

Ambiente virtual de aprendizaje y formación de profesores de español

Una experiencia para el desarrollo de la literacidad en la era digital

Cristina Vergnano-Junger

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ.

crisvj.uerj@gmail.com

Vergnano-Junger, C. (2013). Ambiente virtual de aprendizaje y formación de profesores de español: Una experiencia para el desarrollo de la literacidad en la era digital. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2013) 13.

RESUMEN

En este artículo presentamos la implementación de una modalidad de curso virtual de apoyo a una asignatura de lengua española, presencial, de la carrera de Filología Hispánica y formación de profesor de ELE de una universidad pública brasileña. Además de caracterizar el curso en cuestión, discutimos los principios constructivistas subyacentes a la experiencia y destacamos su relevancia para el desarrollo de la literacidad en la era digital, con foco en el español como lengua extranjera.

Palabras clave: ambiente virtual de aprendizaje, lengua española, formación de profesores, constructivismo

ABSTRACT

In this paper, we present an on-line virtual setting to support the physical on-site undergraduate course of Spanish in the Spanish Philology and teacher education school of a Brazilian public university. We also discuss the underlying constructivist approach of this experience and its relevance to the development of the Spanish foreign language literacy in the digital era.

Keywords: learning virtual environment, Spanish, teacher education, constructivism

1. EL CONTEXTO DE NUESTRA PROPUESTA: LA ASIGNATURA DE LENGUA ESPAÑOLA VII Y UNA ÓPTICA CONSTRUCTIVISTA

1.1 DESCRIPCIÓN DE LA CARRERA Y LA ASIGNATURA

En este artículo presentamos una breve reflexión sobre el contexto de la asignatura de Lengua Española VII en una universidad pública del estado de Río de Janeiro, Brasil, incrementada con una propuesta de actividades complementarias mediadas por ordenador. En esa institución, la carrera de Filología Hispánica ofrece doble acreditación: la de licenciado en lengua portuguesa y en lengua española, con sus respectivas literaturas en ambos casos. El estudiante, tras la carrera que dura como mínimo cuatro años, recibe la titulación de profesor de portugués y español, pudiendo actuar en escuelas e institutos de educación básica, o en cursos de idiomas, bien como acceder a estudios de postgrado.

Ya que Brasil tiene como idioma oficial el portugués, el profesional a que nos referimos se forma, en el caso del español desde una perspectiva de lengua extranjera (LE). Sin embargo, hay varias asignaturas del programa, relacionadas a ese idioma, que se plantean desde una perspectiva filológica, a semejanza de una formación en lengua materna (LM). Es lo que ocurre cuando se incluyen contenidos de literatura española, literaturas hispanoamericanas, fonética y fonología, introducción a los estudios de gramática histórica y dialectología del español, morfosintaxis del nombre y del verbo. Eso se justifica porque se considera que el futuro profesor, aunque lo sea de español lengua extranjera (ELE), debe tener conocimientos del idioma meta más allá de sus usos directamente comunicativos, si no iguales, por lo menos cercanos a los de un licenciado nativo.

Aún así, dos aspectos merecen, en nuestra evaluación, destaque respecto a ese tema de los contenidos. El primero es que el diseño de las asignaturas propone un enfoque más bien introductorio de dichos contenidos filológicos y literarios. Podríamos sintetizar sus objetivos, respecto a los estudiantes, en:

- a. acercarlos a informaciones de base en los diferentes ámbitos filológicos y literarios del universo hispánico, bajo perspectivas canónicas, formales, académico-científicas, ofreciéndoles un panorama amplio y general de su campo de estudio y futura actuación;
- b. enseñarles las fuentes donde pueden perfeccionar y profundizar sus conocimientos, cuando sea necesario;
- c. formarles como investigadores, dándoles claves para seguir aprendiendo, seleccionando fuentes de estudio y aplicando los conocimientos adquiridos y construidos.

El segundo aspecto se refiere a la formación docente, en especial en el contexto de ELE. Además de las asignaturas específicas de formación de profesorado, en cada una de las demás, cuyo perfil prioritario es filológico o literario, los profesores siempre aportan cuestiones relacionadas a la aplicación de sus contenidos a la realidad de clase de ELE. Así, por ejemplo, las nociones de fonética sirven no solo a la erudición de los estudiantes, sino que contribuyen al perfeccionamiento de su propio uso oral del español (en términos de pronunciación, entonación etc.). También aportan reflexiones sobre las dificultades específicas de sus futuros alumnos, lusohablantes brasileños, de cómo plantearlas y ayudarles a solucionarlas. Eso les da a cada asignatura una orientación hacia la lingüística aplicada, con foco en la enseñanza-aprendizaje de LE.

