

DOMINGUES FERREIRA DA CRUZ, MÁRIO RUI

PEREIRA TAVARES, SUSANA PAULA

INSTITUTO POLITÉCNICO DO PORTO

DURÁN FERNÁNDEZ, ANTONIO

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

POR UNA (HIPER)PEDAGOGÍA CRÍTICA, INTERCULTURAL Y MULTISENSORIAL EN EL APRENDIZAJE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE)

BIODATA

MÁRIO CRUZ es profesor en el Instituto Politécnico do Porto, donde imparte clases de Metodología de la Enseñanza de Español, Multimedia en la Enseñanza de Idiomas y Educación Lingüística e Intercultural en el curso de Máster de Enseñanza de Inglés y Francés o Español en la Enseñanza Básica. Es profesor de Portugués y Lenguas Extranjeras (Alemán, Español e Inglés) y de Educación Especial. Tiene un máster en Didáctica de las Lenguas y otro en la Enseñanza de Inglés e Español. También es doctor en Didáctica y Formación por la Universidad de Aveiro.

SUSANA TAVARES es profesora en el Instituto Politécnico do Porto, donde supervisa las prácticas de ELE en el curso de Máster de Enseñanza de Inglés y Francés o Español en la Enseñanza Básica. Es profesora de Portugués, Lenguas Extranjeras (alemán, español e inglés) y Educación Especial. Tiene una especialización en Didáctica de las Lenguas por la Universidad de Aveiro, y un máster en la Enseñanza de Inglés e Español. En este momento está haciendo el doctorado en educación en la Universidad de Aveiro.

ANTONIO DURÁN FERNÁNDEZ es profesor en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, donde imparte clases de Inglés Lengua Extranjera, Didáctica de la lengua inglesa, Literatura infantil y juvenil en lengua inglesa y hace supervisión de prácticas de futuros maestros de inglés. Es doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en España.

RESUMEN

Teniendo en cuenta una pedagogía crítica emancipadora (Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007) enriquecida por enfoques multisensoriales (Arslan, 2009), se pretende en este artículo dar cuenta de prácticas verdaderamente interdisciplinarias y basadas en una filosofía de proyecto en el que alumnos de ELE en la Educación Básica (primer y tercer ciclos) llevan a cabo tareas de naturaleza plurilingüe y multicultural.

En este estudio, hemos tratado de destacar las prácticas y estrategias emancipatorias que traducen aprendizajes que resultan significativos en un nivel multicultural y plurilingüe para los alumnos (Andrade & Araújo e Sá, 2003), contribuyendo al desarrollo de su conciencia crítica cultural (Byram et al, 2002). Buscando evidenciar una muestra de prácticas interdisciplinarias y multisensoriales (Arslan, 2009), relacionadas con el proyecto Pluri+Red y basadas en el uso de estrategias y materiales físicos o digitales (juegos didácticos, WebQuests, cuentos interactivos, etc.) que plantean retos a los estudiantes con el fin de provocar asombro y extrañeza, pero también cuestionamiento (Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007), pretendemos que este estudio exploratorio demuestre las opciones y rutas tomadas hacia un único objetivo: formar a los futuros ciudadanos conscientes del mundo, capaces de intervenir y de formarse a lo largo de su vida.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje multisensorial, conciencia cultural crítica, enseñanza interdisciplinaria

ABSTRACT

Taking into account an emancipatory critical pedagogy (Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007), enriched by multisensory approaches (Arslan, 2009), it is intended in this article to account for truly interdisciplinary practices based on the project work methodology, in which Spanish as Foreign Language pupils in Primary and Secondary Education (1st and 3rd cycles) perform tasks of multilingual and multicultural nature.

In this study, we want to highlight the practical and emancipatory strategies which translate learnings considered significant in multicultural and multilingual level to pupils (Andrade & Araújo e Sá, 2003), contributing to the development of their critical cultural awareness (Byram et al , 2002).

Aiming at showing examples of interdisciplinary and multi-sensory strategies (Arslan, 2009), related to the project Pluri+RED and based on the use of strategies and physical or digital materials (educational games, WebQuests, interactive stories etc.), which challenge students to create wonder and strangeness, but also questioning (Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007), we hope that this exploratory study reveals the options and routes taken towards a single goal: to train future citizens aware of world, capable of intervening and form themselves throughout their lives.

KEY WORDS: multisensorial learning critical cultural conscience, interdisciplinary teaching

Como ya sabemos, el desarrollo del lenguaje está directamente relacionado con las posibilidades de contacto y comunicación que los alumnos tienen dentro y fuera del colegio. Por ello es de gran importancia tener en cuenta, las necesidades lingüísticas de los alumnos, su biografía lingüística y cultural, las lenguas que ya saben y que dominan.

Por otra parte, hay que tener una idea de cómo plantear el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y de configurar los distintos escenarios curriculares en que todo se desarrolla, teniendo en cuenta las competencias que están previstas en el marco de la enseñanza obligatoria.

Hoy en día no podemos quedarnos con la idea, a partir de la cual, los alumnos deben desarrollar su competencia lingüística en sólo una lengua extranjera. En realidad, vivimos en una sociedad global donde la necesidad de comunicar es cada vez más grande. Desde esta perspectiva, se hace necesario incorporar el desarrollo de las competencias plurilingüe, competencia comunicativa intercultural y la conciencia cultural crítica de nuestro alumnado (Cruz, 2005; Cruz, 2011).

En este artículo, reflexionamos sobre las diversas competencias que un profesor de lenguas extranjeras debe desarrollar en el contexto educativo actual. También damos cuenta de algunas estrategias movilizadas en un proyecto: "Pluri+Red". Puesto que la sociedad global está sufriendo cambios a causa de los movimientos migratorios, sobre todo dentro de la Unión Europea, vivimos en una sociedad cada vez más pluricultural. Es necesario que los profesores estén preparados para dedicar un espacio considerable al desarrollo de competencias de comunicación intercultural y plurilingüe en sus clases (cf. Byram, Gribkova & Starkey, 2002:9-10). Además hay que tener en cuenta que los profesores deben ser más reflexivos y tener

una fuerte conciencia cultural crítica (Byram, 1997) y provocar en sus alumnos el gusto por buscar y cuestionar el propio conocimiento.

1. DESDE LA COMPETENCIA PLURILINGÜE Y LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL HASTA UNA CONCIENCIA CULTURAL CRÍTICA

Sabemos que la enseñanza de lenguas extranjeras tiene que estar siempre relacionada con el contexto social, económico, político y cultural en que tiene lugar. Este aspecto es determinante en el caso de la enseñanza-aprendizaje del español ya que su importancia en el escenario de la Unión Europea y del mundo es cada vez mayor. La globalización y los intercambios económicos y culturales están teniendo influencia en el modo como uno enseña y aprende una lengua o lenguas extranjeras. Hay que tener en cuenta, cada vez más, la dimensión intercultural en el proceso de enseñanza.

Además, los conceptos de competencia plurilingüe y competencia comunicativa intercultural son conceptos clave, según las directrices europeas, en relación con la enseñanza de lengua, apoyadas por las investigaciones recientes en la didáctica de las lenguas que apuntan hacia un aprendizaje más integrado de lenguas y sus culturas (Byram, 1997; Kramersch, 1993). El propio "Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza, y la evaluación de las lenguas" refleja la necesidad de adaptar la enseñanza de lenguas a las necesidades de nuestro entorno cada vez más poblado por la diversidad de lenguas y culturas de interacción sea presencial sea virtual.

