

ENSEÑANZA DE ESPAÑOL: INTERFACES TECNOLÓGICAS Y CULTURALES

O ENSINO DE ESPANHOL: INTERFACES TECNOLÓGICAS E CULTURAIS

Eliane GONÇALVES
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP)
egoncalves@pucsp.br

Resumen

El mundo contemporáneo nos impone algunos retos que no siempre son fáciles de cumplir. Uno de ellos se refiere a la educación y, en nuestro caso, más específicamente a la enseñanza de español en Brasil. Tras los últimos avances y retrocesos en lo que concierne a las políticas lingüísticas, ¿cómo seguir adelante siendo profesor de español y cómo ser profesor de alumnos nativos digitales cargados de información que a diario obtienen fácilmente en la Internet y de todas partes del mundo? Y, ante esta realidad, ¿cómo mantenerlos motivados en las clases? Este trabajo discutirá estos temas y presentará algunas perspectivas por medio de las interfaces tecnológicas, culturales y metodológicas de las que los profesores podrán disponer, a fin de que la enseñanza de español sea una realidad creciente y motivadora del aprendizaje.

Palabras Clave: Enseñanza de español; Metodología híbrida, Metodologías activas; Interfaces culturales; Metodologías de enseñanza de lenguas; Tecnologías aplicadas a la educación.

Resumo

O mundo contemporâneo nos impõe alguns desafios que nem sempre são fáceis de serem cumpridos. Um deles refere-se à educação e, no nosso caso, mais especificamente ao ensino de espanhol no Brasil. Depois dos últimos avanços e retrocessos no que concerne às políticas linguísticas, como seguir adiante sendo professor de espanhol e como ser professor de alunos nativos digitais carregados de informação que diariamente se obtém com facilidade na Internet e de todas as partes do mundo? E, diante desta realidade, como mantê-los motivados na sala de aula? Este trabalho discutirá estes temas e apresentará algumas perspectivas por meio das interfaces tecnológicas, culturais e metodológicas que os professores poderão dispor, a fim de que o ensino de espanhol seja uma realidade crescente e motivadora da aprendizagem.

GONÇALVES, Eliane. Enseñanza de Español: interfaces tecnológicas y culturales. *Revista Intercâmbio*, v. XXXVII: 1-26, 2018. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

Palavras-Chave: Ensino de espanhol; Metodologia híbrida, Metodologias ativas; Interfaces culturais; Metodologias de ensino de línguas; Tecnologias aplicadas à educação.

0. Introducción

La aprobación e implementación de la Ley 9394/1996 abrió una nueva esperanza en lo que concierne a la enseñanza de idiomas en las escuelas de Educación Básica. Por primera vez, después de años de absoluta indiferencia gubernamental, la enseñanza fundamental y media tenían una legislación a favor de las lenguas extranjeras y, consecuentemente, de una enseñanza plurilingüe. Posteriormente, dada la situación de la lengua española como lengua de comunicación entre los agentes propulsores del Mercosur, con la Ley 11161/2005 se establece la oferta obligatoria de este idioma en la enseñanza media. Sin embargo, apenas se concluía una década de estudios de español, bajo la Ley de 2005, y poco más de dos décadas de la propuesta de un currículo diversificado en que se llevaba a cabo la enseñanza de diferentes lenguas extranjeras (para ser exacta, veintiún años de enseñanza plurilingüe), el gobierno federal sanciona La Ley 13415/17 que, al establecer única y exclusivamente la enseñanza de la lengua inglesa en la Educación Básica, dejando el español como optativa en las escuelas que quieran ofrecerlo, cambia, una vez más, la trayectoria de la enseñanza de las lenguas extranjeras en Brasil, y elimina cualquier perspectiva de una formación más amplia y democrática, lo que, hasta entonces, ya parecía estar asegurado en la educación brasileña.

Este contexto parece contrariar lo que la mayoría de los especialistas educacionales creen ser lo mejor para la formación del alumno y les parece a los profesores de idiomas un gran retroceso en la educación. De este modo, muchos profesores de lenguas extranjeras (a excepción de los de lengua inglesa), se preguntan qué hacer a partir de este momento, cómo seguir enseñando el idioma si posiblemente ya no habrá muchas ofertas en las escuelas regulares.

El horizonte a corto plazo parece más estrecho, oscuro y menos atractivo. Sin embargo, si miramos hacia los años 80 (sobre todo hasta el año 1987, anterior al acuerdo del Mercosur y anterior a la creación de los Centros de Estudios de Lenguas (especialmente los de São Paulo, estado en que vivimos), nos damos cuenta de que ya pasamos por momentos peores: recordaremos que estudiar español era algo apenas pensado y enseñarlo era prácticamente imposible. Solamente algunos pocos (obsesionados) se atrevían a aprenderlo o a enseñarlo meramente porque el corazón así lo determinaba, o porque lo determinaban las raíces de familia. No solo no había una ley que lo protegía como tampoco había condiciones suficientes para aprenderlo o enseñarlo: la importación de libros extranjeros estaba prohibida o era excesivamente controlada, había poquísima producción interna de materiales didácticos, y sus precios (tanto de los extranjeros como

de los nacionales) no eran nada atractivos y pocos podrían comprarlos, por más que los desearan. Una alternativa para que se pudiera obtener los libros de literatura, por ejemplo, era comprarlos en la librería Brasil-Unión Soviética que los vendía a precios muy en cuenta dada la política de ayuda a Cuba. Y no podemos olvidar lo cuán difícil era conseguir materiales visuales, auditivos o audiovisuales: la tecnología más utilizada en la época era el proyector de diapositivas, tecnología que nos encantaba y nos hacía soñar en conocer el Prado o las ruinas aztecas. La tecnología *cassette* (de punta en aquel momento) era carísima, tanto para adquirir los equipos de reproducción como para adquirir las cintas. Igualmente había baja producción nacional y la extranjera era inasequible. Una alternativa para la práctica auditiva era oír la Radio Exterior de España en China, por medio de ondas cortas UHF que podríamos conectar a las dos de la mañana con menos interferencias sonoras.

En fin, nada se compara a las facilidades que tenemos hoy no solo para comprar materiales didácticos de aprendizaje del idioma y libros de literatura hispánica como para acceder a una gama inmensa de posibilidades de programas, sitios de internet, aplicativos y otros materiales digitales. Esta facilidad, por otro lado, no elimina posibles dificultades que esta nueva época se nos presenta. Las tecnologías de la información y de la comunicación (las TIC) no solo amplían nuestras posibilidades de acción como también nos ponen en jeque en las aulas. Y es de cultura que vamos a hablar ahora. O mejor, de interfaces culturales y tecnológicas, es decir, en qué medida la tecnología digital facilita o dificulta la vida del profesor y, en nuestro caso, el profesor de español.

1. Las tecnologías al servicio del profesor de español en tiempos de grandes desafíos

Monereo y Pozo (2010:97-98) afirmaron que las TIC (Tecnologías de Información y Comunicación) en nuestras aulas no son modismos, son cambios que llegaron para quedarse y serán cada vez más radicales, puesto que empiezan a ser incorporadas en la mente de nuestros alumnos, aunque, a principio, no en la de todos, dada la brecha digital que todavía existe en nuestras sociedades. Según estos autores, la brecha digital se establece ante las dificultades de acceso a las TIC resultantes de dificultades económicas (países no desarrollados se encuentran marginados a las tecnologías); ante las dificultades de género (las mujeres aún son minoría en cuanto al acceso a la tecnología digital); o debido a dificultades políticas (en muchos países la censura restringe el acceso a Internet, por ejemplo).

Prensky (2001) se refiere al hecho de que al inicio del siglo XXI tenemos dos usuarios de las TIC, es decir, dos culturas que se afrontan a diario: la de los nativos digitales y la de los inmigrantes digitales. Los primeros son los que desarrollan una vida en línea (*e-life*) y para los cuales el ciberespacio es parte constituyente del cotidiano. A su

vez, los inmigrantes digitales son los provenientes de una cultura anterior, organizada básicamente alrededor de los textos impresos (y de la codificación analógica), los cuales tuvieron que adaptarse a las nuevas modalidades de interacción y de comunicación digital.