En la figura 1, podemos observar la complejidad de la estructura de la carrera, cuya duración mínima es de 8 cursos semestrales, tiene un total de 3800 horas, distribuidas en 212 créditos, ofrecidos por tres facultades distintas: Instituto de Letras (unidad responsable), Facultad de Educación e Instituto de Aplicación^[1]. Entre las varias asignaturas, las hay comunes a las varias carreras de Filologías: 4 cursos de Lingüística, Lingüística Aplicada a la Lengua Extranjera, 2 cursos de Filología Románica, 4 de Teoría de la Literatura, 2 de Latín, Sociología de la Educación, Filosofía de la Educación, Psicología de la Educación, Políticas Públicas de Educación, Didáctica. Hay aquellas específicas de la lengua portuguesa y sus literaturas: 8 cursos de Portugués, 4 de Literatura Brasileña, 4 de Literatura Portuguesa, 2 de Práctica de Producción textual, Introducción a la Cultura Brasileña, Introducción a la Cultura Portuguesa, Metodología de Enseñanza en Lengua Portuguesa, 3 Pasantías en Portugués y sus literaturas. Y hay las asignaturas específicas de la formación en español: 8 cursos de Lengua Española, 4 de Literaturas Hispánicas, 2 de Culturas Hispánicas, 5 de Didáctica de la Lengua Española, 3 Pasantías en Español. Además de eso, los estudiantes deben cursar asignaturas electivas, tanto de filologías como de educación, que pueden tener un carácter más general, estar relacionadas o bien al portugués o bien al español, según el énfasis que pretendan en su carrera.

En cuanto a la formación en español, los estudiantes tienen un total de 40 créditos en Lengua, 16 en Literaturas, 4 en Culturas Hispánicas, 10 en Didáctica de la Lengua, 6 en pasantías en diferentes niveles e instituciones de enseñanza (la secundaria, el bachillerato, cursos libres/ academias de idiomas o proyectos universitarios de extensión).

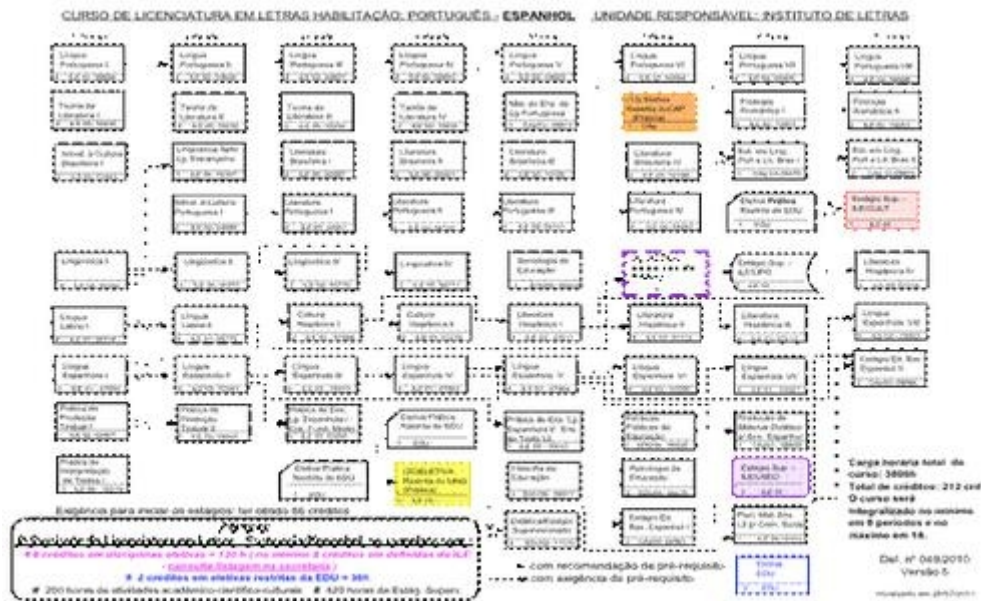


Figura 1. Estructura de la carrera de Portugués-Español de la institución analizada