Según el Marco de referencia, se pone el acento en el rol de los alumnos como actores sociales que: a) tienen diferentes identidades, que pueden ser nacionales, locales, regionales, académicas, etc.; b)

son poseedores de conocimientos previos sobre su comunidad, país y los otros países; c) aportan actitudes y competencias que entran en juego en el diálogo con el Otro (Instituto Cervantes, 2002:12).

En este contexto, el enfoque intercultural cuestiona el propio enfoque comunicativo ya que el hablante no nativo nunca podría alcanzar las competencias lingüísticas y culturales que se asemejan a las del nativo (Byram & Zarate, 1997). Descartado este modelo, el enfoque intercultural ve a los alumnos de lenguas extranjeras como (futuros) mediadores interculturales capaces de moverse en diferentes contextos culturales diferentes de los suyos.

De acuerdo con Byram, Gribjova & Starkey (2002), nosotros, profesores de lenguas extranjeras y sobre todo de español como lengua extranjera, debemos tener en cuenta los siguientes componentes de la competencia intercultural a desarrollar en nuestros alumnos: el conocimiento (los saberes) de los grupos sociales / comunidades / países, de sus productos y prácticas; las actitudes (el saber ser) que incluyen la apertura al Otro; las capacidades de comparación, de interpretación o de relación (el saber comprender); las capacidades de descubrimiento y de interacción (el saber aprender); y, por último, la conciencia crítica cultural (el saber comprometerse).

Creemos que, de momento, el principal fin de la enseñanza de lenguas es el desarrollo de esta conciencia cultural crítica (Cruz, 2011). Según Starkey (2003), este desarrollo debería empezar desde el momento en que uno comienza a aprender lenguas extranjeras y continuar a lo largo de todo el proceso de aprendizaje presencial o digital. En este contexto, el profesor debe, siempre que sea posible:

a) trabajar con materiales auténticos de la(s) cultura(s) de la lengua meta, como textos originales, grabaciones de audio o

video, cómics, gráficos, cartas, dibujos, fotografías, etc., implicando a los propios alumnos en el proceso de búsqueda de información;

b) poner los alumnos en contacto con hablantes nativos de la lengua meta, a través de la Web 2.0 y sus herramientas;

c) llevar a los alumnos hacia el desarrollo de competencias de investigación sobre aspectos lingüísticos y culturales de las lenguas meta;

d) comparar lenguas y culturas en la clase;

e) trabajar diferentes destrezas lingüísticas en la clase, siempre que sea posible.

Todo esto debe ser puesto en práctica según una metodología de trabajo en grupo que fomente el diálogo. En seguida, veremos cuáles son las tendencias actuales en la enseñanza de idiomas y qué caminos uno puede recorrer para desarrollar la conciencia cultural crítica de nuestros alumnos.

2. ENFOQUES ACTUALES EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS: CAMINOS HACÍA EL DESARROLLO DE UNA HIPERPEDAGOGÍA CRÍTICA, INTERCULTURAL Y MULTISENSORIAL

En la enseñanza actual de lenguas extranjeras hay que tener en cuenta dos tipos de enfoques principales: desde el enfoque constructivista y el enfoque comunicativo hasta el enfoque conectivista.

De acuerdo con Sanhueza (2004) y Bérard (1995), el primero se basa en el concepto del aprendizaje como algo que es construido, o sea, que el aprendizaje se realiza a través de un proceso cognitivo cuyo fin es la adquisición de nuevos saberes.

Es un enfoque que se desarrolló a partir de una crítica de las metodologías audio orales y audiovisuales, y que se centra en el estudiante. En otras palabras, se hace un análisis de necesidades del alumno que determinan las competencias que el alumno tiene que desarrollar de acuerdo con su biografía lingüística, sus conocimientos previos en el aprendizaje de lenguas, su personalidad, su estilo de aprendizaje. Además, podemos decir que el aprendizaje de una lengua extranjera va más allá del aprendizaje de reglas gramaticales y del enfoque en los errores, o sea, deberá haber un enfoque en el desarrollo de competencias socioculturales de los alumnos, teniendo en cuenta la motivación del alumno a través de aprendizajes significativos y diversificación de actividades y recursos.

Por otra parte, según Siemens (2004), los enfoques como el constructivista no consideran las alteraciones recientes en la propia forma como aprendemos, pues esos enfoques fueron desarrollados en un tiempo en que el conocimiento se medía en décadas. Como ya vimos, el aprendizaje presupone el cambio de comportamientos, es una construcción mental del cerebro, en que la creación de saberes depende de las experiencias que uno desarrolla con el Otro. Estos enfoques ven el saber como algo estático y posible de adquirir. De acuerdo con las perspectivas de Siemens (2004) y Downes (2007), estamos en una nueva era de la enseñanza: la era del conectivismo. En realidad, ellos creen que el "conocimiento está distribuido por una red de conexiones, y por eso el aprendizaje es la capacidad de construir y atravesar esas conexiones". En este contexto, el conocimiento es el conjunto de conexiones formadas

por la acción o experiencias que uno tiene, y su adaptación a situaciones nuevas. Para los conectivistas, lo importante es el conjunto de actividades que hacemos para aprender y que nos hacen crecer y desarrollar como miembros de una sociedad.

Asimismo, Ravenscroft (2011:139) propone un abordaje socioconstructivista del conectivismo que podemos tener en cuenta en nuestras clases de lenguas extranjeras a través de la Web 2.0 y sus herramientas digitales. Este abordaje se basa en las dimensiones dialéctica y dialógica del aprendizaje de lenguas, teniendo en cuenta que es necesario desarrollar en los alumnos competencias para "pensar, ponderar y analizar" críticamente (Siemens 2004:WEB).

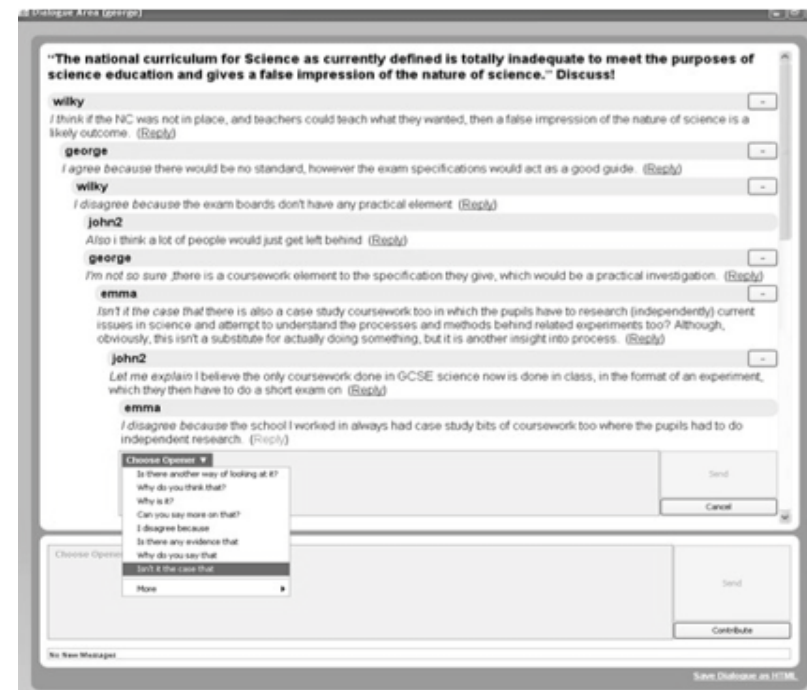


IMAGEN 1: Ejemplo de uno de los diálogos críticos en la plataforma InterLOC

Según Ravenscroft (2011:139), debemos entrenar a los alumnos para que desarrollen procesos de cuestionamientos críticos, reflexión y negociación”, para que ellos sepan justificar sus opiniones en los espacios dialógicos comunes o digitales (Wegeriff, 2007). Este investigador lo ha hecho con un estudio: el InterLoc (Imagen 1), a través del cual alumnos de inglés y español como lenguas extranjeras comunicaron en foros de discusión, movilizando juegos dialógicos digitales para estimular el aprendizaje y el pensamiento (<http://www.interloc.org.uk>).