Según Monereo y Pozo (2010:98), desde la perspectiva del enfoque sociocultural de Vygotsky, "las herramientas con las cuales manejamos nuestro entorno no solo transforman el mundo que nos rodea como transforman, también, las prácticas de los que las utilizan y, consecuentemente, transforman los modos de actuar y de procesar los pensamientos (los planes, las reglamentaciones, las ideas, etc.) que sostienen esas prácticas"¹.

Así que, aun de acuerdo con Monereo y Pozo (2010:99), la sociedad moderna dio paso a una sociedad postmoderna, en la que hemos vivenciado cambios en los procesos de socialización educacional, en las concepciones epistemológicas y en los proyectos de vida.

Respecto a los cambios en los procesos de socialización educacional y proyectos de vida, comentan los autores, estudiar, casar, formar familias ya no son proyectos de vida; las relaciones son más flexibles e imprevisibles y cambiar de empleo de tiempos en tiempos es consecuencia de la búsqueda por oportunidades que les parecen mejores para aquel momento (p.99). Es decir, esta generación "milenio", de nativos digitales, tiene como característica querer todo para el ayer (son inmediatistas), no querer perder tiempo para conquistar cosas para hoy porque en el mañana pensarán después; para los jóvenes de hoy el pasado importa poco, el presente es lo que quieren vivir y el futuro, cuando llegue, será otra vez presente y en él pensarán a su tiempo.

Monereo y Pozo (2010:100) también afirman que "la posibilidad de ver, oír o leer, en pocos minutos, todo tipo de documentos superpuestos, de mantener un sincronismo casi permanente con otros, enfatiza la idea de vivir siempre en el presente y la dificultad de adiar los deseos y las decisiones"². De ahí que la generación que ha nacido después de los años 1980 tiene más facilidad de solucionar problemas del presente que pensar en lo que va a hacer en el futuro.

Por fin, en lo que concierne a los cambios en las concepciones epistemológicas, los autores afirman que para estos jóvenes el mundo es virtual, la tecnología permite que la realidad pueda ser (re)construida, sin que necesariamente el resultado deba corresponder a un modelo originario, extraído de la realidad percibida (MONEREO y

¹Traducción libre del original: "...as ferramentas com as quais manejamos nosso entorno não apenas transformam o mundo que nos rodeia como transformam, também, as práticas daqueles que as utilizam e, consecuentemente, transformam os modos de agir e de processar os pensamentos (planos, regulamentações, ideias, etc.) que sustentam essas práticas."

²Traducción libre del original: "A possibilidade de ver, ouvir ou ler, em poucos minutos, todo tipo de documentos superpostos, de manter um sincronismo quase permanente com os outros, enfatiza a ideia de viver sempre no presente e a dificuldade de adiar os desejos e as decisões."

GONÇALVES, Eliane. Enseñanza de Español: interfaces tecnológicas y culturales. *Revista Intercâmbio*, v. XXXVII: 1-26, 2018. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

POZO, 2010:100). Esto significa que muchas veces pueden vivir realidades imaginarias e identidades inventadas. Por otro lado, con las TIC los alumnos pueden pasar a ser productores de contenidos, esencia de la interactividad que la tecnología ofrece (SILVA, 2005, apud MONEREO y POZO, 2010:100), saben hacer búsquedas, conocen todos los aplicativos, saben compartir informaciones para construir un conocimiento común. Sin embargo, en ello consiste, por otro lado, la incapacidad de distinguir sitios de Internet confiables de los no confiables; no quieren leer textos que van más allá de los 140 caracteres del Twitter y creen que pueden, por ejemplo, aprender español exclusivamente por medio del WhatsApp.

Ante estos cambios, Monereo y Pozo (2010) concluyen que, en cierta medida, en muchos aspectos la actual sociedad postmoderna nos pone delante de reflexiones que tienen que ver con las diferencias culturales entre los nativos digitales y los que no lo son. Para estos, llamados de inmigrantes digitales, en cuya categoría de usuario se encaja la mayoría de los profesores que hoy está actuando, el gran desafío no es el de aprender a manejar las tecnologías como las manejan los nativos, sino encontrar el camino para hacer que los nativos – apresurados en vivir el aquí y ahora – aprendan a pensar, a reflexionar y a vivir momentos de asincronismo que favorecen el planteamiento de respuestas y, por lo tanto, una reflexión mayor sobre los contenidos negociados, lo que les permitirá ser más críticos y trabajar sus múltiples proyectos de vida, sus individualidades e identidades de manera menos superficial y, al mismo tiempo, que sean capaces de “seguir aprendiendo, actualizándose y ajustándose a los cambios que puedan tener que enfrentar en su trabajo” (MONEREO y POZO, 2010: 100) y, en sus vidas personales.

Está aquí, por lo tanto, el gran desafío del profesor hoy: saber construir esa interfaz cultural acercando el joven a su universo epistemológico a la vez que saca provecho del conocimiento tecnológico que ese nativo posee. En otras palabras, el desafío es conseguir integrar el conocimiento que ambos poseen y desarrollar en sus alumnos – nativos digitales – esta competencia informacional híbrida (técnico-cognitiva) para que él pueda ser un ciudadano autónomo, creativo y a la vez adaptado al tiempo y al espacio en que vive.

De ese modo, como prácticamente ya no es posible enseñar en un contexto sin tecnología digital, es importante tener en cuenta esa realidad y, a pesar de la Ley 13415/17, que limita la enseñanza de español en el currículo de la educación básica en Brasil, enseñar español sigue siendo posible.

2. Seguir siendo profesor de español en Brasil

Si consideramos lo que propone Mueller (1994:309) que las TIC ofrecen facilidades para comunicación que independen de distancias geográficas y permiten la divulgación amplia de informaciones, incluso

de investigaciones en andamio o ya concluidas, así como permiten también la participación de un público cada vez mayor en las discusiones de tópicos expuestos o en los contenidos producidos en Internet, queda fácil percibir la potencialidad de la enseñanza de español fuera de la escuela regular.

Monereo y Pozo (2007:12), en otro artículo intitulado "Competencias para (con)vivir con el siglo XXI", reflexionan

Si la educación tiene sentido es porque encierra unas metas, es decir, porque no queremos que los alumnos sean como son, porque creemos que si incorporan otras competencias serán mejores compañeros, alumnos y ciudadanos, y porque más allá de todas las incertidumbres y relativismos de la sociedad postmoderna, si educamos es porque creemos que hay conocimientos, valores y, en suma, unas competencias más deseables que otras, y por tanto queremos que nuestro alumnado sea más competente y más capaz, un peaje probablemente necesario para conseguir que sean también más felices.

En ese sentido, aprender o enseñar la lengua y la cultura española es uno de esos caminos hacia la felicidad, a medida que dicha felicidad, como proponen los autores, es posible por medio del conocimiento, del desarrollo de competencias específicas, de una formación continuada y de la interacción entre las personas de todo el planeta. Por lo tanto, los profesores tienen que considerar las diversas posibilidades que hoy disponemos para enseñar español. Si no tenemos plazas en las escuelas regulares, tendremos que crearlas en otros sitios en los que los conocimientos de este idioma aún son necesarios.

Para tanto, hay que considerar, como hemos dicho, la realidad de nuestro tiempo y no perder de vista la necesidad de integrar las culturas de los dos tipos de usuarios que tenemos hoy (nativos e inmigrantes digitales).

Por otro lado, tenemos que aprender a organizar el tiempo, los espacios y los recursos, así como observar las normas de conducta y disciplina. Tenemos que ser claros en la exposición de los contenidos, dominar los distintos métodos de enseñanza, tener claro cuál es el sentido de lo que se enseña, decidir por la mejor forma de evaluar y su coherencia con la enseñanza impartida y estar conscientes de los posibles conflictos personales que se podrá trabar con y entre los estudiantes.

El profesor tiene que tener estas competencias si quiere enseñar en los tiempos actuales. También tiene que entender que las metodologías de enseñanza no podrán ser siempre la misma y, cada vez más, tendrán que ser motivadoras, ya que en Internet hay centenas de cursillos de lengua española, millares de materiales y contenidos didácticos o, incluso, es cada vez más fácil y barato viajar a los países fronterizos como Argentina o Chile, en los que también se puede aprender el idioma (formal o informalmente). Es decir, el profesor tiene que estar abierto a las nuevas demandas, al nuevo público y sacar provecho de todos los recursos disponibles.