Nuestro foco recae, específicamente, en la asignatura Lengua Española VII, de dicha carrera. Su numeración la pone en el último de los cuatro años de estudios, en su penúltimo semestre. Sin embargo, a partir de Lengua Española VI (incluso) el prerrequisito es único, o sea, haber sido aprobado en Lengua Española V. Por eso, un estudiante en la mitad de su tercer año podría inscribirse en esa asignatura, cursándola antes de Lengua Española VI o concomitantemente a esta. Los contenidos de dichas asignaturas son independientes y monográficos, lo que favorece tal arreglo, sin perjuicio a la formación. Se espera, sin embargo, que los inscritos posean ya un nivel de intermedio a avanzado de dominio del idioma. Lo que se propone, entonces, junto al desarrollo de contenidos monográficos específicos, es el perfeccionamiento del estudiante en los usos del español en esos tres últimos semestres de la carrera.

El objetivo general de Lengua Española VII es caracterizar los aspectos lingüísticos más relevantes del español en el tiempo y espacio, desde su génesis hasta la actualidad, reflexionando sobre evolución, expansión, norma, unidad, diversidad, políticas lingüísticas, enseñanza del idioma. Por lo tanto, sus contenidos involucran estudios sobre la historia de la lengua española del período medieval al moderno y de la dialectología del español moderno, en los diferentes países que lo hablan.

La opción metodológica que se hizo para desarrollar dicho contenido fue partir de una orientación sociolingüística (Moreno Fernández, 1998; 2000), aún cuando el foco sea la descripción histórica (Lapeza, 1984; Medina López, 1999) y/o dialectal (Zamora Vicente, 1985; Vaquero de Ramírez, 1998a; 1998b). Con eso, se propone ensanchar las discusiones sobre la evolución del castellano, desde su base latina hasta su unidad actual que coexiste con amplia diversidad. La meta es valorar el carácter de transformación y adaptabilidad que todas las lenguas poseen, como bienes sociales de una (o varias) comunidad(es), considerando los contextos de uso, las finalidades, las influencias que sufren, los roles de los usuarios, las ideologías y políticas implicadas. En esa perspectiva, se pone en tela de juicio, igualmente, las especificidades de la lengua en su situación de extranjera y las tensiones entre marca de identidad del nativo y vehículo de difusión de conocimientos y comunicación tanto para extranjeros como para nativos. Y, por consiguiente, aunque no sea el foco de la asignatura, al tratarse de una carrera de formación de profesores, no se puede dejar de considerar cuestiones como qué lengua enseñar, cuando se trata de ELE.

1.2 CONSIDERACIONES SOBRE LITERACIDAD Y CONSTRUCTIVISMO

La asignatura de Lengua Española VII, como indicado en el apartado anterior, está orientada a la historia de la lengua española. Aún

así, se preocupa con el aspecto del desarrollo de la *literacidad* de los estudiantes, dándole, por lo tanto, relevancia a lo relacionado a la lectura.

Leer forma parte de nuestro cotidiano en las sociedades letradas modernas. Estamos en contacto constante con infinidad de textos, en diversas situaciones comunicativas, de aprendizaje, de información y de ocio que demandan la lectura. Sin embargo, el carácter de lengua extranjera que tiene el español para esos estudiantes universitarios hace que tales prácticas cotidianas de lectura estén en gran medida restringidas a las situaciones, en general, académicas. Con algunas excepciones, la mayoría no suele leer en español fuera de las demandas impuestas por sus tareas universitarias[2]. Consideremos, aún, dos hechos:

- a. la lectura escolar y/o académica posee especificidades relacionadas a sus textos, géneros[3] y funciones, normalmente limitadas al ambiente científico y con pesos sociales e ideológicos marcados por relaciones de poder y erudición, no siempre compartidos por los estudiantes (Hernández Zamora, 2009);
- b. la lectura en lengua extranjera involucra elementos propios (como conocimientos lingüísticos y socioculturales) que deben ser conocidos y desarrollados. Pero también puede contar con la transferencia de estrategias y conocimientos dominados en la lectura en LM (Covadonga López & Seré, 2001).