Veamos ahora cuál es la importancia del desarrollo de las competencias plurilingüe y comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Por lo tanto, los profesores deben desarrollar un conjunto de competencias e incluso ellos deben ser multicompetentes. De acuerdo con Martínez (2006) podemos decir que el profesor de ELE debe desarrollar multicompetencias que se articulan entre tres grandes dimensiones: la lingüística, la intercultural y la reflexiva. El profesor debe organizar y facilitar el desarrollo del proceso de aprendizaje de sus alumnos y conseguir mejorar a lo largo de los años sus prácticas a causa de la reflexión (cf. Underhill, 2000-145). En este contexto, el profesor debe conocer bien a sus alumnos, sus destrezas y competencias, para que el proceso de aprendizaje sea un continuum, o sea, una experiencia a través de la cual los profesores saben lo que sus alumnos consiguen hacer y lo que pueden llegar a hacer (cf. Tierney, Readance & Dishner, 1990). Jiménez Raya, et al (2007) van más allá cuando ven al profesor y sus alumnos como consumidores críticos (y no pasivos) y productores creativos de conocimiento, cogestores de procesos de enseñanza y aprendizajes, y responsables por la negociación pedagógica. En otras palabras, el profesor de lenguas extranjeras debe promover el apoderamiento de la lengua por el alumno (cf. Phipps & Guilherme, 2004; Cruz, 2011),

dejando que este haga sentir su voz en la clase de lenguas y que se deje llevar en las tareas y por el diálogo con el Otro como manera de aprender activamente la lengua y sus culturas. En realidad, como dice Said (2001:12-13), el profesor no debe ser

“(…) un pacificador, ni alguien que crea consenso, sino una persona que se juega todo su ser en el sentido crítico, un sentido que implica rechazar las fórmulas fáciles y los clichés preestablecidos, así como las confirmaciones poco problemáticas, siempre tan acomodaticias, de lo que los poderosos y los seguidores de las convenciones ofrecen, y de lo que hacen” (Said, 2001:12-13).

De gran relevancia es el abordaje multisensorial. Según Arslan (2009:WEB),

“Every lesson should include a hands-on experience. If the lesson is about fractions, let the children play with plastic pies with slices to understand. If the lesson is on writing, play games that allow students to identify better writing techniques. Use the computer and online resources to take learning to a new level where they can see and hear and interact. Consider the potential of touch screens in education, where a child can easily slide objects back and forth on the screen and learn in the process.”

En nuestro cotidiano hemos sido entrenados para usar todos nuestros sentidos. El procesamiento de información unisensorial es algo artificial, pues no estamos usando todo el potencial perceptivo de que somos detentores. A través del abordaje multisensorial el profesor da al alumno la oportunidad de aprender algo con la experiencia. Leer cómo se hace un postre no es tan productivo como efectivamente hacerlo. Al hacer el postre el niño aprende cuales son los ingredientes que forman parte de la receta, tiene oportunidad de tocarlos, sentir su olor, etc. También aprende cuánto tiempo lleva cocerlo e incluso conoce su sabor.

Otra competencia que creemos relevante es la competencia de mediación intercultural. Según Byram & Risager (1999), como ya vimos en otro capítulo, el profesor es responsable del desarrollo de las competencias plurilingüe e intercultural, que son muy importantes en un encuentro intercultural con el Otro. Debe fomentar el entrenamiento de estas competencias que son actualizadas en el discurso y que se caracterizan por la intersección de dos o más contextos discursivos relativos a las lenguas de la interacción, con el fin de hacer posible que los alumnos sean capaces de resolver conflictos de naturaleza lingüística y comunicativa y de crear sentidos comunes (cf. Cruz et al, 2008, 2009).

Asimismo debe promover actividades en la clase de lenguas que permitan al alumno conocer culturas y sub-culturas distintas de la suya. El profesor no se debe centrar en la cultura dominante de la lengua meta. En el caso de la enseñanza del ELE, hay que ir más allá de las culturas españolas... Hay que dar a conocer la magnitud de la historia, cultura y lenguas de México, Perú o Chile, entre otros países. Hay que presentar la coexistencia lingüística del español con otros idiomas o dialectos. Hay que prestar atención a culturas emergentes que son representativas de las mezclas identitarias de dos o más pueblos y que nacieron hace algunos años como es el caso de la cultura chicana en los EEUU.

Además, el profesor debe integrar actividades que pongan a los alumnos en contextos reales de conversación e interacción a través de la Web 2.0 y sus herramientas digitales, para que ellos tengan la oportunidad de crear conocimiento con otros alumnos hablantes nativos del idioma que están estudiando y, al mismo tiempo, de intentar resolver conflictos culturales.

En realidad, el profesor debe movilizar su competencia tecnológica o digital en una sociedad dominada por las tecnologías alrededor de los alumnos. Por un lado, debe incluir actividades con recurso al ordenador en la clase y desarrollar competencias transversales de búsqueda, selección y crítica compartida de información. En la clase de lenguas extranjeras, es posible que el profesor construya proyectos educativos y formativos que maximicen las potencialidades de las tecnologías de la información y comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, hay que tener en cuenta que: a) los alumnos deben tener acceso a un conjunto diversificado de recursos que sean multisensoriales; b) debe existir un control activo de esos recursos que tienen que ser manipulados por los alumnos; c) las experiencias de aprendizaje interactivo a través de estos recursos digitales deben fomentar las destrezas, intereses y competencias de los alumnos; d) el recurso a herramientas de comunicación de nueva generación como el chat, móvil o redes sociales deben promover el aprendizaje en grupo; e) y, por último, los alumnos deben ser desafiados a actuar sobre problemas con los cuales se confrontan cotidianamente en su comunidad (cf. Salinas, 2004).