No queremos con ello imponer una modalidad de educación sobre otra, como por ejemplo, la educación *online* sobre la presencial, o una metodología, al contrario, ellas pueden integrarse y, de hecho, las metodologías híbridas ya son una realidad. Además, el aprendizaje ubicuo también ya es una realidad. Aprendizaje ubicuo es aquel que el alumno puede conectarse de cualquier lugar y a cualquier hora y puede aprender por medio de ese espacio de hipermovilidad – término dado por Santaella (2007:183-187) al espacio creado a partir de la fusión del ciberespacio digital y el espacio físico, ya que las superposiciones, cruces, intersecciones entre ellos son inextricables, a lo que la autora añade que en ese universo la relación de enseñanza y aprendizaje se disuelve.

Asimismo, no podemos ignorar que el alumno que estamos recibiendo hoy en nuestras escuelas o universidades ya son lectores ubicuos y están aprendiendo sin profesores. Por un lado, esa afirmación refleja una realidad – el que tiene acceso a redes sociales y a las informaciones existentes en la web aprende sin la presencia de un profesor, pero, por otro lado, ese “aprender” no implica “aprender a aprender” lo que requiere, así, la presencia de un profesor competente que le ayudará a aprender a seleccionar, relacionar, organizar e interpretar informaciones, es decir, que le ayudará a salir de un universo fragmentado, líquido, e integrarse a otro sólido y consistente.

Por lo tanto, el problema no consiste en la falta de espacio o de oportunidad de trabajo como profesor de español, incluso porque hay varias situaciones y contextos en que hoy el profesor puede enseñar la lengua española (como, por ejemplo: educación a distancia; *e-learning*³; *m-learning*⁴, español para fines específicos, español *in-company*, etc.); se trata más bien de perfeccionamiento de técnicas y estrategias de enseñanza, sensibilidad y humanidad en el trato con este nuevo alumno del siglo XXI y esfuerzo individual, diario e incesante en la búsqueda de metodologías motivadoras y eficientes que permitan el aprendizaje significativo. Estos ingredientes hacen, sin duda, la diferencia a la hora de enseñar, mantienen al alumno en el aula y atentos a las clases.

Probablemente, desde la perspectiva educativa, mediar, en la era de las tecnologías digitales, implique enfrentar el desafío de moverse con ingeniosidad entre la palabra y la imagen, entre el libro y los dispositivos digitales, entre la emoción y la reflexión, entre lo racional y lo intuitivo. Tal vez el camino sea el de la integración crítica, del equilibrio en la búsqueda de propuestas innovadoras, divertidas, motivadoras y eficaces (SANTAELLA, 2013, p.27).⁵

³Educación en línea (*online education*)

⁴Educación por medio de equipos portátiles (*mobil learning*)

⁵Traducción libre del original: “É provável que, do ponto de vista educativo, mediar, na era das tecnologias digitais, implique enfrentar o desafio de se mover com engenhosidade entre a palavra e a imagem, entre o livro e os dispositivos digitais, entre a emoção e a reflexão, entre o racional e o intuitivo. Talvez o caminho seja o

Ese aprendiente/lector ubicuo tiene que ser fuente de inspiración para el profesor y el profesor tiene que ser fuente de inspiración para el alumno-nativo digital exactamente en lo que este todavía no ha podido desarrollar en ese espacio de hipermovilidad. Del mismo modo, conforme encontramos en el sitio de la UNESCO (2017), en el tópico Formación de Docentes,

los problemas relacionados a la formación de profesores pueden abordarse mediante una estrategia integral y sistemática en lo tocante a la educación y los métodos de capacitación para el magisterio, de manera que se incorpore también la función propiciadora de las TIC y que se piense en la formación continuada de profesores.

Para la UNESCO, los cambios en la práctica pedagógica suponen la utilización de distintas tecnologías, instrumentos y "e-contenidos" como parte de las actividades de una clase entera, de un grupo de estudiantes o de estudiantes solos y cabe también al profesor saber cuándo y dónde usar – o no - la tecnología en sus clases. Al mismo tiempo que el profesor debe tener conocimientos tecnológicos, según la Unesco, debe adoptar un enfoque de profundización de conocimientos, o sea,

incrementar la capacidad de los estudiantes, ciudadanos y trabajadores para añadir valor a la sociedad y la economía, aplicando los conocimientos de las disciplinas escolares con vistas a resolver problemas complejos y sumamente prioritarios con los que se tropieza en situaciones que se dan realmente en la sociedad, en el trabajo y en la vida. (UNESCO, apud BOTTA, 2008, p.2).

La solución de problemas es, en este sentido, el reto a ser perseguido por el profesor en un contexto de educación formal complementaria (complementaria al aprendizaje ubicuo). Valerse de recursos tecnológicos, e-contenidos específicos y metodologías adecuadas van a ayudarlo a alcanzar ese objetivo.

Elaborar actividades en que el móvil pueda ser un instrumento de trabajo, mediante el cual se pueda hacer una investigación o realizar actividades por medio de diferentes aplicativos con diferentes funciones, como, por ejemplo: aplicativos que permiten hacer consultas de léxico, sacar dudas, hacer doblajes, responder cuestionarios, utilizar aplicativos de aprendizaje de lenguas, traductores o consultar conferencias en español, pueden ser aliados en la enseñanza de la lengua.

Utilizar laboratorios de informática para que el alumno pueda hacer investigaciones o realizar actividades en plataformas de educación, que permiten la creación de una serie de recursos (incluso juegos), seguramente es un medio por el cual el profesor conseguirá sacar del marasmo a los alumnos.

Además, mezclar el uso de plataformas educativas (o de cualquier otro medio electrónico, incluso el propio correo electrónico) con metodologías activas que ponen al alumno en el centro del aprendizaje y hacen que él pueda construir su conocimiento de forma autónoma y crítica, quizás sea hoy en día la más adecuada forma de enseñar. El papel protagonista del alumno puede ser desarrollado mediante estrategias y dinámicas de grupo que proporcionan condiciones de reflexión y acción de acuerdo con diferentes objetivos de enseñanza. A continuación, vamos a ver algunas posibilidades para esta integración.

3. Metodologías que ayudan en el desarrollo autónomo del aprendiente de español

Hoy en día se puede contar con una serie de actividades y estrategias de enseñanza que facilitan el desarrollo del aprendizaje en cualquier área del conocimiento. No solo la educación a distancia – EaD (o más específicamente la educación mediada por las tecnologías, especialmente, la que se desarrolla por medio de un ordenador – las TDIC⁶), como lo hemos visto anteriormente, como también el aprendizaje por medio de dispositivos móviles (*m-learning*) ofrecen la posibilidad de una metodología híbrida (*e-learning*), innovadora y estimulante, sino también, la aplicación de nuevas metodologías, como las que denominamos Metodologías Activas, pueden ser incorporadas tanto de forma aislada como integrada a las metodologías híbridas o a las más tradicionales en la enseñanza de lenguas (metodología tradicional, comunicativa, sociointeraccionista, etc.).

Almeida y Valente (2012, apud MORÁN, 2015) bien apuntaron que las metodologías tradicionales, que privilegian la transmisión de información por los profesores, tenían sentido cuando el acceso a la información era difícil. Para estos autores, con la Internet y la divulgación abierta de muchos cursos y materiales podemos aprender en cualquier lugar, a cualquier hora y con diferentes personas, por ello, es fundamental la integración de los espacios físicos con los espacios virtuales, no como dos mundos o dos espacios distintos, sino como un aula ampliada, que se mezcla constantemente, y “en el que el profesor precisa seguir comunicándose cara a cara con los alumnos, pero también digitalmente, con las tecnologías móviles, y equilibrar la interacción con todos y con cada uno”(MORÁN, 2015:16)⁷.