Tales elementos reunidos nos llevan a reflexionar sobre algunos de los motivos por los cuales muchos de esos estudiantes presentan dificultades en una asignatura de carácter teórico tan específico. Cabe hacerlo, incluso, si consideramos su contenido aparentemente ajeno a lo que utilizarán en sus carreras docentes futuras.

Si ellos presentan problemas con la lectura académica en portugués, ya no podrán contar con el apoyo de la transferencia de varias estrategias. La poca práctica lectora en lengua española también podrá contribuir para que tengan limitaciones de vocabulario, estructuras y conocimientos idiosincrásicos de la lengua y de las culturas hispánicas. Esos son necesarios a la lectura en general y académica, pues favorecen no solo la identificación de información, sino las inferencias, la interrelación de diferentes datos, la interacción lector/texto/contexto y, por consiguiente, la construcción de sentidos (Vergnano-Junger, 2005). Por fin, los conocimientos del género académico, de las prácticas relacionadas a la lectura de estudio e investigación y el mismo hecho de adoptar para sí (o como suyos) propósitos y actitudes positivas respecto a las demandas académicas, como lo señala Hernández Zamora (2009), son factores que pueden pesar favorablemente al momento de utilizar y desarrollar actividades letradas. Si dichos estudiantes no se sienten parte de ese contexto académico, no tienen contacto frecuente y crítico con los textos que le son propios, ni reciben orientación y estímulo para construir ese ambiente de lectura académica, probablemente su desempeño no alcanzará los objetivos pretendidos.

Esas reflexiones son la base para justificar el foco que se le da a la comprensión lectora en la asignatura, principalmente considerando que será la principal fuente de acceso a los contenidos trabajados. Además, se lo hace según una perspectiva multidireccional de lectura (Vergnano-Junger, 2010). Eso porque, para alcanzar el desarrollo de la *literacidad*, leer tiene que verse como un proceso, que involucra diferentes conocimientos, procedimientos, lenguajes y fuentes, textos, aspectos socioculturales y de género discursivo, en interacción. Para la construcción del sentido, además, el sujeto lector debe ser activo, crítico y consciente del proceso.

En nuestro siglo, considerando todos los cambios promovidos a partir del incremento de las tecnologías de la información y comunicación (TICs), al tratar de *literacidad* no podemos ignorar la lectura en pantalla y los nuevos soportes informáticos digitales (Vergnano-Junger, 2010; Cassany, 2011). Internet se viene haciendo, también, fuente para divulgación y búsqueda de textos académicos. Sin embargo, no todo lo que ofrece puede leerse según los mismos criterios, o sirve a todos los propósitos. Forma parte del proceso de formación de ese lector académico desarrollar la capacidad crítica de seleccionar y evaluar contenidos. Eso se suma al moverse por los ambientes cuyos textos se constituyen a partir de una estructurahipertextual, multimodal, fragmentada, no centralizada, ni jerárquica (Vergnano-Junger, 2010).

Han sido precisamente las cuestiones relacionadas a esa necesidad de promover el desarrollo crítico y significativo de la *literacidad* y de los contenidos de la asignatura de Lengua Española VII las que llevaron a la opción por el enfoque constructivista de la propuesta presentada en este artículo. Para tratar de constructivismo, nos remitimos a Piaget (1973), inicialmente, y a Vygotsky (1988).

En líneas muy generales, Piaget centra sus consideraciones en el desarrollo físico y mental como condición para el aprendizaje, aunque no niegue enteramente el componente social del proceso. También defiende que, a partir de la experimentación, de la interacción con el objeto, los niños aprenden y construyen el conocimiento. Vygotsky, en cambio, defiende que la interacción social con personas más expertas promueve el desarrollo y el aprendizaje, incluso si no se han desarrollado plenamente las supuestas condiciones físicas para tal. De hecho, considera que tal interacción social contribuiría al incremento físico y mental.

No ponemos en tela de juicio la teoría de Piaget, ni si se presenta insuficiente (o no) ante la de Vygotsky. Optamos por destacar lo que ambos presentan en común: la convicción de que el aprendizaje se da de forma activa por parte del sujeto y que los conocimientos se construyen (Jófilí, 2002).

