para esta clase de práctica, lo que favorece particularmente el desarrollo de la expresión oral. Es donde trabajamos el proyecto *España inolvidable*, mucho más complejo que *Los misterios del Bosque Silencioso* y de enfoque más cultural, puesto que los alumnos ahora ya han tenido más contacto con la lengua así como con su propio papel de estudiante de ELE. A continuación, un resumen de las principales características de este trabajo:

1) En un primer momento creamos una narración cuyos personajes son un grupo de estudiantes extranjeros de 12 a 14 años que viajan por España y se enfrentan a un peligroso misterio relacionado con robos de documentos y obras de arte. La dividimos en capítulos y actividades lúdico-interactivas en diez etapas de trabajo, cada una relacionada con una ciudad española. Las publicamos en la página web del Colegio en Internet con un intervalo aproximado de 10 días entre cada una (Anexos: Imágenes 9, 10, 11 y 12).

2) Las etapas del proyecto sirven para constantes discusiones orales en las clases de práctica, espacio donde comentan sus impresiones, opiniones y preferencias respecto al *Estudio 6*.

3) Cuando acaban la penúltima etapa, otra vez en las clases de práctica, los estudiantes se reúnen en pequeños grupos, reciben del profesor nuevas pistas sobre el misterio, crean hipótesis, las discuten entre todos y proponen una solución para el conflicto vivido por los personajes.

4) A lo largo del año este trabajo se va convirtiendo en la base de uno de los apartados del *portfolio* de 6º, donde los alumnos tienen espacio para registrar sus impresiones y curiosidades acerca del recorrido de su aprendizaje. En ese sentido, el proyecto aporta datos para reflexionar sobre nuevos descubrimientos, cotejarlos con su conocimiento previo y, por consiguiente, razonar sobre la propia realidad.

5) El alumno realiza individualmente las actividades lúdicas a lo largo o al final de cada capítulo. Todas ellas estimulan el autoaprendizaje, lo que le concede el papel de protagonista de su propio proceso de adquisición del español (Anexos: Imágenes 13, 14, 15 y 16).

3.2.1. El *portfolio* de 6º grado

También en 6º grado los alumnos reciben certificados al final de cada una de las etapas realizadas. Sin embargo, éstos son más bien una pequeña pre-

sentación ilustrada de cada una de las ciudades que van conociendo en el viaje. Utilizando este material y otras informaciones sobre España y basándonos en ciertas características del MCER, proponemos a los estudiantes la creación de una especie de *portfolio* que reúna sus impresiones no sólo sobre el curso de español de 6º sino también del proyecto, lo que hacen en el apartado titulado *Mi diario de bordo por una España inolvidable*. La experiencia ha empezado este año y viene presentando resultados positivos, en especial por la facilidad que encuentran para expresarse en relación con las actividades hechas. De manera personal, y sin saberlo teóricamente, evalúan su propio proceso de aprendizaje del español al comentar lo que les resulta curioso, raro, novedoso, inesperado, espantoso... Con este trabajo pueden establecer bases que les hagan en el futuro más concientes de lo relevante que es discursivamente la frase *Lo que puedo hacer en español*, con la que ilustran a su modo la página de entrada del *portfolio* (Anexos: Imagen 17).

4. El proyecto y la expresión oral

El tema de la expresión oral que nos ocupa en este congreso seguramente es uno de los más complejos en el ámbito de los estudios de adquisición de lengua extranjera, así que una sola estrategia o experiencia no puede alcanzar la condición de modelo para el desarrollo de destrezas orales. Asimismo, aunque positivas y necesarias, simples actividades de interacción, reproducción, ampliación y otras estrategias que empleamos comúnmente en las clases no se revelan capaces de hacerlo. Todo este conjunto de acciones indudablemente contribuye al progreso de la competencia lingüística de los estudiantes en la LE, pero, para que un aprendiz pueda hacerse sujeto de su discurso en la lengua estudiada, es necesario que el proceso de enseñanza-aprendizaje no se reduzca a prácticas centradas solamente en fenómenos lingüísticos. Al ampliar las referencias culturales, al comprender paulatinamente el sistema en el que cobra vida y validez la lengua, buscando y respetando la subjetividad del estudiante, quizá éste llegue a la autonomía comunicativa y discursiva en dicha lengua.