La metodología híbrida o *blended learning* ha sido definida por Horn y Staker (2012, apud VALENTE, 2014:84), como

un programa de educación formal que mezcla momentos en que el alumno estudia los contenidos e instrucciones usando recursos en

⁶ Tecnologías Digitales de Información y Comunicación

⁷Traducción libre del original: “O professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um.”

línea, y otros en que la enseñanza ocurre en el aula, en la que los alumnos pueden interactuar entre sí y con el profesor. En la parte realizada en línea el alumno dispone de medios para controlar cuándo, dónde, cómo y con quién va a estudiar... En el caso del *blended learning* el contenido y las instrucciones deben ser elaborados específicamente para la asignatura en lugar de cualquier material que el alumno accede en la Internet. Además, la parte presencial debe necesariamente estar supervisada por un profesor, valorizar las interacciones interpersonales y ser complementaria a las actividades en línea, lo que propicia un proceso de enseñanza y aprendizaje más eficiente, interesante y personalizado.⁸

Morán (2015: 18) nos hace recordar que algunos teóricos como Dewey (1950), Rogers (1973), Novack (1999), Freire (2009) ya habían defendido la necesidad de sobrepasar la educación bancaria, tradicional, y focalizar en un aprendizaje en el alumno, en el que el alumno se involucra, se motiva y dialoga con ese aprendizaje. Según ese autor,

Algunos componentes son fundamentales para el éxito del aprendizaje, como, por ejemplo: la creación de desafíos, actividades y juegos que realmente permiten el desarrollo de competencias para cada etapa, que solicitan informaciones pertinentes, que ofrecen recompensas estimulantes, que combinan recorridos personales con la participación significativa en equipos, que se insertan en plataformas adaptativas, que reconocen cada alumno y al mismo tiempo aprenden con la interacción, todo esto por medio de tecnologías adecuadas(MORÁN, 2015:18).⁹

Este presente en que vivimos y la perspectiva de una educación que realmente se integre y sea significativa a los estudiantes que estamos recibiendo y a los que vendrán requiere, por lo tanto, nuevos modos de enseñar, nuevas prácticas docentes y una nueva visión del ser humano que queremos formar como ciudadanos críticos, creativos y al día con su tiempo y con los diferentes espacios físicos (geográficos, inclusive) en que van a actuar.

⁸Traducción libre del original: "Eles definem *blended learning* como um programa de educação formal que mescla momentos em que o aluno estuda os conteúdos e instruções usando recursos on-line, e outros em que o ensino ocorre em uma sala de aula, podendo interagir com outros alunos e com o professor. Na parte realizada on-line o aluno dispõe de meios para controlar quando, onde, como e com quem vai estudar. ..No caso do *blended learning* o conteúdo e as instruções devem ser elaboradas especificamente para a disciplina ao invés de usar qualquer material que o aluno acessa na internet. Além disso, a parte presencial deve necessariamente contar com supervisão do professor, valorizar as interações interpessoais e ser complementar às atividades on-line, proporcionando um processo de ensino e aprendizagem mais eficiente, interessante e personalizado.

⁹Traducción libre del original: "Alguns componentes são fundamentais para o sucesso da aprendizagem: a criação de desafios, atividades, jogos que realmente trazem as competências necessárias para cada etapa, que solicitam informações pertinentes, que oferecem recompensas estimulantes, que combinam percursos pessoais com participação significativa em grupos, que se inserem em plataformas adaptativas, que reconhecem cada aluno e ao mesmo tempo aprendem com a interação, tudo isso utilizando as tecnologias adequadas."

Arriesgar con nuevas metodologías es algo que el profesorado y los estudiosos suelen experimentar a menudo. Sin embargo, la perspectiva actual es la de que

el articulador de las etapas individuales y grupales es el equipo docente con su capacidad de acompañar, mediar, analizar los procesos, resultados, lagunas y necesidades por medio de los recursos realizados por los alumnos individualmente o en grupos. (MORAN, 2015: 18-19)¹⁰

Para tanto, desde la mitad del siglo XX algunas instituciones educacionales desarrollan diferentes metodologías de enseñanza y aprendizaje, a las que hoy llamamos Metodologías Activas. A principio, las primeras aplicaciones de esas metodologías ocurrieron en el área de la salud y poco a poco fueron siendo aplicadas por otras áreas de conocimiento.

Según Mitre et al (2008:2136), las metodologías activas se fundamentan en un principio teórico significativo: la autonomía, y utilizan la problematización como estrategia de enseñanza y aprendizaje. Con ello, afirman los autores, el objetivo es hacer que el discente se motive y se detenga en dicho problema a fin de examinarlo, reflexionar sobre él, relacionarlo a su historia y pasar a resignificar sus descubiertas. Además, la problematización puede ponerlo en contacto con las informaciones y con su producción de conocimiento, de modo a intentar negociar o salir de una situación de "punto muerto" y promover su propio desarrollo, es decir, construir su propio conocimiento. Y, como lo apuntaba Freire (2006), al percibir sus posibilidades y caminos, el discente podrá ejercitar su libertad y autonomía en la realización de elecciones y toma de decisiones.

En ese sentido, el modelo *blended* (híbrido), como hemos dicho anteriormente, asociado a las metodologías activas puede enriquecer las clases de español y hacer que el discente sea el protagonista de su aprendizaje, desde que tenga a su lado un profesor que lo oriente, que articule las actividades y estrategias según los objetivos de clase.

La aplicación de esa metodología tiene que considerar que el aula ya no puede ser lo que tradicionalmente encontramos en las escuelas, es decir, para ese tipo de metodología se requieren espacios amplios, mesas que permitan el trabajo en equipos, tecnologías adecuadas para cada estrategia propuesta por el profesor, profesores "inmigrantes digitales" que ya estén en perfecta sintonía tecnológica con sus alumnos "nativos digitales" y actividades que además de motivadoras puedan hacer que voluntariamente todos los alumnos deseen participar. Por un lado, el profesor es el responsable por la elaboración de los materiales adecuados a sus objetivos y, por otro, el discente tiene que asumir el compromiso de querer aprender y participar de

¹⁰Traducción libre de: "O articulador das etapas individuais e grupais é a equipe docente (professor/tutor) com sua capacidade de acompanhar, mediar, de analisar os processos, resultados, lacunas e necessidades, a partir dos percursos realizados pelos alunos individual e grupalmente."

cada etapa propuesta para la realización de la actividad en su integralidad. Solo así se podrá absorber información y producir conocimiento.

Horn y Staker (2012, apud VALENTE, 2014:84) definen cuatro modelos que categorizan la mayoría de los programas de enseñanza híbrida:

1. Modelo Flex: en el que el proceso de enseñanza y aprendizaje se ancla en el contenido y las instrucciones que el alumno trabaja por medio de una plataforma en línea. La parte flexible y adaptable corresponde al tipo de soporte que el alumno recibe en la situación presencial.
2. Modelo *Blended* misturado: consiste en el hecho de que el alumno puede elegir una asignatura en línea para complementar su currículo, asignatura esta que no se ofrece presencialmente.
3. Modelo virtual enriquecido: en este modelo, el alumno realiza la mayoría de las asignaturas en línea, pero puede elegir alguna actividad complementaria presencial (como, por ejemplo, experiencias prácticas, laboratoriales o, incluso, una asignatura presencial).
4. Modelo de alternancia: posibilita que el alumno alterne o circule entre diferentes modalidades de aprendizaje. Este modelo se divide en cuatro subgrupos:
 - a) Alternancia entre estaciones: el alumno puede circular dentro del aula entre diferentes estaciones de aprendizaje (una estación de aprendizaje en línea; una estación de desarrollo de proyecto; una estación de trabajo en grupo y otra en que el discente interactúa con el profesor a fin de sacar dudas.
 - b) Alternancia entre laboratorios: el alumno circula en diferentes espacios dentro del campus (laboratorio de informática, en el que él realiza actividades en línea; u otros laboratorios para el desarrollo de prácticas específicas).
 - c) Alternancia individual: el alumno circula entre diferentes modalidades de aprendizaje de acuerdo con horarios prefijados.
 - d) Aula invertida (*Flipped classroom*): en esta modalidad el contenido y las instrucciones se estudian en línea antes de que el alumno frecuente la clase que, a partir de ahora, pasa a ser el lugar para trabajar los contenidos ya estudiados, realizar actividades prácticas como resolución de problemas y proyectos, discusión en grupo, laboratorios, etc. El profesor ya no transmite conocimientos, sino articula las actividades para que el alumno pueda ir construyendo el conocimiento y ser el protagonista del conocimiento que se pretende que él adquiera. De este modo, el alumno estudia antes de la clase y el aula se transforma en el lugar de aprendizaje activo, donde hay preguntas, discusiones y actividades prácticas y en el que el profesor trabaja las dificultades de los alumnos en lugar de presentar el contenido de la asignatura (VALENTE, 2014: 86)

El aula invertida (*Inverted classroom*) fue propuesta inicialmente por Lage, Platt y Treglia (2000, apud VALENTE, 2014:86). A partir de 2010 se vuelve ampliamente conocida por el término *Flipped classroom*, debido, principalmente, a las experiencias desarrolladas por Mazur (2009).