Nuestra realidad no se refiere a niños. Por lo tanto, las etapas de la formación física ya estarían alcanzadas y no serían el foco de la preocupación en el desarrollo constructivista de estudiantes universitarios. Tomamos, por lo tanto, de esos autores y de la línea constructivista en educación (Jófilí, 2002) dos aspectos que nos parecen importantes para fomentar la inserción comprometida de los estudiantes de Español VII en el contexto de la asignatura. Se trata de la experimentación y de la interacción social para la construcción, en conjunto y a partir de la práctica, del conocimiento. El apartado siguiente describe la propuesta adoptada en esa institución-caso a partir de tales presupuestos.

2. ELABORACIÓN Y PUESTA EN MARCHA DE UN CURSO DE APOYO EN LÍNEA: ETAPAS Y EJEMPLOS DE TRABAJO

Un factor que ha permitido explorar actividades en un ambiente virtual de aprendizaje (AVA) en la asignatura de Lengua Española VII fue la creación, en 2010, del Laboratorio de Español Virtual -LabEV. El proyecto, cuya página de apertura se ve en la figura 2, está bajo la responsabilidad de docentes del Sector de Español de la institución-caso. Se trata de un ambiente en Moodle^[4], que ofrece actividades y cursos para algunas asignaturas de la licenciatura en Portugués-Español y para cursos de postgrado en Español y Lingüística. Actualmente, el laboratorio cuenta con un equipo fijo reducido de una becaria técnica licenciada en español y una docente del Sector de Español de la universidad, como coordinadora. Sin embargo, varias docentes del mismo Sector, estudiantes de la licenciatura y del postgrado contribuyen como tutores, profesores o colaboradores. Entre sus ventajas, están: (a) el hecho de ser un espacio versátil con la oferta de cursos y actividades para la licenciatura, el postgrado y la extensión universitaria; (b) el fomento y apoyo a la investigación en lingüística aplicada y enseñanza del español; (c) la posibilidad de gestión ágil y controlada de actividades, actuación de los participantes y evaluaciones; (d) disponibilidad de materiales para lectura en línea o descarga; (e) fomento a la interacción y al trabajo en equipo.



Figura 2. Página de apertura del Laboratorio de Español Virtual - LabEV

En este escenario se ha elaborado un plan de curso que ensanchara las horas semestrales de Lengua Española VII (60 horas, con 2 clases semanales de hora y media). Se lo ha hecho asociando las clases presenciales a actividades que se pudieran cumplir desde casa o cualquier otro sitio desde donde se dispusiera de acceso a Internet, con flexibilidad de horario, de forma individual o en diálogo a distancia con los compañeros de grupo o de clase. La integración ideada propuso un *continuum* en el que lo propuesto en el sitio se presentara y desarrollara también en clase. De ese modo, no se pretendía crear dos ambientes y momentos de aprendizaje, sino un conjunto en el que lo digital y lo físico-presencial se sumaran.

Los objetivos adicionales de la asignatura, permitidos por la inclusión del trabajo en AVA, se configuran como: (a) expandir el espacio teórico y de discusión de los contenidos de la asignatura y (b) fomentar la *literacidad*, en especial la relacionada a lo digital. Siguiendo la orientación del constructivismo, los contenidos de la asignatura pasan a ser presentados bajo la forma de cinco problemas a ser resueltos en equipos, a lo largo del semestre, tanto en clase como en el sitio. Para su solución, los estudiantes deberían aplicar de forma práctica y reflexiva los contenidos teóricos presentados en clases expositivas e investigadas en bibliografía especializada.

Los problemas se construyeron por el profesor de tal manera que remitieran a situaciones cotidianas reales o ficticias, con algún elemento anecdótico, que provocaba a los estudiantes a resolverlos a partir de la transferencia de contenidos teóricos a contextos aplicados. El debate, la revisión bibliográfica sistemática, el espíritu de investigación, la colaboración y la actividad de práctica escrita académica eran clave para el éxito de las actividades. Constituían, igualmente, la base de una conducta de construcción activa del conocimiento, por medio de la experimentación y de la interacción entre estudiantes, con diferentes grados de desempeño en la asignatura y en el uso del español, y entre estudiantes y docente.

El trabajo se ha organizado en las siguientes etapas: activación de conocimientos y reflexión previa tanto en clase como en el sitio; presentación del problema en clase; discusión y organización de respuestas en equipo a lo largo de varias clases, presencialmente y desde casa por medio de los recursos del sitio; presentación de resultados y debates en clase. Además, antes y después de cada problema el docente impartía clases teóricas para fundamentación del contenido. Destacamos que la presentación del problema incluía la explicitación de objetivos a alcanzar y contenidos necesarios a su solución.