Esto nos atañe, en cierta medida, si consideramos la concepción de los proyectos presentados, dado que buscamos conciliar distintos modos de acercamiento a la lengua, pero siempre con especial cuidado en distribuir elementos potencialmente generadores de la constitución de una práctica discursiva del sujeto. Así, aunque su enfoque no esté explícitamente dirigido a la expresión oral, creemos brindar a los estudiantes una forma novedosa de trabajo,

cuya realización les facilitará más o menos tempranamente una comunicación oral en español. La interactividad representa más bien un recurso técnico-didáctico que pedagógico, un medio a través del cual concretamos los resultados que estimulan el desarrollo de las competencias lingüísticas y discursivas en distintas situaciones, creando espacios que propician a los alumnos la ocasión de exponerse con menos recelo al idioma y conduciéndolos a la práctica de la reflexión mientras son todavía muy jóvenes, menos permeables a ideas preconcebidas, más abiertos a cambios y a nuevas experiencias. Tras observarlos en su contacto con los proyectos durante los cuatro últimos años, confiamos en que este tipo de trabajo proporcione muy buenas condiciones para la interiorización de un repertorio que acelere el desarrollo de las capacidades necesarias para la comunicación en español, entre las cuales se incluye lógicamente la expresión oral. Asimismo, y quizás esto sea lo más relevante, el alumno va tomando cierta conciencia del papel que tiene como sujeto responsable de su propio discurso.

Bibliografía

CELADA, M. T.: «Aspectos da subjetividade do brasileiro especialmente convocados no processo de aprendizagem de espanhol», *Sínteses*, vol. 8, Universidad Estadual de Campinas, 2003, 85-89.

CELADA, M. T. y N. M. GONZÁLEZ: «El español en Brasil: un intento de captar el orden de la experiencia», *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*, São Paulo: Parábola, 2005, 71-96.

COUTO DE OLIVEIRA, C., J. W. DA COSTA y M. MOREIRA: *Ambientes informatizados de aprendizagem: produção e avaliação de software educativo*, São Paulo: Papirus, 2001.

MCER: INSTITUTO CERVANTES (Trad.): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación,* Madrid: MECD-Anaya, 2002. (COUNCIL OF EUROPE: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe, 2001), [en línea] <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

MORENO, F.: «La enseñanza del español como lengua extranjera», *El peso del español en el mundo*, Valladolid: Universidad de Valladolid-Fundación Duques de Soria, 1995, 195-233.

REVUZ, C.: «A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do auxílio» (Trad. SERRANI-INFANTE, S.), *Língua(gem) e identidade*, Campinas: Fapesp/Faep/ Mercado de Letras, 1998, 213-230.

SANTOS, I.: *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Arco Libros, 1999.

VV. AA.: *Parámetros Curriculares Nacionais -Língua Estrangeira- Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental*, Ministério de Educação e Cultura / Secretaria de Educação Fundamental- Brasil, 1998.