Según Valente (2014), este abordaje presupone que los alumnos desarrollen en clase una serie de cuestionamientos, resolución de problemas y una serie de otras actividades de aprendizaje activo; además, obliga que el alumno recupere, aplique y amplíe el material aprendido en línea. Por otro lado, el profesor debe retroalimentar a los alumnos con sus observaciones y comentarios respecto a los resultados presentados inmediatamente después de la actividad presencial y debe incentivar el cuerpo discente a participar de todas las actividades (presenciales y virtuales), incluso, evaluando las actividades y atribuyendo a cada alumno una calificación. Por fin, los materiales didácticos tanto presenciales como los que van a ser utilizados en los ambientes virtuales de aprendizaje deben ser bien estructurados y planificados. (VALENTE, 2014:86)

Es importante subrayar que en ese abordaje hay que garantizar que el alumno tenga contacto con el material instruccional antes de la clase presencial. Al discente se incentiva que él se prepare para la clase presencial a fin de que pueda absorber la información y, según Mitre (2008:2136):

El estudiante necesita asumir un papel cada vez más activo y no puede estar condicionado a la actitud de mero receptor de contenidos; debe buscar efectivamente conocimientos relevantes de los problemas y los objetivos de aprendizaje. Iniciativa creadora, curiosidad científica, espíritu crítico y reflexivo, capacidad de autoevaluación, cooperación hacia el trabajo en equipo, sentido de responsabilidad, ética y sensibilidad en la asistencia son características fundamentales a ser desarrolladas en su perfil.¹¹

Además del aula invertida (*Flipped classroom*), podemos mencionar otros ejemplos de metodologías activas, como: el PBL (*Problem Based Learning*), una pedagogía basada en problemas; el *Project Based Learning*, o metodología basada en proyectos; Gameficación o metodología en que el aprendizaje se sucede por medio de dinámicas de juegos a fin de solucionar problemas, y por medio de la interacción y la colaboración; Formación por competencias, metodología volcada a la formación para el trabajo; *Team based learning* o metodología basada en equipos; Estudio de caso, metodología en que el alumno tiene que evaluar el caso y proponer

¹¹Traducción libre del original: "O estudante precisa assumir um papel cada vez mais ativo, descondicionando-se da atitude de mero receptor de conteúdos, buscando efetivamente conhecimentos relevantes aos problemas e aos objetivos da aprendizagem. Iniciativa criadora, curiosidade científica, espírito crítico reflexivo, capacidade para auto-avaliação, cooperação para o trabalho em equipe, senso de responsabilidade, ética e sensibilidade na assistência são características fundamentais a serem desenvolvidas em seu perfil."

soluciones; Estudio basado en narrativas, en que el aprendizaje se da por medio de un proceso en que se utiliza la narrativa como una estrategia de enseñanza; *Peer instruction*, metodología en que el alumno aprende con su colega; *Fishbowl* o metodología basada en discusiones en que los alumnos se organizan en posición de acuario.

Aunque pensada inicialmente para atender a las nuevas necesidades curriculares, las metodologías activas pueden ser adoptadas de modo aislado para una u otra clase de una asignatura.

En ese sentido, presentamos a continuación un ejemplo de actividad que ha tenido un efecto bastante positivo en el aprendizaje activo de estudiantes universitarios y alumnos de la enseñanza media en lo que concierne al aprendizaje de lectura en lengua española.

4. Propuesta de actividad basada en una metodología híbrida

Comentamos anteriormente que la metodología híbrida se sostiene por medio de clases presenciales y no presenciales, en este caso, sobre todo, utilizando recursos en línea, es decir, utilizando tecnologías digitales. Así, consideramos la posibilidad de asociarla a las metodologías activas para la elaboración de actividades de lectura para grupos del último año de la enseñanza media o enseñanza superior, cuyo objetivo central sería la comprensión e interpretación de textos en lengua española.

En nuestra larga experiencia como profesora de lengua española y especialmente como profesora de español para fines específicos, nos deparamos muchas veces con la certeza de que hay textos escritos en lengua extranjera que presentan verdaderamente una gran dificultad de comprensión por parte de los discentes. No siempre la lengua extranjera es el único obstáculo, sino la comprensión del contexto en sí, así como de lo que el alumno tiene que inferir de ese contenido y no logra éxito sea por desconocimiento de la cultura de la lengua o de hechos históricos y sociales que la involucran. Entender las metáforas de la lengua, la ironía e incluso el humor de una cultura extranjera no es tarea fácil y es ello lo que muchas veces determina el fracaso de una asignatura, de un curso o, en muchos casos, del éxito en un examen de suficiencia en lengua española, más específicamente los de competencia lectora.

Por lo tanto, más que enseñar la lengua formal, su léxico y su sintaxis, tenemos que preparar al alumno para comprender el texto y aprender a interpretarlo según el contexto y el espacio físico y temporal de su producción, puesto que

podríamos afirmar que un trabajo de contextualización del texto en el que se indujera al estudiante a considerar los conocimientos que posee sobre el tema, a anticipar los posibles contenidos del documento, a reconocer y analizar el formato, etc., facilitaría, y mucho, su comprensión. Si además se le indujera, a través de actividades, a formular preguntas (a determinar un objetivo de lectura), a formular hipótesis y a verificarlas y desecharlas a medida que va leyendo, a

inferir significados, a reconocer marcadores del discurso, a relacionar las partes del texto, etc., se le estaría acercando a un proceso real de lectura. Proceso en el que, por supuesto, aplicaría y ampliaría los conocimientos y estrategias que ya posee (HERNÁNDEZ, 2007:6).

La actividad que presentamos aquí tenía el objetivo de promover la reflexión y el entendimiento de lo no dicho en el texto, ya que el texto escogido es una crónica periodística extremadamente bien elaborada, según nuestra opinión, llena de metáforas y de conocimientos que el alumno menos preparado no sería capaz de entender.

El uso de una metodología híbrida nos permitió, también, aprovechar al máximo la interacción de los participantes. Según Hernández (2007:6),

Si partimos de una concepción interactiva de la lectura, la ejercitación de esta destreza en el aula debe ofrecer las condiciones necesarias para el desarrollo de la competencia lectora en la lengua que se está aprendiendo... y estas condiciones vendrán determinadas por:

- El análisis de las necesidades de lectura de nuestros estudiantes.
- La selección de textos adecuados a esas necesidades.
- El diseño de actividades que tengan en cuenta los procesos implicados en la lectura.
- La consideración de la existencia de "distintas formas de leer" según sean los objetivos de la lectura, por una parte, y las características individuales de los aprendices.

De hecho, seleccionamos este texto por todo lo que él nos permitiría aprender del idioma, de su léxico, de su sintaxis, de su uso, de su pragmática, de su semántica, de su cultura, además de poder analizarlo críticamente y compararlo con el momento presente de la historia del mundo, los conflictos y la propia existencia humana.

Las actividades fueron elaboradas de modo a proporcionar diferentes momentos de autoaprendizaje, de análisis y reflexión, de evaluación, de autoevaluación y de discusión para intercambiar informaciones y opiniones.

Las etapas fueron construidas considerándose la mezcla de dos diferentes metodologías activas, a saber: la Metodología de Aprendizaje por Colegas (*Peer Instruction*) y la Metodología del acuario (*Fishbowl*), adaptadas a los objetivos de la profesora y al número de alumnos de los grupos en las que fueron aplicadas (un grupo de postgrado, uno de periodismo, uno de relaciones internacionales y otro de enseñanza media). La división en fases aprovecha, en parte, la propuesta de Bolella et al (2014) para el Aprendizaje basado en Equipos (*Team Based Learning*).