La figura 3 nos permite visualizar la página de la unidad relativa al problema 3.

3 Tema 3: La historia interna del español – fenómenos de la evolución hacia el castellano

Este tercer tema trae a discusión los fenómenos lingüísticos observados y descritos, por medio del estudio de documentos escritos históricos, en/de la evolución del latín al castellano actual. El problema que se plantea para resolución por los grupos establece un foco en el momento histórico en el que se considera que ya existe un romance castellano, o sea, el año 1140, la época de la divulgación del poema de Mío Cid. Aunque existieran muestras de romance desde siglos anteriores, esta obra es la más completa y conservada que se pudo recuperar de ese período temprano del español.


Para que se responda adecuadamente al problema, sin embargo, se aconseja considerar cambios fonéticos, morfosintácticos y lexicales anteriores, pues permiten una reflexión más completa sobre las transformaciones en el latín que llevaron a la aparición de otros varios idiomas.

 Sobre las Glosas Emilianenses

Las Glosas Emilianenses se escribieron en el XI. Se trata de aclaraciones escritas sobre las palabras o al margen de los textos de un códice cuyo latín ya no se lograba entender. Son el primer testimonio escrito de lengua romance peninsular.

La página de la Biblioteca Gonzalo de Berceo, en su enlace a las Glosas, ofrece una serie de documentos que nos permiten reflexionar sobre la evolución de las lenguas romance y sus características, bien como sobre las dificultades comunicativas y de uso que implican esos cambios. Aprovecha y explora el sitio, concretamente el enlace a las Glosas en la página principal del sitio y los enlaces asociados a ese (como el documento de presentación "¿Qué son las Glosas Emilianenses?"), para reflexionar sobre el proceso de evolución lingüística y la historia interna de la lengua española, asuntos del presente tema 3.


Disponible en: <http://www.valenajerilla.com/berceo/index.htm>
Consultado el 05 de abril de 2011.


 Problema 3: Dificultades en un viaje por el tiempo pasado

Aviso importante sobre el trabajo relacionado al problema 3


¡Ojo! No cabe fragmentar la teoría por los miembros de cada grupo para la realización de la tarea, si el objetivo es discutir las dificultades de comunicación de los viajeros del tiempo en la época que están visitando. Esas dificultades deben relacionarse a las diferencias en la lengua en las dos épocas de tiempo (actual y pasada), que poseen una cronología que las explica. Eso significa que cada grupo posiblemente enfocará una dificultad en especial y desarrollará su trabajo a partir de dicho problema, para comprobar aspectos de la evolución interna del español. ¿Lo habéis entendido?

 Ficha de informe de solución de problemas

 Discutiendo el problema 3 entre los compañeros de clase

 Construyendo una respuesta para el problema 3

¡NUEVO! Material del Cantar de Mío Cid.

 Fragmento impreso del Cantar de Mío Cid


 Fragmento de audio del Cantar de Mío Cid

Figura 3. Problema 3: Dificultades de un viaje por el tiempo pasado

En dicha unidad, los objetivos eran: (a) reconocer el mecanismo de variación y cambio que permite la evolución de las lenguas y (b) identificar elementos de cambio lingüístico en la historia interna del español. Ya los contenidos mínimos necesarios a su solución se referían a: los elementos que influyen en la variación y en el cambio histórico interno de las lenguas, concretamente, del español; las leyes fonéticas y los cambios morfosintácticos del español en su formación. La unidad tuvo una previsión de ocho clases para su resolución, o sea, aproximadamente un mes.

El problema planteado se encuentra disponible para consulta en el sitio y tiene la siguiente redacción:

En las películas de ciencia ficción, frecuentemente, vemos a un personaje que construye una máquina de tiempo, vuelve al pasado e interactúa perfectamente con los personajes que encuentra. Pongamos por caso, que vuestro grupo forma parte de un proyecto secreto y ha logrado volver en el tiempo, a la región de Castilla, sobre el año de 1140 dC (época en la que se comienza a difundir el Cantar de Mío Cid, transcrito posteriormente, a fines del siglo XII o comienzos del XIII – la copia que tenemos es del siglo XIV). Debéis relatar vuestras dificultades, los motivos para los problemas encontrados, las soluciones para resolverlos y lo que habría sido necesario para evitar las dificultades anticipadamente. Para resolver el problema serán importantes las informaciones sobre la evolución interna del español y el estado de la lengua en la época en cuestión. (Vergnano-Junger, 2011)