Por otra parte, tenemos la competencia de enseñanza interdisciplinaria. En realidad, esta es hoy en día una de las más importantes competencias de un profesor. Según Paviani (2004:17), la interdisciplinarietà no debe suponer un acuerdo de contenidos o temáticas. El profesor que aplica un abordaje interdisciplinario es alguien que promueve el diálogo permanente y sistemático de los saberes y que invita a los alumnos a elegir una situación-problema de su comunidad, a reflexionar sobre la misma, a proponer soluciones, a aplicarlas y a evaluarlas. Hablamos aquí de una capacidad que revoluciona el propio concepto de enseñanza ya que esta metodología presupone que el profesor negocie con sus alumnos los contenidos de aprendizaje, teniendo en cuenta un

currículo padrón nacional para la enseñanza de lenguas extranjeras. En este contexto, las asignaturas son compartimentos estancos de saberes que no favorecen metodologías interdisciplinarias. De acuerdo con Mattedi & Theis (2002), el profesor de lenguas extranjeras debe ayudar a los alumnos: a) a elegir un problema común que les permita el intercambio y la integración de todos los participantes en el proyecto; b) a delimitar el problema, a seleccionar opciones metodológicas de diferentes asignaturas; c) a concebir un plan de trabajo con la atribución de tareas específicas para cada uno de los alumnos; d) a promover la interacción entre los participantes y la comunidad de que forman parte.

Bateman (2003:326) desarrolló un proyecto con alumnos de ELE en una comunidad mayoritariamente hispánica en los EEUU, en la cual los alumnos tuvieron que entrevistar a miembros de la comunidad en que vivían, promoviendo encuentros intra e interculturales y permitiendo que los alumnos tuviesen contactos con la lengua meta, ya que esto no acontecía a menudo. Con este proyecto interdisciplinario, ya que incluía el desarrollo de competencias transversales de su lengua materna, geografía y historia, los alumnos aprendieron que los estereotipos son generalizaciones que no siempre se aplican y que los propios miembros de una comunidad pueden ver su propia comunidad de forma distinta a los demás.

En consecuencia, los alumnos de ELE tuvieron oportunidad de dar cuenta de algunos de los aprendizajes críticos que hicieron, como el alumno siguiente: "The project gave me an outsider's perspective about a culture I've always lived in and taken for granted" (Bateman, 2003:326). En seguida, presentaremos algunos caminos que recorrimos con los alumnos con la participación del proyecto Pluri+Red.

3. CAMINOS TRAZADOS Y VIVIDOS HACIA EL DESARROLLO DE APRENDIZAJES CRÍTICOS, INTERCULTURALES Y MULTISENSORIALES

Los caminos que hemos trazado están relacionados con el proyecto Pluri+Red que ha sido planteado durante un año escolar en el Agrupamiento de Escolas Nicolau Nasoni.

Con este proyecto se ha intentado desarrollar el plurilingüismo funcional de tres grupos de alumnos y de la comunidad perteneciente a las escuelas. En la tabla 1 vemos una descripción del grupo de alumnos que han participado en el proyecto de una manera proactiva.

Los objetivos principales de este proyecto son: a) estimular la comunidad escolar para el aprendizaje de idiomas y sus culturas; b) desarrollar la competencia cultural crítica de los alumnos; c) implementar un plurilingüismo funcional.

3.1. EL APRENDIZAJE ACTIVO Y MULTISENSORIAL COMO LA LLAVE PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y EXITOSO DE E/LE PARA NIÑOS

En articulación con las asignaturas de Conocimiento del mundo, artes, música, portugués y tecnologías, los alumnos del primer ciclo de la Enseñanza Básica durante seis horas tuvieron oportunidad de:

- a) comprender cuentos en otros idiomas, desarrollando su gusto por el descubrimiento de experiencias que los "picturebooks" les pueden ofrecer (Mourão, 2003);

b) movilizar palabras o expresiones en la lengua meta a través de la expresión escrita y expresión oral para niños mayores;

TABLA 1: Grupos de alumnos que han participado en PLURI+RED

CATEGORÍA	GRUPO 1ºB	GRUPO 4ºA	GRUPO 7ºB
	ESCOLA BÁSICA MONTEBELLO	ESCOLA BÁSICA MONTE AVENTINO	ESCOLA BÁSICA NICOLAU NASONI
NÚMERO DE ALUMNOS	24 alumnos	21 alumnos	22 alumnos
SEXO	Masculino: 13 Femenino: 11	Masculino: 11 Femenino: 10	Masculino: 13 Femenino: 9
VARIACIÓN DE EDADES	5-8 años	9-12 años	11-15 años
DOMICILIO DE LOS ALUMNOS	Porto: 88% Maia: 4% Rio Tinto: 4% Valongo: 4%	Porto: 90% Ermesinde: 5% Gondomar: 5%	Porto: 85% Gondomar: 5% Maia: 5% Valongo: 5%
HABILITACIONES DE LOS PADRES	1º CEB: 17% 2º CEB: 29% 3º CEB: 17% Secundario: 13% Licenciatura: 25%	2º CEB: 19% 3º CEB: 14% Secundario: 24% Licenciatura: 19% Máster: 19% Doctorado: 5%	1º CEB: 18% 2º CEB: 27% 3º CEB: 27% Secundario: 14% Licenciatura: 14%
HABILITACIONES DE LOS PADRES	Asistente Educativo: 4% Feriante: 8% Cocinero: 21% Desempleado: 17% Economista: 4% Empleado de hogar: 13% Dependiente: 21% Enfermero: 4% Nutricionista: 4% Reformado: 4%	Asistente Educativo: 5% Feriante: 10% Cocinero: 5% Desempleado: 10% Economista: 5% Empleado de hogar: 5% Asistente de escritorio: 19% Farmacéutico: 5% Oficial de Justicia: 5% Profesor: 5% Terapeuta: 5%	Camionero: 17% Feriante: 17% Desempleado: 20% Economista: 5% Dependiente: 15% Empleado de hogar: 5% Asistente de escritorio: 8% Obrero: 8% Profesor: 5%
ASIGNATURA FAVORITA DE LOS ALUMNOS	Portugués: 17% Matemáticas: 20% Conocimiento del Medio: 63%	Portugués: 43% Matemáticas: 47% Conocimiento del Medio: 10%	Inglés: 15% Español: 40% Historia: 5% Deportes: 25% Ciencias Naturales: 15%

a) experimentar juegos físicos o interactivos digitales relacionados con el mundo tecnológico de las culturas de la lengua meta;

b) bailar al ritmo de canciones estimulantes y significativas con el recurso a coreografías basadas en la Lengua Gestual Portuguesa (lengua importante en nuestro entorno académico);

c) resolver problemas con los que se encuentran en su vida diaria (cf. Tierney, Readance & Dishner, 1990; Underhill, 2000);

d) manipular objetos propios de la cultura meta o ilustrativos;

e) realizar proyectos que desarrollaron su motricidad fina;

f) comprender pequeños vídeos ilustrativos de aspectos culturales de las lenguas meta;

g) estimular su competencia plurilingüe y competencia comunicativa intercultural para la creación de prácticas de intercomprensión felices (Andrade & Araújo e Sá, 2003);

h) evaluar sus propios aprendizajes de manera práctica.

Haciendo un puente con la sesión anterior sobre animales ibéricos en peligro, en la cual hemos visto una muestra del video "El Lince Perdido" y hemos jugado "Cuenta Atrás 2000" (juego de la oca), presentamos a los alumnos nuevos estímulos visuales y sonoros. Estamos de acuerdo con Gargallo & Gargallo (2005:6-7), cuando refieren que el uso del video en la clase de ELE

"permite observar el uso del lenguaje en situaciones reales de comunicación (...) Porque aprender una lengua es también descubrir los valores culturales de

la sociedad que la habla, acercarse a otras formas de vida y reconocer el valor de las propias”.