Anexos

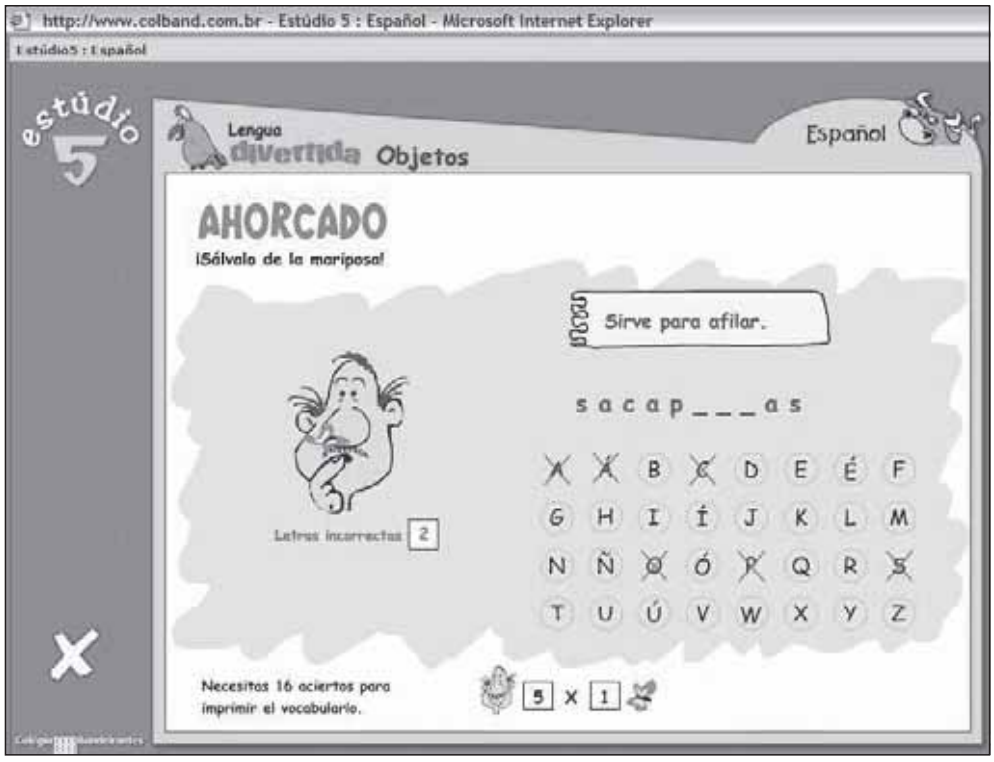


Imagen 1

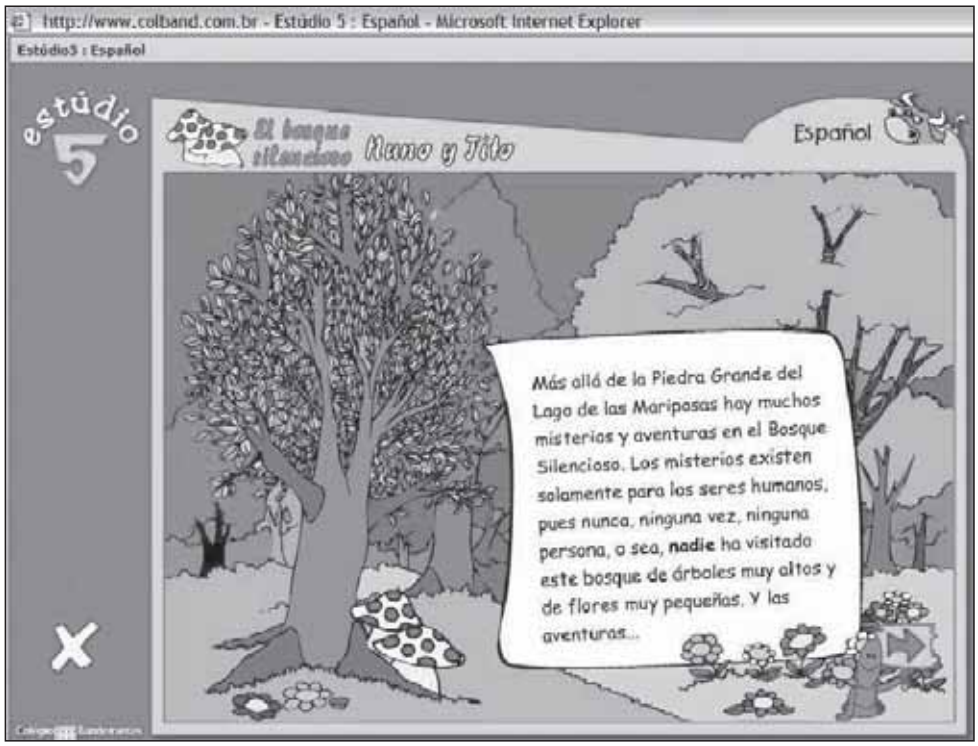


Imagen 2