Como podemos observar, la propuesta parte de la realidad cotidiana de los estudiantes, como puede ser su experiencia como consumidores de cine o series de televisión de ciencia ficción. De esa manera, valora sus conocimientos de mundo y ámbito familiar, llevándolos a reflexionar sobre la teoría en un contexto práctico y aplicado. También puede contribuir para la reflexión crítica sobre tales situaciones ficcionales y para valorar positivamente contenidos que suelen parecerles áridos y sin aplicación en su vida profesional futura.

3. DIFICULTADES Y VENTAJAS DE LA PROPUESTA: UN PRIMER PASO HACIA UN NUEVO PLANTEAMIENTO DE ASIGNATURA

Respecto a los contenidos tradicionales de historia de la lengua, nuestra experiencia nos ha enseñado que suelen caracterizarse como extremadamente abstractos y lejanos de su realidad por nuestros estudiantes brasileños de español. No suelen verles utilidad práctica inmediata y, por eso, es común que los rechacen. Esa propuesta de enfocarlos a la luz de problemas ha logrado planearles la cuestión bajo otra perspectiva, mostrando que al reflexionar sobre esos contenidos dentro de contextos cotidianos y cercanos se les daba mayor relevancia y pertinencia. También se pudo observar que las clases se les presentaban como más interesantes y motivadoras. Aún así, eso no se tradujo plenamente en éxito en las evaluaciones formales, persistiendo cierta limitación en la construcción del conocimiento teórico sobre la materia en estudio.

En lo que se refiere al tema del desarrollo de la *literacidad*, varios aspectos merecen destaque. Un primero, de carácter favorable a la propuesta, es el hecho de que la lectura y la escritura en ELE se han utilizado con una finalidad real y significativa. No se trató de simulacros de cómo leer o escribir en determinadas situaciones, sino de utilizar la lengua escrita formal, en lectura y escritura, para realizar tareas: buscar información, reflexionar sobre teorías, tomar ciencia de las opiniones y reflexiones de los compañeros, intercambiar experiencias, producir respuestas para situaciones-problemas y presentarlas a los demás.

En segundo lugar, las clases ya favorecen el contacto con un género que, normalmente, no está presente en el cotidiano de los estudiantes: el académico-científico (ensayos, artículos, tesis etc). Sin embargo, con esa propuesta, han podido acceder también a otros géneros, textos y soportes, incluso digitales. Esos pueden formar parte de su vida extra-escolar, pero, en esa situación, ganan nuevas perspectivas y demandan ajustes de uso del lenguaje, a fin de atender a los objetivos académicos: *posts* en foro, correos electrónicos, composición en colaboración (*wiki*), avisos etc.

En ese aspecto, hemos podido constatar dificultades de dos naturalezas. Por un lado, había aquellos que no se sentían muy cómodos con el ambiente virtual, pues no suelen usarlo, ni dominan la tecnología. Se perdían, no lograban realizar las tareas en medio digital, no conseguían organizarse en el trabajo sincrónico ni asíncrono, presentando fallos en la interacción con los demás. Por otro, estaban los que, aunque sean usuarios frecuentes de diferentes recursos informáticos, no lograban trabajar plenamente en el AVA, pues no asocian tales herramientas y usos del lenguaje a una situación académica, de estudio.

Finalmente, sobre el enfoque de constructivismo de la propuesta, se puede decir que logró centrarse en el estudiante, fomentar su mayor integración, participación e interés. En ese sentido, favoreció una incorporación más realista y significativa del conocimiento, pero aún necesita ajustes para alcanzar niveles de aceptación más plenos y generales entre los varios estudiantes.

En resumen, la experiencia aquí descrita presenta como elementos de dificultad puntos pertenecientes a tres ámbitos: tecnológico; estratégico y de conocimientos previos; y psicológicos/ideológicos. En el primer caso, nos referimos directamente a las limitaciones en la banda de Internet, a los problemas técnicos en la red y a la falta de apoyo especializado para dar soporte al ambiente. En el segundo, remitimos a que aún existen varios estudiantes con desconocimiento o pocaproficiencia en cuanto al uso de las TICs. También incluimos aquí las deficiencias en la *literacidad*, en el idioma extranjero y en la aplicación de saberes teóricos a la práctica. En el último ámbito, están el extrañamiento de la novedad de la propuesta; el rechazo al cambio de roles de profesor/alumnos (con foco en la actitud más activa de los estudiantes); el rechazo al ordenador como herramienta de estudio y los problemas con trabajo en equipo.