A través de tiras de cómics (Imagen 2) con miembros de la banda “Los Colorados” (banda musical de Panamá constituida por animales en peligro) se ha introducido el tema del reciclaje. Fue una manera muy interesante de empezar la clase, pues los alumnos conocieron dos especies más y se han acordado de otra que aprendieron anteriormente: el águila.

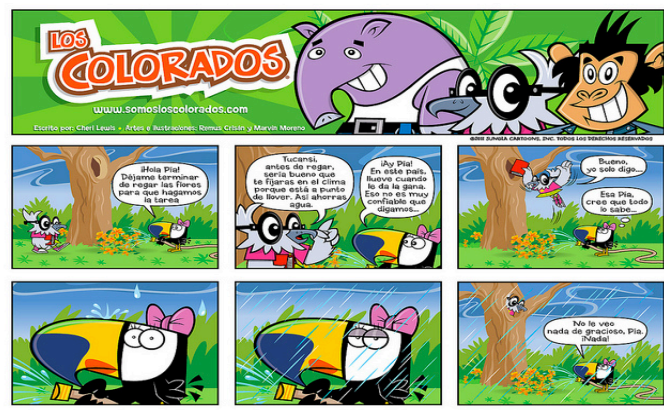


IMAGEN 2: Cómic de la banda musical “Los colorados” (<http://www.somosloscolorados.com>)

Uno de los momentos fuertes de la clase fue el trabajo que se ha hecho con uno de los éxitos de la banda “Reducir, Reutilizar y Reciclar” (http://www.youtube.com/watch?v=ZFNtCM_62eU), que enseña a los alumnos la política de las tres erres. Los alumnos han participado de una manera muy intensiva en las actividades, sobre todo en el baile con la coreografía en Lengua Gestual Portuguesa, muy importante para los alumnos sordos del grupo y para el

desarrollo de la competencia plurilingüe con los otros (Cruz & Cruz, 2006), desde una edad precoz.

Se ha hecho un puente con el contenido: *La Ciudad de Arusabnarg*. La lectura de este cuento de la ciudad con el idioma “séver” se ha hecho con la ayuda del guión de lectura y con actividades muy interactivas. Con el uso de una escalera, de los contenedores amarillo, verde y azul, de una gran bolsa de basura y de objetos auténticos con palabras en español (como “leche desnatada”, “galletas”, etc.), los alumnos han enseñado a los habitantes de la ciudad la política de las tres erres, poniendo botellas de vidrio, paquetes, papel, latas y envases de plástico en los contenedores correspondientes (Imagen 3).



IMAGEN 3: Lectura interactiva del cuento *La ciudad de Arusabnarg*

Después de un otro momento lúdico, el juego digital, los alumnos jugaron en grupo y pusieron en práctica lo que habían aprendido anteriormente sobre la reutilización de materiales, pues crearon portarretratos con material ya usado (botones, lazos, pegatinas, caja de CD/DVD, CD usado, etc.).

3.2. LA LITERATURA JUVENIL COMO HILO CONDUCTOR HACIA APRENDIZAJES ACTIVOS, PLURILINGÜE, INTERCULTURALES Y CRÍTICOS

Ahora vamos a poner atención en un conjunto de tareas para el trabajo efectivo de la competencia cultural crítica de alumnos del tercer ciclo de la Educación Básica. Estas tareas, desarrolladas en tres clases de dos horas cada una, están centradas en episodios de un viaje que Nuria ha hecho a Latinoamérica. A través del contacto con materiales auténticos y significativos, los alumnos trabajaron durante tres sesiones los tópicos siguientes: los países latinoamericanos (Perú, Colombia, Panamá, Costa Rica y Nicaragua), su cultura, geografía, monumentos y gastronomía; la lectura crítica del capítulo *Lunas Dos: En la Flor, Nicaragua* (lectura graduada); y la historia de los pueblos precolombinos a través de una WebQuest.

Uno de los objetivos de la clase de ELE es permitir que los alumnos conozcan otras culturas de países hablantes del español. Teniendo en cuenta un enfoque conectivista, basado en la perspectiva de Siemens (2004) y Downes (2007), pretendíamos con esta unidad de trabajo desarrollar prácticas con el fin de la construcción de una (hiper)pedagogía crítica que: a) sea propicia a una participación creativa de producción, reconstrucción y transformación cultural por parte de los alumnos; b) favorezca el deseo de descubrir y las capacidades de comprender, analizar y criticar; c) promueva la búsqueda, selección y tratamiento de la información de una manera crítica; d) permita la formación de conexiones críticas y colaborativas entre los alumnos y otros sujetos, favoreciendo la creación de futuros ciudadanos que intervienen en la comunidad física o virtual de la que forman parte, siempre que sea necesario (Cruz, 2011); e) favorezca el análisis de materiales ricos, diversificados y culturalmente significativos para los alumnos, como por ejemplo los textos literarios.

En la imagen 4 presentamos el abordaje interdisciplinario basado en una perspectiva pedagógica crítica e intercultural de acuerdo con Jiménez-Raya, Lamb & Vieira (2007).

En la primera clase, el enfoque era Perú y el pueblo inca. Se buscó crear una planificación que estimulase los sentidos visual y auditivo de los alumnos desde un primer momento (cf. Arslan, 2009).

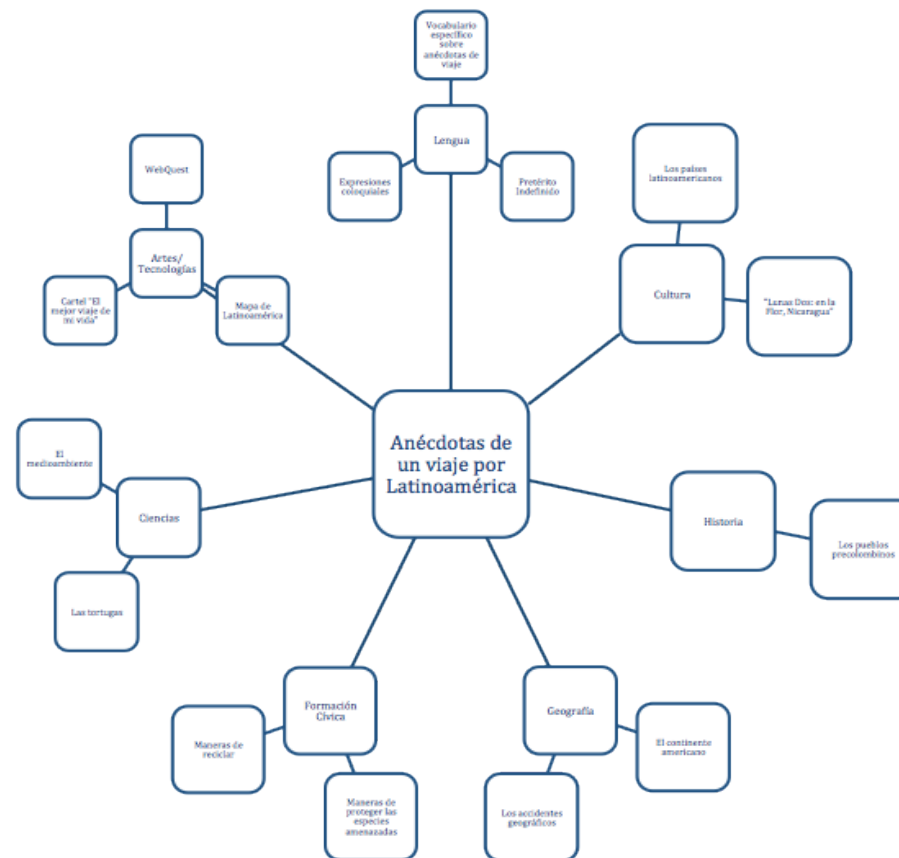


IMAGEN 3: Esquema con los contenidos objeto de trabajo

De hecho, los alumnos tuvieron oportunidad de manosear y explorar fotografías que encontraron en un sobre junto con una carta de Nuria, luego al inicio de la clase. A través de las fotografías siguientes se ha introducido el tema de la clase:



