Internet como herramienta de trabajo en clase de lengua extranjera: una propuesta de actividad

Wagner Eduardo Rodrigues Belo
(Universidade Federal Fluminense)

Una de las grandes preocupaciones de nosotros, docentes de lengua extranjera en Brasil, es encontrar mecanismos para hacer que nuestros alumnos se sientan estimulados a producir en la lengua meta, profundizando cada vez más la enseñanza que se está ofreciendo. Muchas veces, ellos no ultrapasan la barrera de la simple memorización de ciertas estructuras, y no alcanzan, de esta forma, un nivel más competente en el proceso de adquisición de una lengua extranjera.

Así, cabe a nosotros, profesores de LE en Brasil, pensar estrategias para que ellos no se mantengan solamente en el nivel lingüístico superficial y que poco a poco mejoren su percepción del complejo proceso comunicativo.

De entre las posibilidades de mejora y recursos para nuestras clases, actualmente disponemos de numerosas posibilidades. No podemos dejar de destacar la enorme contribución que los avances informáticos pueden aportar a nuestro «hacer diario», una vez que en algunos ambientes virtuales, como los encontrados fácilmente en las páginas web, localizamos informaciones que pueden añadir un contenido bastante substancial a nuestros encuentros.

Dentro de este ambiente virtual, un espacio que puede agregar algunos interesantes recursos a nuestra práctica pedagógica son, sin duda, las páginas con dominio webmail, en el que está incluido el tan conocido correo electrónico, o sea el intercambio de correspondencia, en formato digital, a través de un ambiente virtual (más conocido como Internet).

La propuesta de esta comunicación, entonces, es presentar una experiencia de una clase de español como lengua extranjera, impartida en la ciudad de Río de Janeiro, en una escuela privada, de filosofía católica, a lo largo del primer semestre del año 2004 en la que los alumnos utilizaron esta herramienta como recurso fundamental para el desarrollo de sus capacidades lingüísticas.

La gran preocupación era descubrir la posibilidad de que los alumnos se sintieran estimulados a envolverse con el idioma, sin la clásica cuestión de «cuántos puntos vale este trabajo para el total del promedio bimestral». Se buscó envolverlos sentimentalmente, para que de esta forma, se creara un ambiente libre de tensiones, y que la práctica pedagógica no se apoyara en cobranzas, sin o en estímulos.

Estos estudiantes, aunque provenientes de una clase social estructurada, eran adolescentes. Y por lo que sabemos, este es el periodo en el que las personas cues-

tionan sus relaciones con el mundo y con su propia vida. Se sabía perfectamente, que si el profesor no envolviese al grupo en la propuesta de trabajo, probablemente no tendría el éxito que obtuvo. Así, los estudiantes no fueron solamente invitados a participar de un trabajo sugerido en clase, sino convocados a dejar sus huellas digitales en el resultado final del proceso, que no era solo del profesor, sino de todos los que participaron de su construcción. Fueron compartidas responsabilidades y expectativas para el resultado exitoso. Sin embargo, cada uno de los participantes ocupaba posiciones distintas en la práctica. Cada uno poseía atribuciones bastante bien definidas.

Creado el ambiente favorable a la producción, se comenzó, entonces, a desarrollarlo. La primera etapa fue definir de qué se trataba: intercambiar correspondencias, a través de correo electrónico, con adolescentes de la misma edad, con el mismo grado de escolaridad que ellos, pero habitantes de otra ciudad, quizás de otro país.

Hace falta comentar que, para que se empezara a trabajar, el profesor tuvo que diseñar todo un proceso anterior para que tal estructura ya estuviera previamente hecha en el momento de la divulgación del trabajo. Esta planificación anterior incluía encontrar un profesor en otra parte del planeta que se dispusiera a desarrollar este trabajo con sus alumnos para que así, de esta forma, la propuesta no fuera solamente una idea, sino pasara al plan real.

La primera idea fue la de estructurar el proyecto y divulgarlo en una página de profesores de español en Brasil llamada ELEBRASIL, invitando naturalmente a los interesados a compartir la propuesta entre sus estudiantes. Fueron recibidas algunas respuestas. Una de ellas pedía el permiso para divulgar el mismo programa en otra página de profesores de español, pero esta en Europa, conocida como FORMESPA.

Una vez hecha la divulgación, se recibió un mensaje de un profesor de español, pero como lengua materna, Miguel Ángel Martínez San Juan, morador de San Martín de la Vega, un pueblo en las cercanías de Madrid, que buscaba también estrategias para que sus alumnos tuvieran estímulos para escribir más y conocieran otras culturas. Sugería que el trabajo se realizase conjuntamente entre sus alumnos y los brasileños. Prontamente ha sido enviada una respuesta diciendo que estaba dispuesto a empezar el trabajo.