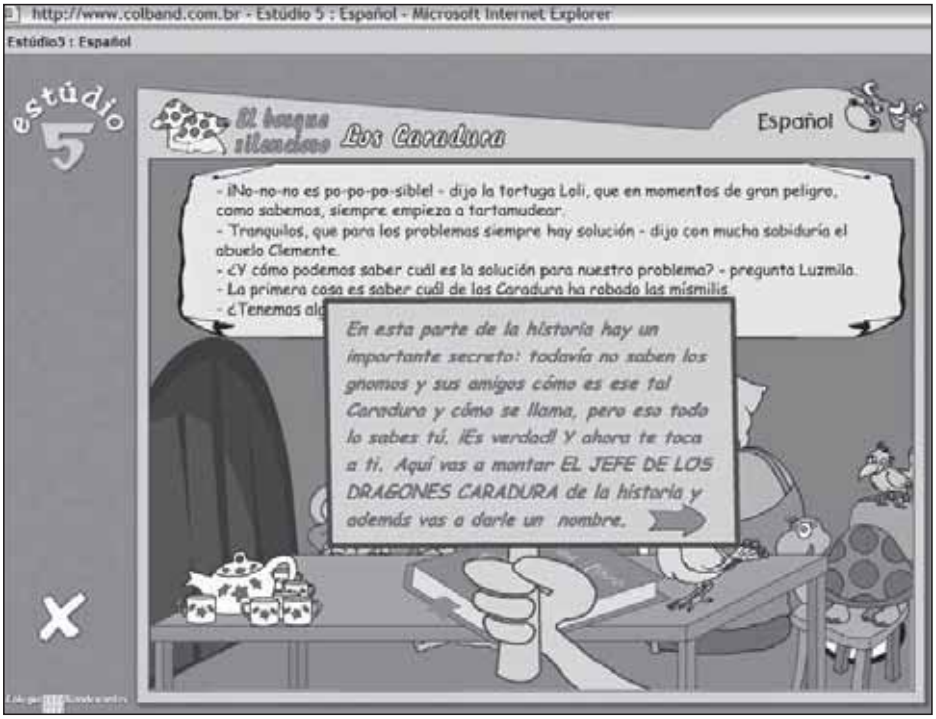


Imagen 3



Imagen 4

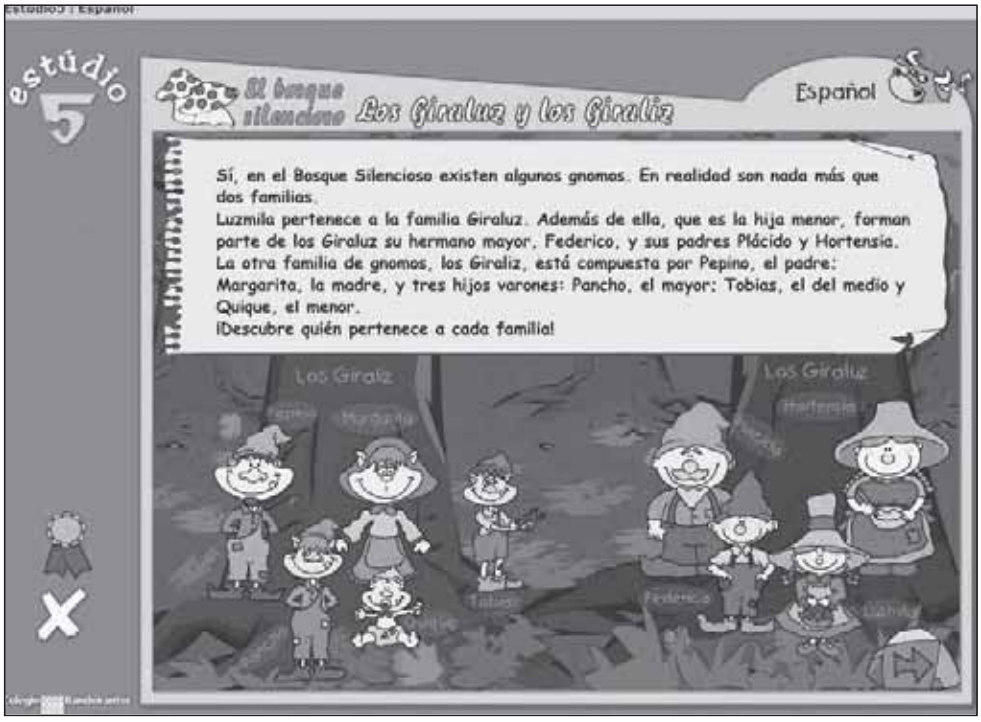


Imagen 5