IMAGEN 5: Fotografías del viaje de Nuria (<http://www.google.com>)

También se han formulado cuestiones para guiar la comprensión de los alumnos: "¿Dónde está Nuria?; ¿Con quién?; ¿Hay monumentos en las fotos?; ¿Conocéis a las otras personas de las fotos?; ¿Qué animales son estos?; ¿Cómo son las chicas?; e, incluso, ¿Y los chicos?". Después de leer la carta que daba pistas sobre el misterio de Nuria, los alumnos hacen ejercicios de comprensión sobre la carta: ejercicios de ordenación de imágenes, ejercicios de verdadero o falso y ejercicios de dibujar el trayecto del recorrido por Latinoamérica.

En seguida, se han dado contenidos relacionados con una excursión que Nuria hizo hacía al Valle Sagrado y el Machu Pichu.

Después los alumnos han centrado su atención en un otro tipo de texto: un documental sobre los Incas. Tuvieron que rellenar un cuestionario con solamente cinco cuestiones, eligiendo la opción correcta entre tres opciones.

La clase es interrumpida por una asistente educativa para entregar una postal (Imagen 6) que había acabado de llegar a la escuela. Esto contribuyó para la veracidad de las experiencias que Nuria vivía en Perú.

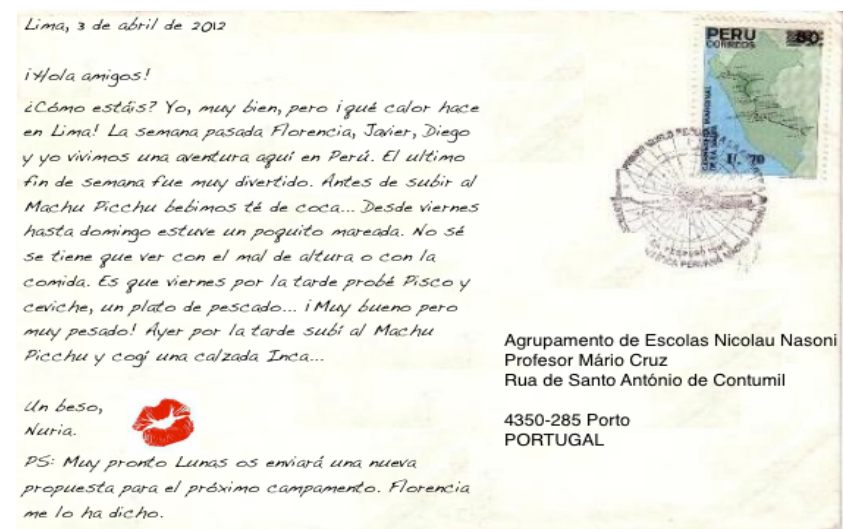


IMAGEN 6: La postal de Nuria

Después de haber sacado copias de la postal y de haber distribuido las mismas, el profesor pide que los alumnos fijen su atención en el contenido, por un lado; y por otro lado, en el tipo de verbos que

encuentran, subrayándolos. Es trabajado el contenido del pretérito indefinido a través de una presentación, explorándose los marcadores temporales, reglas de uso, diferencias entre el pretérito indefinido y el pretérito perfecto (ya trabajado).

Después de haber hecho algunos ejercicios de descubierta y aplicación de reglas, los alumnos son invitados a escribir su propia postal, describiendo sus vacaciones de Pascua. De hecho, el profesor distribuye una postal alusiva a Oporto / Portugal para que los alumnos hagan su propia postal y la envíen a Nuria que la recibirá cuando llegue a Barcelona.



IMAGEN 7: El periódico (<http://www.google.com>)

También la clase siguiente se ha iniciado con material didáctico que ha provocado extrañeza (cf. Phipps & Guilherme, 2004) en los alumnos: la cubierta del periódico "Costa Rica" (imagen 7), en la cual surge Nuria y una de sus amigas, Florencia. A través de algunas

fotografías los alumnos tienen que adivinar a que país corresponden las imágenes de la ficha de trabajo, especulando lo que le había pasado a Nuria y sus amigos.

Los alumnos comprueban sus teorías a través de la audición del diálogo entre los amigos, que recuerdan anécdotas del viaje desde Colombia y Panamá hasta Costa Rica. Los alumnos tuvieron que rellenar un cuadro con información que extraían del diálogo. Al final de la clase los alumnos aprendieron algunas expresiones coloquiales a través de sonidos alusivos a cada una de las situaciones vividas por los personajes del dialogo. Por lo tanto, tuvieron que conectar expresiones como "¡Qué pasada!", "¡Qué horror!", "¡Qué frío!", "¡Qué miedo!" y "¡Qué casualidad!".

Como tarea final, los alumnos tuvieron otro proyecto: la creación de un cartel con un mapa de Latinoamérica, poniendo los nombres de los países, de las capitales e incluso fotografías de monumentos que aprendieron y descubrieron. En la imagen 8 tenemos un ejemplo de uno de estos carteles.

En la última clase los alumnos son invitados a visitar Nicaragua a través de un documental y de la lectura del libro Lunas Dos: en *La Flor, Patagonia*. Al final del visionado los alumnos rellenan un cuestionario muy sencillo. También se da la oportunidad a los alumnos de experimentar instrumentos musicales típicos de este país, como las marimbas, el palo de lluvia o las maracas.

Según Salkjelsvik (2005:3), la lectura de libros de lectura graduada como este de Flavia Puppo

"crea en el estudiante un sentimiento de realización que les inspira a seguir leyendo. (...) Además (...) las lecturas graduadas ofrecen un tipo de texto con el que se puede trabajar de manera muy controlada desde un punto de vista lingüístico (...)."