Cuadro demostrativo de las fases empleadas para el desarrollo de la competencia lectora

Fase 1 Preparación (Preclase presencial) Ambiente Moodle	Fase 2 Garantía de preparación (Preclase presencial) Ambiente Moodle	Fase 3 Aplicación de los conceptos del texto Clase presencial
Estudio Individual (Investigación) Internet/Biblioteca/ Películas/Documentales	Participación en foro + Lectura de texto + Test individual (Peer Instruction Estudio individual)	Discusión con Manifestación de Opinión (Peer Instruction + Fishbowl)
Autoaprendizaje	Autoaprendizaje Aprendizaje colaborativo Retroalimentación del profesor	Aprendizaje colaborativo Evaluación del profesor

4.1 La fase 1: Preparación

Primeramente, entendemos que sería necesario que el alumno investigase sobre sucesos históricos que permeaban el contexto del texto que iban a leer. Hasta aquel momento, no habían entrado en contacto con el texto, de modo que desconocían totalmente de que tema trataría el autor, aunque, desde luego, podrían inferir algo de lo que iban a leer por medio de los temas sugeridos para la investigación. El grupo fue dividido en tres subgrupos de tres o cuatro estudiantes. Cada uno de los subgrupos fue instruido a investigar sobre un tema específico y distinto de los demás subgrupos. Las instrucciones fueron dadas por medio del ambiente Moodle.

El objetivo en esta fase fue el de preparar el alumno para una lectura significativa, dándole subsidios para conocer hechos históricos que tal vez no conociera y que aparecerían en el texto. Así, nuestra preocupación era la de que el alumno no solo fuera capaz de comprender el idioma español, sino ser capaz de ir más allá de la forma y comprender "la idea" que definitivamente está por detrás de las palabras del autor, es decir, interpretar el texto, inferir, percibir el sentido de las metáforas, de las ironías y hasta del humor que el autor emplea.

Los alumnos deberían investigar los temas individualmente por medio de búsquedas en Internet (previamente orientados de cómo hacerlo y de cómo encontrar sitios confiables), o en bibliotecas. Podrían, también, ver documentales y películas sobre los temas. Posteriormente, deberían escribir pequeños textos con las informaciones más relevantes y publicarlos en un foro designado para ello en el ambiente Moodle (fase 2). La orientación fue la de que

buscasen en sitios de lengua española y, por lo tanto, la mayoría de los alumnos consiguió escribir sus textos en ese idioma, aunque no fuera este el idioma obligatorio.

La corrección de lengua, en esta fase, no fue imprescindible para la realización de la actividad, y, por otro lado, la investigación de dichos temas garantizó que la lectura del texto elegido no fuera frustrada por falta de información sobre contextos históricos y sociales.

Bolella et al. (2014:295) aseguran que esta es una "fase crítica", puesto que si el alumno no completa las tareas preclase no será capaz de aportar contenido y tampoco de contribuir para el desarrollo de sus compañeros. En este momento, lo que se pretende es que el alumno sea capaz de realizar un autoaprendizaje, es decir, que sea capaz de desarrollar su autonomía como aprendiente. Por este motivo, el profesor debe incentivar la realización de las etapas preclase.

4.2 La Fase 2: Garantía de preparación

En esta fase, como hemos comentado anteriormente, las investigaciones realizadas deberían ser publicadas en el foro designado en el ambiente Moodle (intitulado Guerras y Conflictos Contemporáneos).

Cada miembro de un subgrupo, y, por lo tanto, de un mismo tema investigado, debería discutirlo en el foro con los demás colegas del mismo subgrupo, agregar informaciones o solicitar aclaraciones. Sin embargo, tras la publicación de todos los trabajos, todos los alumnos de los subgrupos deberían leer todo lo que se había publicado en el foro, es decir, deberían leer sobre los tres temas investigados por el grupo. De este modo, el objetivo era el de compartir informaciones y hacer que todos pudieran conocer sobre los temas que estarían en el texto que iban a leer. Con esto, se pretendía que los alumnos desarrollasen no solo un autoaprendizaje, sino, también, un aprendizaje colaborativo, en el que todos comparten sus conocimientos y en que todos aprenden con los compañeros (una adaptación de la Metodología de Aprendizaje con colegas).

En esta fase, el profesor acompañó las discusiones en el foro, incentivando la realización de la actividad y, siempre que necesario, comentando sobre lo que se publicaba, no con el intuito de corrección, sino de aportar informaciones que podrían incentivar aun más la discusión entre los alumnos o, incluso, hacer que los alumnos percibieran que podrían mejorar sus contribuciones.

Al término de esta discusión en el foro, dispusimos el texto de lectura a los alumnos juntamente con una actividad de comprensión lectora basada en preguntas de respuestas subjetivas. No se trató aquí de corregir la actividad, una vez que, en la fase 3, los alumnos tendrían la oportunidad de averiguar sus respuestas entre sí. Adjuntamos el texto y las preguntas al final de este artículo.

Para Bolella et al (2014:295), esta fase designada Garantía de Preparación (del inglés *Readiness Assurance*) es el mecanismo básico

GONÇALVES, Eliane. Enseñanza de Español: interfaces tecnológicas y culturales. *Revista Intercâmbio*, v. XXXVII: 1-26, 2018. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

que garantice la responsabilidad individual por la preparación preclase. Con el test individual intentamos garantizar la preparación y la lectura; idealizamos preguntas que contemplaban los conceptos más relevantes del texto y sobre lo que nos parecía de mayor importancia respecto a los usos de la lengua española y su relación con la cultura de los pueblos.

Las instrucciones para las fases 1 y 2 fueron las siguientes:

Instrucciones

Muchas han sido las últimas guerras contemporáneas, especialmente las que han ocurrido después de la Segunda Guerra Mundial (la que empezó en 1939 y terminó en 1945).

Sin embargo, vamos a pensar y a detenernos en las guerras y conflictos que ocurrieron en la segunda mitad del siglo XX y que cambiaron otra vez el rumbo de la historia de la humanidad.

Los años 50 están definitivamente marcados por la Revolución Cubana.

En los años 60 y 70 los países latinoamericanos sufrieron con las dictaduras.

Los años 90 (última década del siglo XX y del segundo milenio) fueron testigos de la caída del muro de Berlín, del fin de la Unión Soviética (posguerra fría) y del avance nunca visto de las tecnologías, especialmente, las tecnologías de información y comunicación. En este periodo, dentro del contexto europeo, "gran cantidad de países del este europeo se encontraban en un doble proceso de transición: de dictadura a democracia, y de economía planificada a economía de mercado" (cf. Wikipedia). Empiezan, en ese momento, las Guerras Yugoslavas.

La tarea de esta semana es investigar sobre esas Guerras Yugoslavas, sobre la Dictadura Chilena y sobre la Revolución Cubana.

Voy a dividir el grupo en tres subgrupos, a saber:

Grupo 1: (nombrar a los alumnos) – van a investigar sobre la Revolución Cubana.

Grupo 2: (nombrar a los alumnos) – van a investigar sobre la Dictadura Chilena.

Grupo 3: (nombrar a los alumnos) – van a investigar sobre las Guerras Yugoslavas.

Para cada respectivo tema, cada uno de ustedes tendrá que investigar cuáles fueron los principales líderes, por qué, cuándo y cómo se inició ese acontecimiento histórico, qué sucedió a lo largo de su existencia, cómo y cuándo terminó; qué les sucedió a las personas involucradas (pueblo, autoridades, gobiernos, etc.) y cuáles fueron sus relaciones y/o consecuencias respecto al resto del mundo.

TODOS tienen que publicar sus hallazgos en este Foro de Discusión (el foro **Guerras y conflictos contemporáneos**) y TODOS deben leer las investigaciones publicadas de TODOS los temas.

Lo que se publique en este FORO será imprescindible para que puedan comprender el texto que van a leer después.

Ustedes tendrán quince días para investigar y participar del foro y dejar ahí sus hallazgos. Deberán también comentar los hallazgos de sus compañeros - agregando informaciones o solicitando alguna explicación.