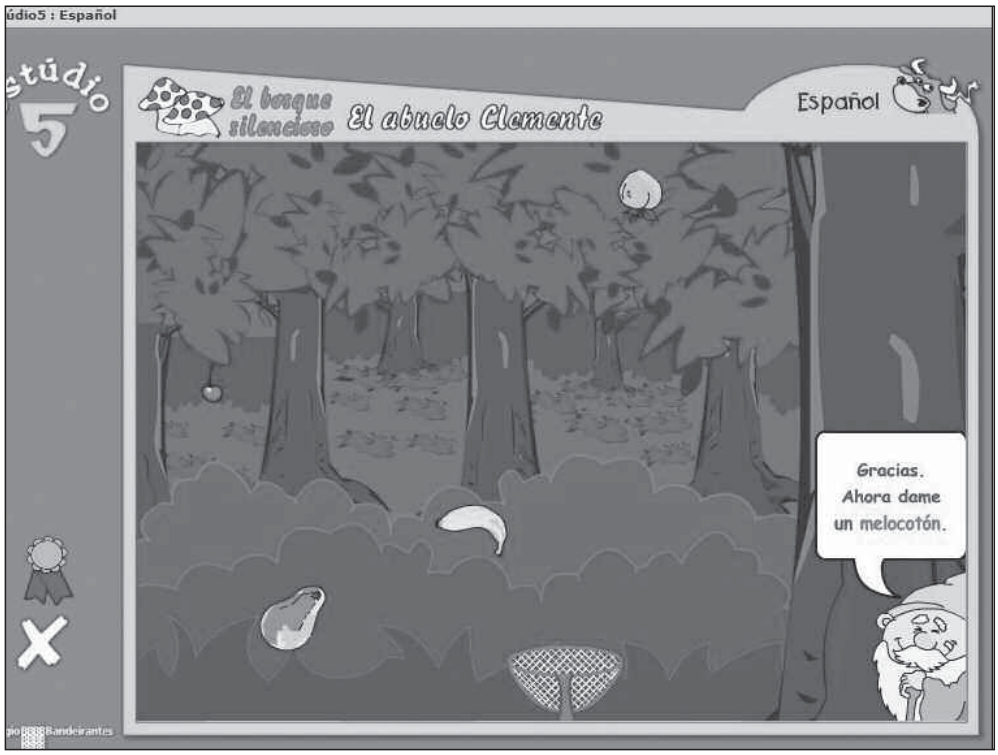


Imagen 6

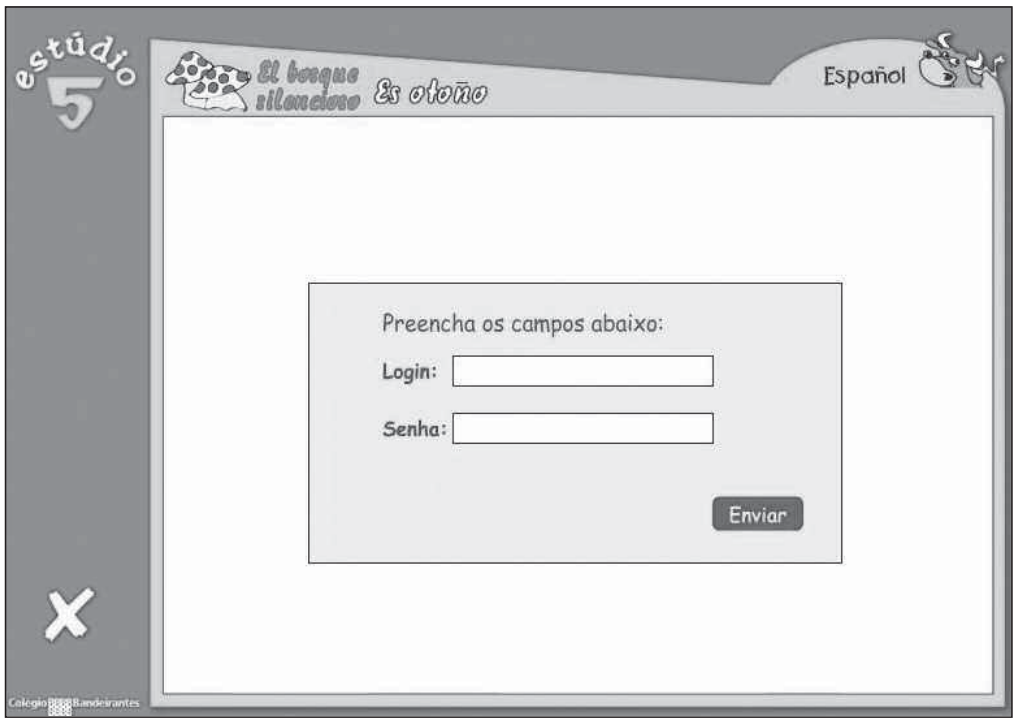


Imagen 7

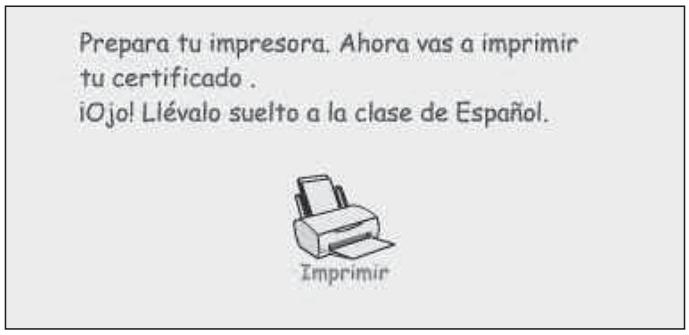