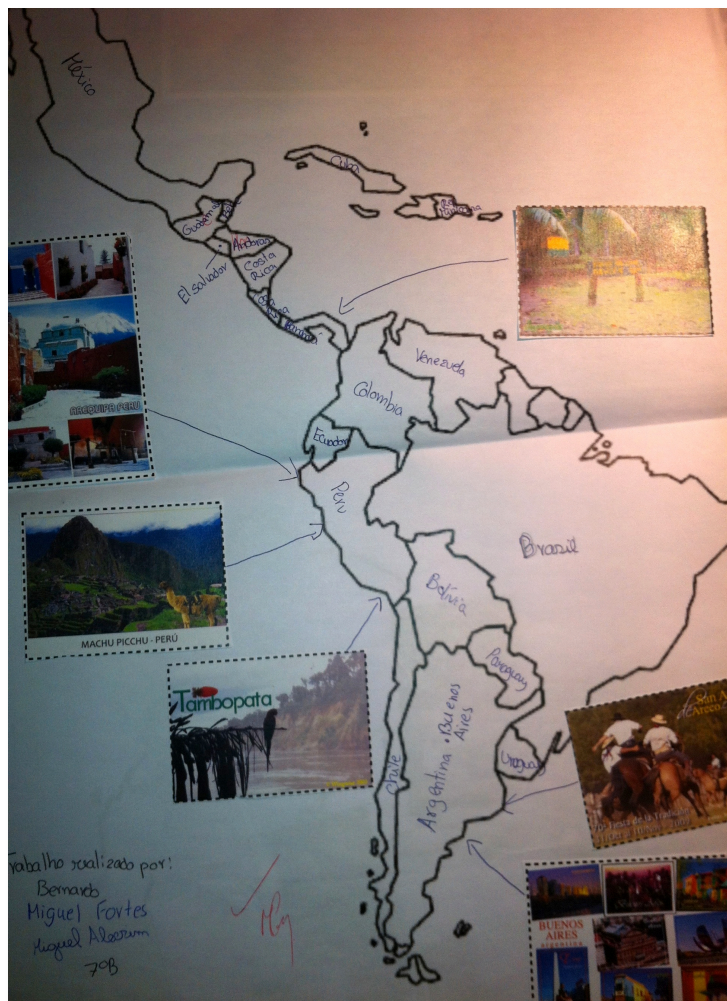


IMAGEN 8: Cartel hecho por un alumno

Se hace la lectura y audición del capítulo primero. Se hacen pausas durante la audición y el profesor plantea cuestiones como por ejemplo: "¿Cómo es el pueblo de San Juan del Sur? (Pausa 1), ¿Qué han pedido para comer?, ¿Quién es el nuevo monitor lunero?, ¿Qué

significa "dar un codazo"? ¿Qué hace Víctor? (Pausa 2), ¿Dónde van a dormir los luneros?, ¿Qué animales hay en la reserva?, Hay un problema con los huevos de tortuga, ¿cuál es?, ¿Cuáles son las tareas de los luneros en la reserva? (Pausa 3), ¿Cuánto pesan las tortugas?, ¿Qué estrategia han encontrado para luchar contra las personas que comen los huevos? (Pausa 4), ¿Qué significa "no tire basura"? ¿Qué cosas han recogido de la playa?, Florencia está enamorada... ¿De quién? (Pausa 5), ¿Cómo saben las tortugas dónde está la playa?, ¿Qué comen?, ¿Hasta cuántos años pueden vivir?, Hubo un problema en el campamento, ¿cuál?".

Al final de la lectura se usa un juego digital (Imagen 9) para comprobar que los alumnos han entendido el capítulo y al mismo tiempo hacer la revisión del pretérito indefinido.

4. Conjuga el verbo en pretérito indefinido.

a) El año pasado ellos _____ (viajar) a la Patagonia.

viajamos viajaron
han viajado viajarán

anterior


 CORRECTO

IMAGEN 9: Juego digital de comprensión lectora

En seguida, los alumnos son invitados a participar en el concurso de Lunas a través de la WebQuest sobre los pueblos precolombinos (Imagen 10). Para empezar con la WebQuest se introduce el desafío a los alumnos a través de un texto del libro de lectura graduada *Lunas Dos: en La Flor, Patagonia*, que ha sido adaptado. Todo ha sido hecho según la metodología del enfoque por tareas (cf. Zanón, 1999) y teniendo en cuenta las etapas propias de la WebQuest (Dodge, 2002), trabajando de una manera colaborativa.



IMAGEN 10: Páginas web de la webquest
(texto / imágenes adaptados del libro *Lunas Dos: en la Flor, Patagonia*)

La hoja que mostramos aquí es un buen ejemplo del trabajo cognitivo, de esbozo, esquematización y proyección del trabajo desarrollado:

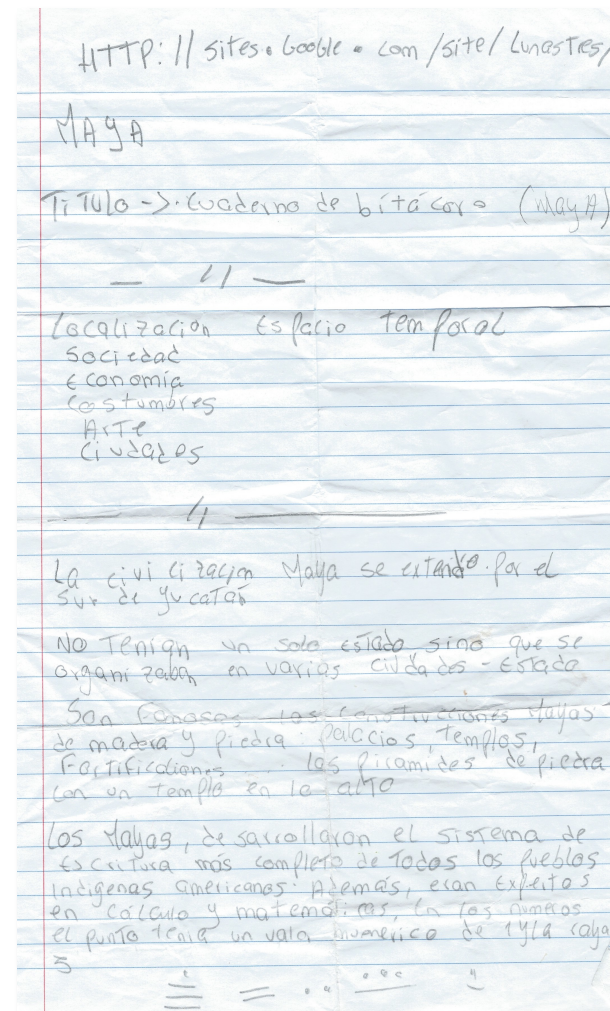


IMAGEN 11: Esbozo del trabajo colaborativo

Por último los alumnos presentan sus trabajos (Imagen 12) al grupo, desarrollando algunos tipos de competencias adicionales: lingüística, visual, espacial, matemáticas, intrapersonal, de acuerdo con García (2010).



IMAGEN 12: Ejemplo de uno de los trabajos

No podemos olvidar que los alumnos ya sabían cómo iban ser evaluados. Les hemos dado una plantilla para hacer su propia autoevaluación (Tabla 2) y entender en qué medida su trabajo estaría adecuado a lo previsto (cf. Vieira, 2006).

TABLA 2: Plantilla de autoevaluación de los trabajos

	1 COMENZANDO	2 DESARROLLÁNDOSE	3 BUENO	4 MUY BUENO
CONTENIDO	Contiene pocas diapositivas de su viaje virtual.	Contiene más de 5 diapositivas de su viaje virtual.	Contiene entre 7 - 8 diapositivas de su viaje virtual.	Contiene 10 diapositivas de su viaje virtual.
INFORMACIÓN	La información es casi sobre el mismo tema y la mayoría no viene de las categorías indicadas.	Hay información sobre el pueblo precolombino pero no es muy variada. O la información no viene principalmente de las categorías indicadas.	Hay una variedad de información sobre el pueblo precolombino. Casi todo viene de las categorías indicadas.	Hay una variedad de información sobre el pueblo precolombino. Todo viene de las categorías indicadas.
APARIENCIA	La presentación es bastante desordenada. Parece incompleta o hecha demasiado rápido. No es atractiva.	La presentación es relativamente atractiva aunque puede estar un poco desordenada.	La presentación es atractiva, hecha con cuidado, y usa colores.	La presentación es excepcionalmente atractiva, hecha con cuidado, y llena de colores.