Luego les publicaré el texto que deberán leer.

Atención: Tienen que hacer sus consultas en sitios o libros de lengua española. Esta actividad también forma parte de las actividades de lectura en este idioma. Por lo tanto, por favor, no hagan sus investigaciones en sitios de lengua portuguesa.

¡Buen trabajo!

En esta fase, se intentó garantizar el aprendizaje por medio de los colegas y, por lo tanto, un aprendizaje colaborativo; así como el autoaprendizaje o un aprendizaje individual, a medida que cada alumno contestó a preguntas de comprensión textual que, en algunos

casos, requería la búsqueda por más información, además de las que habían consultado anteriormente. Se consideró, también, la importancia de conocimientos previos que deberían ser activados al momento de responderlas.

4.3 La fase 3: Aplicación de los conceptos del texto

Esta fase se realizó presencialmente, en el aula, en fecha inmediatamente posterior a las actividades realizadas en la fase 2. Consistió en una actividad de discusión sobre el texto leído, organizada según la metodología *Fishbowl*. Para tanto, se dispuso el grupo en una formación similar a un acuario:



El *Fishbowl* fue creado en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Stanford, por el *Problem Based Learning Laboratory*, inspirado en las escuelas de medicina en que los estudiantes observan a través de paredes de vidrio las cirugías mientras los especialistas operan los pacientes. Según la creadora de esa metodología (FRUCHTER, 2006, apud ARAÚJO et al., 2016), esta es una experiencia de aprendizaje de interacción y puede ser considerada un método educacional que tiene por objetivo apoyar la transferencia de conocimiento efectivo de habilidades de comunicación de los profesionales a los estudiantes.

En la dinámica de Fishbowl™ cada grupo tiene hasta quince minutos para presentar su prototipo y los desafíos del proyecto a dos profesionales expertos denominados "tutores". La actividad presupone que ese evaluador externo, que no ha tenido contacto con el trabajo antes de la presentación del grupo, presente sugerencias, críticas y diferentes opiniones para que los prototipos generados puedan ser perfeccionados, creándose nuevas ideas.¹²(ARAÚJO et al., 2016:4).

De ese modo, los estudiantes reciben esas críticas y sugerencias y, a la vez, al observar cómo los especialistas actúan en la solución de un problema, se espera que puedan desarrollar nuevas habilidades de solución de problemas (ARAÚJO et. al, 2016).

En la fase 3, por lo tanto, propusimos una intervención similar, basada en tres tipos de participantes, según lo sugerido por Fruchter [2006 (2014:6)]:

¹²Traducción libre del original: Na dinâmica de *Fishbowl*™ cada grupo tem até quinze minutos para apresentar seu protótipo e os desafios do projeto, a dois profissionais experientes denominados "mentores". A atividade pressupõe que esse avaliador externo, que não teve contato com o trabalho antes da apresentação do grupo, apresente sugestões, críticas e diferentes opiniões para que os protótipos gerados possam ser aperfeiçoados, criando-se novas ideias.

- *Aprendientes (Fish learners)*: estudiantes que traen sus proyectos y sus desafíos;
- *Tutor (Fish mentor)*: profesionales expertos que van a discutir los desafíos para los proyectos presentados;
- *Observadores (Observers)*: demás estudiantes y profesionales que asisten las sesiones de discusiones (local o remotamente) entre los mentores y estudiantes acerca de los proyectos y los desafíos.

Según la creadora de esta metodología (FRUCHTER, [2006] 2014:6), este es un ambiente estratégicamente compuesto de tres zonas de interacción: acción, reflexión y observación, lo que permite un mayor compromiso y colaboración entre los participantes. Para esta propuesta, son utilizados diversos programas y *hardwares* que la soportan.

Para esta fase, adaptamos el *Fishbowl* según nuestros objetivos y el número de alumnos que teníamos en cada grupo. Como los grupos no eran muy grandes (cerca de 15 alumnos en cada curso), los colocamos en dos círculos, siendo uno dentro del otro, como muestra la figura anterior. En el círculo más céntrico, pedimos para que se sentaran los aprendientes - en este caso, los estudiantes que empezarían una discusión basada en su comprensión del texto y en las respuestas dadas al test individual. En el círculo exterior, se sentaron los observadores. El tutor se mantuvo fuera del círculo acompañando la presentación de los aprendientes. Una silla quedó vacía en el círculo céntrico para que fuera ocupada por un observador siempre que surgiera una propuesta que pudiera contribuir en lo que presentaban los aprendientes y ése se alternaría con otro observador siempre que una nueva propuesta o comentario apareciera desde fuera para complementar la discusión del grupo de dentro (los aprendientes).

Esa dinámica fue dando ritmo a la discusión a la vez que incentivaba la participación de todos y la colaboración inmediata cuando surgía una duda o se hacía silencio entre los aprendientes o siempre que una idea/interpretación no era considerada la más adecuada al contexto.

Vale la pena subrayar que la investigación realizada en la fase 1 fue fundamental para que se pudiera llevar a cabo esta discusión, así como la fase 2, en la que los estudiantes realizaron el test individual y tuvieron que activar conocimientos previos respecto a determinados temas presentes en el texto, como, por ejemplo, el de la Semana Santa, algunas historias de la Biblia o sucesos ligados a acontecimientos recientes tanto relacionados a países de lengua española como a otros países del mundo.

La fase 3 es una etapa fundamental y los estudiantes deben ser desafiados a interpretar, inferir, analizar, hacer síntesis, relacionar y comparar. Además, todos los estudiantes deben estar preparados para argumentar sobre sus escojas, deben asociar las informaciones recibidas y activar los conocimientos que ya poseen a medida que van

siendo estimulados por los demás colegas. En nuestra experiencia, muchas veces los aprendientes no se habían dado cuenta de determinada posibilidad de interpretación o no habían comprendido determinada información, lo que fue accionado por otro aprendiente por medio de su argumentación o por un observador. El papel del tutor, en esta experiencia, fue el de analizar las propuestas presentadas, hacer sugerencias, estimular los alumnos a reflexionar sobre sus argumentos y a autoevaluar sus conclusiones, bien como el de conducir el grupo para la finalización de los trabajos, ponderando sobre las interpretaciones posibles y hechos concretos presentes en el texto. Subrayamos que el tutor solo se manifestó tras oír las discusiones entabladas por los aprendientes y observadores, manifestándose solo al final o cuando era necesario una intervención más precisa.

Esta fase debería durar cerca de 15 minutos, pero se extendió por más de treinta en todos los grupos en los que la aplicamos, dada la intensa participación de todos. En los grupos de diferentes niveles (enseñanza básica o universitaria), en los que se propuso esta actividad, no hubo un solo estudiante que haya dejado de participar. Esto muestra que las estrategias utilizadas en las diferentes fases fueron fundamentales para el éxito obtenido en lo que concierne a la participación. Por otro lado, es importante que el profesor acompañe desde cerca todo el proceso para garantizar el aprendizaje efectivo y, más que todo, es imprescindible que el profesor dé las instrucciones adecuadas para la realización de todas las fases y retroalimente al estudiante en las fases 2 y 3 por medio de comentarios constructivos de las actividades por ellos realizadas.

5. Consideraciones Finales

Creemos que los objetivos de lectura que habíamos propuesto al inicio fueron ampliamente alcanzados. Los estudiantes tuvieron la oportunidad de formular conjuntamente la mejor interpretación textual posible y de aclarar las dudas respecto al propio idioma, ya que algunos elementos lingüísticos eran fundamentales para la comprensión del texto. Lo mismo sucedió con los elementos culturales, no solo los relacionados al español, pero también los relacionados a otros pueblos. Fue importante, por ejemplo, activar conocimientos respecto a la cultura cristiana, puesto que el autor había construido una narrativa metafórica entre la guerra de los Balcanes y algunos episodios bíblicos, especialmente los relacionados a la Semana Santa.