Imagen 8

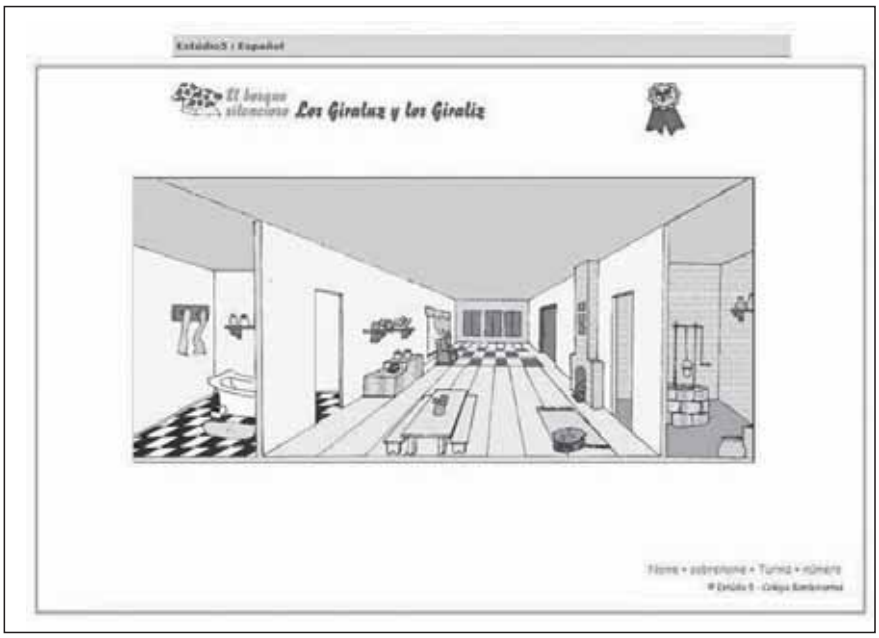


Imagen 9



Imagen 10

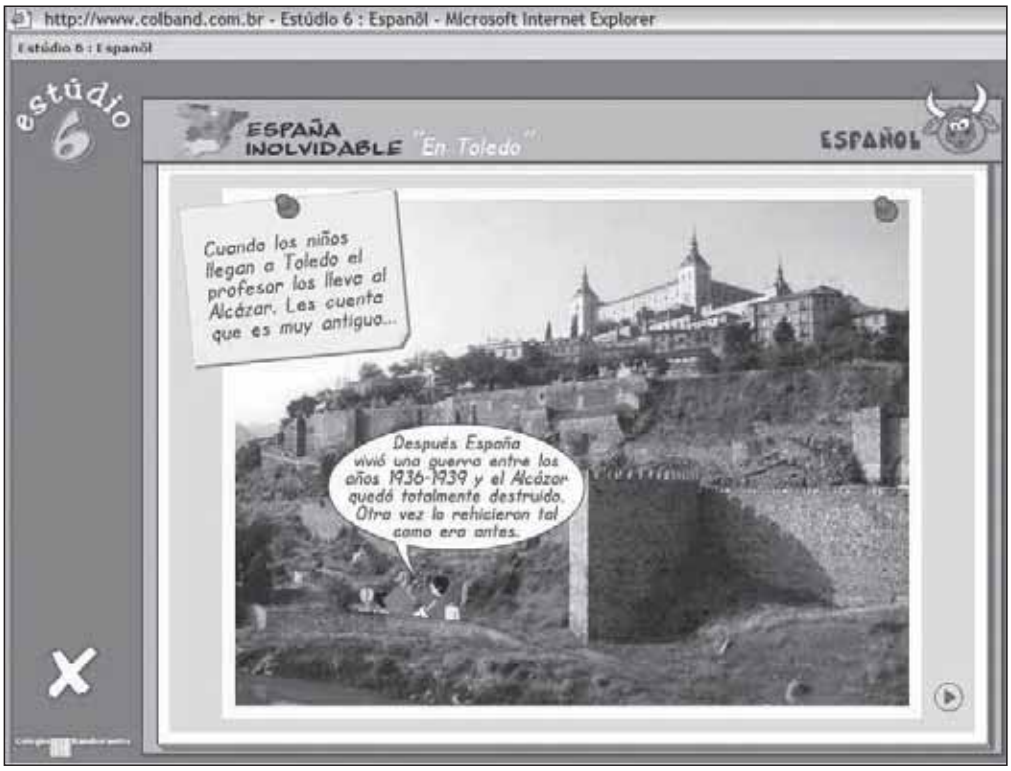