El primer paso fue el de definir la propuesta de trabajo y sus etapas, creando reglas específicas y atribuciones a los docentes envueltos, tal como los elementos constituyentes, fechas, y todo lo que nos creara parámetros comunes, una vez que los profesores nunca se habían encontrado antes, y que probablemente a lo largo de este periodo tampoco irían a encontrarse. Ellos tuvieron la preocupación de utilizar un discurso similar en la divulgación del proyecto, para que los ruidos que eventualmente aparecieran no comprometieran el resultado final esperado.

Se concluyó que para que los estudiantes se envolvieran de verdad, sería necesario permitirlos elegir sus correspondientes a partir de sus preferencias personales.

Previamente a la confección de las cartas, se organizó un cartel, tanto en Río de Janeiro como en España, con una descripción personal hecha por los propios estudiantes en el que ellos podían describirse, tanto física como psicológicamente, y también definir como les gustaría que fueran los posibles correspondientes.

Una vez vencida esta etapa, los estudiantes pudieron elegir qué alumnos del otro país les parecía más interesante para intercambiar cartas a lo largo de este proyecto. Al final del proceso, los estudiantes tendrían un correspondiente elegido por él, y uno más elegido por el estudiante presente en el otro país.

Vencida esta etapa, se empezó, de hecho, la producción de las correspondencias. Para que no ocurrieran ruidos culturales que comprometieran el proceso, los profesores optaron por no permitir la divulgación de inmediato de las direcciones electrónicas, pues ellos podrían enviar mensajes no adecuados, o aún con problemas lingüísticos que dificultaran la comprensión. Así, todos los mensajes serían enviados a través de las direcciones electrónicas de los profesores participantes del proyecto.

Para organizar el envío mejor, se acordó que los mensajes provenientes de Brasil serían enviados siempre el día 15 de cada mes, y los de España los 30 de cada mes y que las cartas deberían ser entregadas al profesor previamente digitalizada, en un disquete, en un archivo de extensión *.doc.

Una vez que el profesor recibía los mensajes, las cartas eran organizadas en un solo archivo y enviadas al otro profesor. Cuando lo recibía, el correo electrónico era impreso y distribuido a los alumnos. Y nuevamente el proceso comenzaba.

Al final de un semestre, en medio del calendario anual escolar en Brasil, y vacaciones de verano en España, el trabajo se deshizo, ya que en como el proyecto no ocurría solamente en un país, y los calendarios escolares no eran similares, no sería posible la manutención, sobre todo en el país europeo, pues el profesor entraría de vacaciones por dos meses, y a su regreso, empezaría un nuevo año académico, con un grupo distinto al que ya había trabajado al principio del corriente año.

De esta forma, con el término del proyecto, las direcciones electrónicas de los alumnos fueron divulgadas y mensajes entre algunos de ellos, hasta hoy día, siguen siendo intercambiadas. Vale la pena comentar que se escuchan con una cierta frecuencia comentarios de los alumnos quejándose de que el proyecto se haya acabado y que les gustó bastante haber participado.

Desde una observación bastante particular, cabe a los profesores pensar estrategias para que sus clases no sean solamente espacio de reproducción de ideas, sino, y especialmente, local para una efectiva producción.

Si se apoyara esta propuesta de trabajo en una investigación académica desarrollada por un teórico preocupado por el proceso de adquisición de lenguas extran-

jeras, sería posible hacer un paralelo con el trabajo realizado por Krashen (1980)[1]. En su teoría el autor afirma que el proceso de adquisición está basado en cinco hipótesis y que ellos determinan la eficacia y eficiencia del proceso. De entre todas las hipótesis tratadas, se puede destacar una conocida como la hipótesis del «Filtro Afectivo», en el que trata sobre todo de los factores emocionales que se relacionan con el proceso de adquisición de una segunda lengua, tal como motivación, auto confianza y ansiedad.

Una vez que la participación de los estudiantes fue ampliamente notada, se percibe que este «filtro» fue activado. De esta forma, el trabajo descrito no desarrolló solamente la competencia lingüística en la lengua meta, sino también trabajó con otros temas presentes en los PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais – Brasil) y en el *Marco europeo de la enseñanza,* como globalización, geografía, variación cultural, niveles de formalidad e informalidad, respeto a las diferencias, reconocimiento del «yo» en el proceso social…

No se puede dejar de comentar que un trabajo como este proporciona que los estudiantes se cuestionen, repiensen sus relaciones sociales y se conozcan mejor, propiciando que de esta forma se constituyan en ciudadanos más conscientes de sus vidas, de su sociedad y del mundo en el que vivimos. Y para esto está la escuela, ¿no?

BIBLIOGRAFÍA

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, 2001, Strasbourg, Council of Europe.

Krashen, Stephen, 1982, *Principles and practice of second language acquisition*, Oxford, Pergamon.

Matte Bon, Francisco, 2000, *Gramática comunicativa del español*, tomos I y II, Madrid, Edelsa.

Vez, José Manuel, 2000, *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Barcelona, Ariel.

[1] Las hipótesis de la teoría de Stephen Krashen son cinco (de la aprendizaje/adquisición, del monitor, del insumo, del orden natural y del filtro afectivo).