CONSIDERACIONES FINALES

Vivimos en una sociedad en la cual los conocimientos circulan a través del diálogo con el Otro, sea de manera presencial, sea de manera virtual. En realidad, los profesores de lenguas extranjeras tienen que dar respuesta a las necesidades de los alumnos de comunicarse en una sociedad pluricultural como la nuestra.

En este artículo intentamos plantear algunos cuestionamientos relacionados con nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, percibiendo que hoy en día se habla de una nueva perspectiva: el conectivismo. Este enfoque tiene su actualidad por el uso de las tecnologías en nuestra sociedad para fomentar el diálogo crítico entre las personas. Nuestros alumnos deben estar preparados para trabajar y comunicarse con los demás físicamente o virtualmente. Por lo tanto, hemos presentado algunas actividades y estrategias activas, pluriculturales y multisensoriales que estimulan y

permiten al alumnado desarrollar otras destrezas más a lo largo de su vida.

Concluiremos nuestro artículo diciendo que compete a los profesores permitir que los alumnos desarrollen sus competencias de interacción intercultural con el otro. Uno tiene que promover competencias que permitan al alumno actuar como ciudadano pleno en el diálogo europeo y global, donde el español se plantea como una de las lenguas principales de comunicación. En nuestra sociedad global actual, el profesor debe promover el gusto por el aprendizaje a lo largo de toda la vida y ser capaz de desarrollar actitudes positivas de apertura a la diversidad lingüística y cultural en la clase de ELE. Según Díez (2008) es alguien que debe trabajar con el saber, tecnología e y información que circula por la sociedad y que es fugaz, movilizándolo y promoviendo las competencias plurilingüe e intercultural a través de actividades en los alumnos para que tengan la oportunidad de interactuar con hablantes de la lengua meta.

BIBLIOGRAFÍA

- Arslan, K. (2009). "Multisensory learning and the future of learning". *Ezine Articles*, disponible en: <http://ezinearticles.com/?Multisensory-Learning-and-the-Future-of-Teaching&id=4077370>
- Bateman, B. (2003). "Promoting Openness toward Culture Learning: Ethnographic Interviews for Students of Spanish". *The Modern Language Journal* (Aut. 2000), 86(3), 318-331.
- Bérard, E. 1991. *L'Approche communicative. Théorie et Pratiques*. Paris: Clé International.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. & Risager, K. (1999). *Language teachers, politics and cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. & Zarate, G. (1997). "Definition, objectives and assessment of sociocultural competence", en M. Byram, G. Zarate & G. Neuner (eds.), *Sociocultural competence in language learning and teaching: Studies towards a Common European Framework of Reference for language learning and teaching* (pp. 9-43). Strasbourg: Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cruz, M. (2005). *Cibercomunicador intercultural: imagens das línguas em chat plurilingue*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cruz, M. (2011). *Consciência cultural crítica numa comunidade educativa de línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cruz, M. ; Araújo e Sá, M.; Moreira, A. (2008). "The development of critical cultural conscience in virtual learning communities". *International Journal of Humanities*, 2008, 6(6), 59-76.
- Cruz, M.; Araújo e Sá, M.; Moreira, A. (2009). *Pronetaires: (re)educating students to rethink society in a virtual learning platform*. Comunicación presentada en EDULEARN09 Valencia.
- Cruz, M.; Cruz, M. L. (2006). "A intercompreensão no ensino precoce de língua espanhola". *Saber & Educar*, 11 (73-86).

Dodge, B. (2002). *WebQuest taxonomy: a taxonomy of tasks*. Disponible en:

<http://webquest.sdsu.edu/taskonomy.html>

Díez, O. (2008). "Training teachers for e-learning, beyond ICT skills towards lifelong learning requirements: a case study", en F. Peñalvo (ed.), *Advances in e-learning: experiences and methodologies*. New York: Information Science Reference.

Downes, S. (2007). Places to go: Facebook. *Innovate* 4(1), disponible en:

<http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=517&action=article>

García, M. (2010). *Multisensory learning applied to TEFL in secondary education*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Gargallo, I.; Gargallo, A. (2005). *De cine - Fragmentos cinematográficos para el aula E/LE*. Madrid: SGEL.

Instituto Cervantes (2002). *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes, disponible en:

<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.

Jiménez Raya, M., Lamb, T. & Vieira, F. (2007). *Pedagogy for Autonomy in Language Education in Europe – Towards a framework for learner and teacher development*. Dublin: Authentik.

Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Martínez, M. (2006). "Las Competencias Profesionales del Docente de Lengua", disponible en:

http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/Articulos_Mem_FONAEL_II/Martinez_Ortiz_Maria_Guadalupe.pdf

Mattedi, M. & Theis, M. (2002). "Cruzando fronteras: conocimiento e interdisciplinaridade na pesquisa em desenvolvimento regional". *Redes*, 7(2).

Paviani, J. (2004). "Disciplinaridade e interdisciplinaridade", en C. Pimenta (ed.), *Interdisciplinaridade, Humanismo, Universidade* (pp. 15-55). Porto: Campo das Letras.

Phipps, A. & Guilherme, M. (2004). *Critical Pedagogy: Political Approaches to Language and Intercultural Communication*. Clevedon: Multilingual Matters.

Ravenscroft, A. (2011): "Dialogue and connectivism: a new approach to understanding and promoting dialogue-rich networked learning". *International Review of Research in Open and Distance Learning*, Vol. 12.3., disponible en:

<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/934>

Said, E. (2001). *Reflections on exile and other essays*. Cambridge: Harvard University Press.

Salkjelsvik, K. (2005). *Casi literatura: el caso de las lecturas graduadas para el nivel inicial*. Comunicação apresentada na FIAPE. I Congreso Internacional "El español, lengua del futuro. Toledo, 20-23/03-2005.

Sanhueza, M. (2004). "El Constructivismo", disponible en: www.monografias.com

Siemens, G. (2004). *Connectivism: a learning theory for the digital age*, disponible en:

<http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>

Starkey, H. (2003): Compétence interculturelle et éducation à la citoyenneté démocratique: incidences sur la méthodologie d'enseignement des langues. En M. Byram (Coord.), La compétence interculturelle. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Tierney, R.; Readance, J.; Dishner, E. (1990). *Reading strategies and practices: a compendium*. Boston: Allyn & Bacon.

Underhill, A. (2000). "La facilitación en la enseñanza de idiomas", en J. Arnold, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge.

Vieira, F. (2006). "Pedagogia para a autonomia: construir uma prática re(ide)alista", en F. Vieira (Org.), *Cadernos 4. GT-PA*. Braga: Universidade do Minho.

Zanón, J. (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

FECHA DE ENVÍO: 26 DE AGOSTO DE 2013