Imagen 11



Imagen 12



Imagen 13

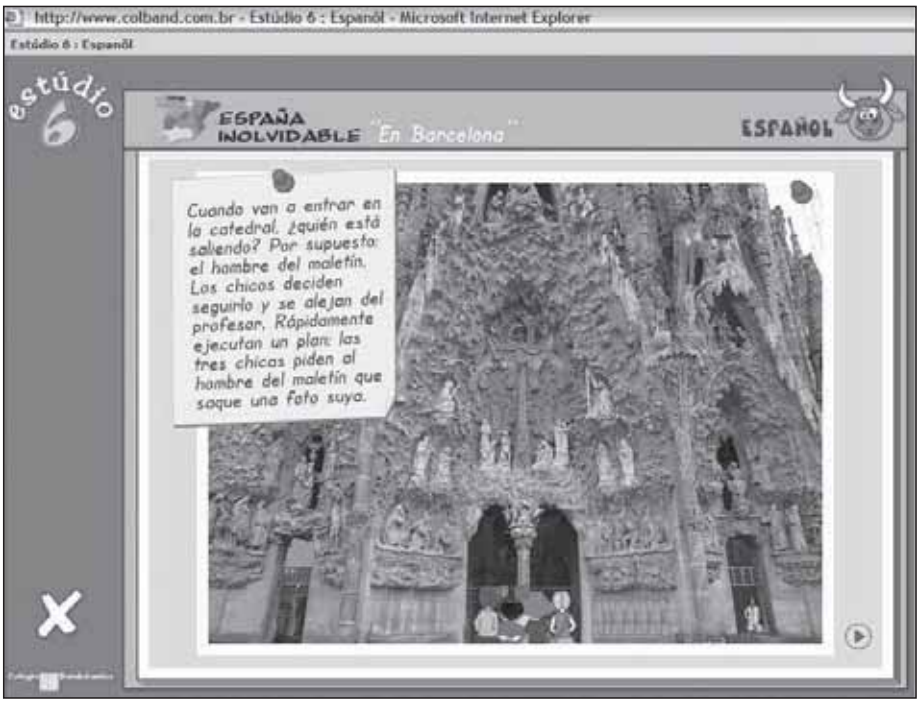


Imagen 14

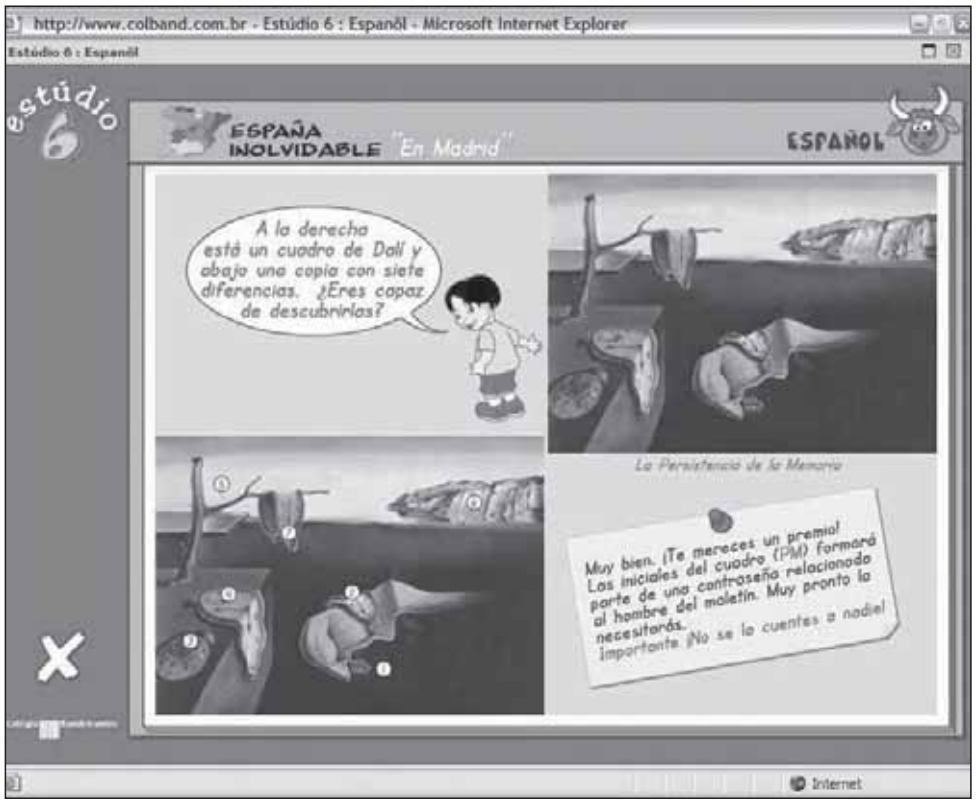