Los estudiantes que participaron de estas actividades, en todos los cursos, lograron comprender las ironías y el humor (muy sutil) presentes en el texto, además de las metáforas. Como comentamos anteriormente, el texto fue elegido exactamente por esta fuerte dosis de ironía y de construcciones metafóricas que al fin y al cabo representan la crítica construida por el autor respecto a las guerras. En procesos de aprendizaje de lectura este es, seguramente, el aprendizaje más difícil y, por ello, actividades de interacción y

colaboración como las que propusimos mostraron ser muy eficientes, ya que se ha podido construir sentido y comprender el contexto mediante un proceso en que todos aportan y se ayudan mutuamente para llegar a la mejor interpretación posible del texto.

En cuanto a la evaluación, en estas actividades nuestro objetivo era el de que los grupos llegaran a una interpretación pertinente y, principalmente, que hubiera la participación interesada y comprometida de todos los participantes. Consideramos, por lo tanto, que el resultado presentado por los estudiantes fueron los mejores posibles y, cuando les indagamos sobre la experiencia en las tres fases desarrolladas, los estudiantes respondieron unánimemente de forma satisfactoria, impresionados y felices con lo que habían conseguido realizar. Apuntaron la importancia de las fases 1 y 2 y se autoevaluaron de modo positivo respecto a la fase 3 porque entendían que habían conseguido por medio de la observación, interacción y reflexión llegar a comprender profundamente las palabras del autor. Luego se dieron cuenta de que la lengua española no había sido un obstáculo para la comprensión de la crónica, pero hacía falta conocerla mejor para sacar más provecho del texto.

Bolella et al. (2014:5) afirman que en trabajos realizados en equipos los estudiantes "son evaluados por su desempeño individual y también por el resultado del trabajo en equipo, además de someterse a la evaluación de sus parejas, lo que incrementa la responsabilización."¹³ De hecho, los estudiantes tuvieron la oportunidad de evaluar la contribución individual para el desempeño de todo el grupo y, al final, apuntaron las dificultades que enfrentaron durante la realización de las tareas individuales, así como subrayaron en qué medida eso ayudó o dificultó el proceso, principalmente respecto a su participación en el foro (fase 2) y en la discusión (fase 3), es decir, en las tareas colectivas.

Creemos que esta experiencia pedagógica, mezclada de metodologías que se complementaron, transformó una práctica docente y agregó satisfacción y felicidad a los alumnos, además de moverlos hacia la búsqueda de información y conocimientos. Quedó claro, por otro lado, que el profesor tiene que prepararse para diferentes grupos y más que nunca, tiene que prepararse para un nuevo tipo de alumno que está llegando a la escuela y a las universidades. Más que nunca, tendremos que adaptarnos a estos nuevos jóvenes, comprenderlos y buscar nuevas posibilidades para la práctica docente.

A modo de conclusión, es importante subrayar que son muchos los caminos que nos ayudan a construir otros caminos. Y, en ese sentido, el perfeccionamiento y la variedad metodológica son el punto de partida para esa construcción porque, sin duda, difícilmente se va a

¹³Traducción libre de: "Os alunos são avaliados pelo seu desempenho individual e também pelo resultado do trabalho em grupo, além de se submeterem à avaliação entre os pares, o que incrementa a responsabilização".

GONÇALVES, Eliane. Enseñanza de Español: interfaces tecnológicas y culturales. *Revista Intercâmbio*, v. XXXVII: 1-26, 2018. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

prescindir de un profesor o de la educación formal por más avanzada que esté la tecnología y por más desfavorables que estén las leyes en relación con los profesores de lenguas extranjeras.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, U.F; LOYOLLA, W.P.D.C.; GARBIN, M.C., CAVALCANTI, C. Adoção da estratégia de mentoria Fishbowl em projetos integradores em curso de graduação. Conference paper DOI: 10.17143/ciaed/XXIICIAED.2016.00237. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/308316385_ADOCAO_DA_ESTRATEGIA_DE_MENTORIA_FISHBOWL_EM_PROJETOS_INTEGRADOS_RES_EM_CURSO_DE_GRADUACAO Accedido el 13/02/2018.

BOLELLA, V.R.; SENGER, M.H.; TOURINHO, F.S.V.; AMARAL, E. Aprendizagem baseada em equipes: da teoria à prática. *Medicina (Ribeirão Preto)* 2014; 47(3): 293-300. Disponible en: http://revista.fmrp.usp.br/2014/vol47n3/7_Aprendizagem-baseada-em-equipes-da-teoria-a-pratica.pdf Accedido el 13/12/2017.

BOTTA, M. *Competencias docentes para el siglo XXI*. Disponible en <https://www.educ.ar/recursos/70822/competencias-docentes-para-el-siglo-xxi> Accedido el 04/10/2017.

FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. 29ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2006.

FRUCHTER, R. The FishbowITM (2014) Degrees of Engagement in Global Teamwork. I.F.C. Smith (Ed.): EG-ICE (2006), LNAI 4200, pp.241-257, 2006. Disponible https://www.researchgate.net/profile/Renate_Fruchter/publication/226159931_The_FishbowITM_Degrees_of_Engagement_in_Global_Teamwork/links/53d6bf4e0cf220632f3dced2/The-FishbowITM-Degrees-of-Engagement-in-Global-Teamwork.pdf Accedido el 13/02/2018.

HERNÁNDEZ, M.H. Del pretexto al texto. La lectura en la enseñanza/aprendizaje de idiomas y su tratamiento en español como lengua extranjera. *Revista de Didáctica Marco ELE*, 5/2007.

MAZUR, E. Farewell, Lecture? *Science*, v. 323, p. 50-51, 2009.

MITRE, S.M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência & Saúde Coletiva*, 13(Sup. 2):2133-2144, 2008. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232008000900018 Accedido el 15/01/2018.

GONÇALVES, Eliane. Enseñanza de Español: interfaces tecnológicas y culturales. *Revista Intercâmbio*, v. XXXVII: 1-26, 2018. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

MONEREO, C.; POZO, J. Competencias para (con)vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, nº370, julio-agosto/2007, p. 12. Biblioteca digital de la OEI. Disponible en: <http://rubenama.com/articulos/12975732-Monereo-Pozo-Competencias-para-convivir-con-el-siglo-XXI.pdf> Accedido el 04/10/2017.

MONEREO, C. y POZO, J. O aluno em ambientes virtuais: condições, perfil e competência. En: COLL, C. & MONEREO, C. *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Tradução de Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. *Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Vol. II. Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponible en: www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf Accedido el 04/10/2017.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants, 2001. Disponible en: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> Accedido el 04/10/2017.

SANTAELLA, L. Desafios da ubiquidade para a educação. *Revista Ensino Superior*. Campinas, SP: Unicamp, nº Especial, 2009, pp. 19-28. Disponible en: https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NMES_1.pdf Accedido el 04/10/2017.

SANTAELLA, L. *Linguagens Líquidas na Era da Mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

VALENTE, J.A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em Revista*. Curitiba: Ed. UFPR. Edição Especial nº 4/2014, p. 79-97.

UNESCO. *Formación de docentes*. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/teacher-education/> Accedido el 04/10/2017.

Anejo 1: Texto



Anejo 2: Test individual

EL ÉXODO

ACTIVIDADES

Responde en portugués:

1. Haz un resumen del texto (máximo 5 líneas)
2. Da otro título al texto, de acuerdo con su comprensión de lectura.

Responde en español:

3. Busca en el texto el trecho en que aparece la información de que muchas personas salieron juntas de los Balcanes después de mucho sufrimiento, tristeza y muerte. **Cópialo** en tu hoja.

Responde en portugués:

4. ¿Por qué el autor se refiere a "días santos"?
5. ¿Qué comparación hace el autor entre el nacionalismo y los tiempos primitivos?
6. ¿Dirías que el texto es crítico, irónico o humorístico? Copia del texto el fragmento que justifica tu respuesta.
7. ¿Cuál es la relación entre los Balcanes, el éxodo y la bolsa de valores?

8. Identifica en el texto algún refrán utilizado por el autor y cópialo en tu hoja. ¿Consigues explicar su significado? ¿Habrá alguno en portugués con ese mismo sentido?
9. Intenta explicar la afirmación del autor: "Cuando la violencia no engendra violencia, sino resignación, nace la injusticia, que es una violencia de estallido tardío." Busca un conector en español sinónimo del conector subrayado en ese fragmento.