Imagen 15

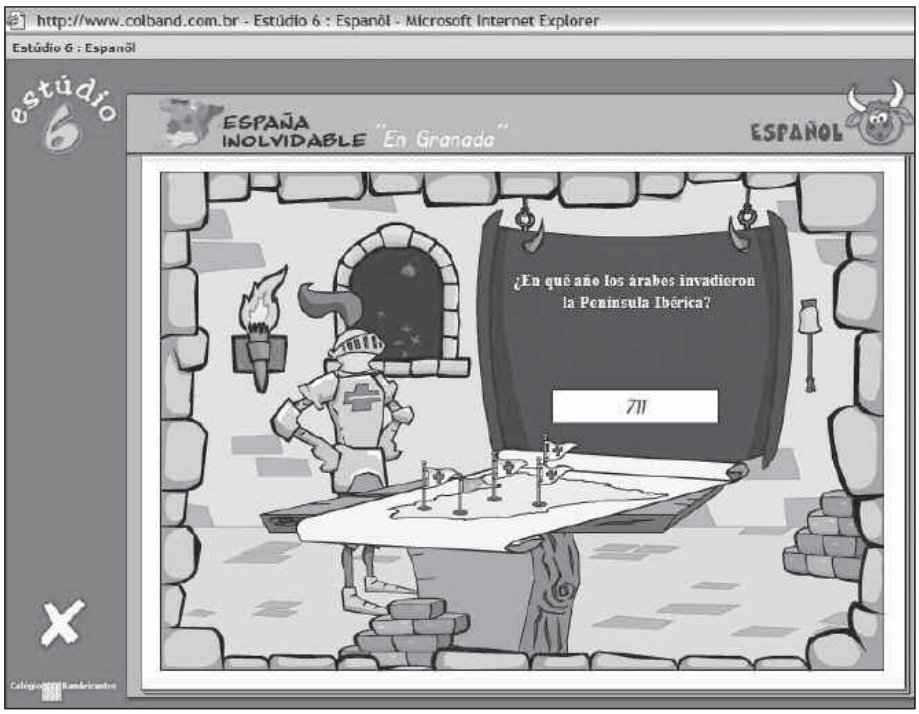


Imagen 16



Imagen 17 (de Luzia, 11 años)



Imagen 18



Imagen 19