En cuanto a los puntos positivos y ventajas, se destacan, como ya indicado, el foco en el constructivismo, con una actuación más fuerte, autónoma, reflexiva y crítica de los estudiantes, por medio de una propuesta didáctica pedagógica innovadora. La inversión en aspectos más allá de lo filológico, con preocupaciones como la *literacidad* académica y digital, contribuye, igualmente, para valorar la experiencia. Además, hay la inserción de discusiones sobre la práctica docente de esos futuros profesores en lo que se refiere tanto a la aplicabilidad de los contenidos teóricos de la historia del español, como

a las cuestiones de *literacidad* y uso de las TICs.

Como en toda actividad didáctico-pedagógica, esta experiencia nos alerta para la atención al trabajo con estrategias, a la construcción de conocimiento y a la reflexión sobre contenidos y roles que demanda una propuesta que adopta presupuestos del constructivismo y de la *literacidad*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Cassany, D. (2011) Después de internet... *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, n. 57, abril. p. 12-22.
- Covadonga López, A. Seré, A. (2001). *La lectura en lengua extranjera: el caso de las lenguas románicas*. Hamburg:Buske.
- Jófil, Z. (2002) Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. *Educação: Teorias e Práticas*, ano 2, n 2, dezembro, Recife: Universidade Católica de Pernambuco. p. 191 – 208.
- Hernández Zamora, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros ¿por qué no acaban la tesis? *Tiempo de Educar*, vol. 10, n. 19, enero-junio, México: Universidad Autónoma de México. p. 11-40.
- Lapesa, R. (1984). *Historia de la lengua española*. Madrid: Gredos, 1984.
- Medina López, J. (1999). *Historia de la lengua española I – Español medieval*. Madrid: Arco Libros.
- Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- _____. (2000) *Qué español enseñar*. Madrid: Arco/Libros.
- Piaget, J. (1973). *A linguagem e o pensamento da criança*. 3 ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura.
- Vaquero de Ramírez, M. (1998a) *El español de América I: pronunciación*. Madrid: Arco Libros.
- _____. (1998b) *El español de América II: morfosintaxis y léxico*. Madrid: Arco Libros.
- Vergnano-Junger, C. (2005). Reflexiones sobre la comprensión lectora en el ámbito de la enseñanza del E/LE. Actividades y estrategias para desarrollar la comprensión lectora. *Actas del XII Seminario de dificultades específicas para la enseñanza del español alusohablantes*. Brasilia: Embajada de España en Brasil/ Consejería de Educación, Ministerio de Educación y ciencia de España.
- _____. (2010). Elaboração de materiais para o ensino de espanhol como língua estrangeira com apoio da Internet. *Calidoscópio*. Vol. 8, n. 1, jan/abr. p. 24-37.
- _____. (2011). Problema 3: Dificultades de un viaje por el tiempo pasado. *Laboratório de Espanhol Virtual/ Categoria de Cursos/ Graduação/ Español VII-2012*. Rio de Janeiro; UERJ
- <http://www.labev.uerj.br/moodle/mod/assignment/view.php?id=112>
- Vygotsky, L. (1988). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Zamora Vicente, A. (1985) *Dialectología Española*. 2. ed. 4ª reimp. Madrid: Gredos.

ANEXO

[1] El *Instituto de Aplicação* es un centro de educación básica perteneciente a esa universidad-caso, con alumnos de primaria, secundaria y bachillerato, que tiene doble función. Por un lado, es campo de pasantía para las carreras de formación de profesorado, por otro, centro de experimentación e investigación didáctico-pedagógica, en lo que se refiere al trabajo con los alumnos de educación básica. Por eso, además de estos alumnos, allí se atienden a los estudiantes universitarios, tanto en las asignaturas de didácticas de las diferentes materias, como en la tutoría de pasantías. Sus

profesores son, en su mayoría, máster o doctores que pueden actuar, también, en postgrado.

[2] Estas observaciones sobre el comportamiento lector en ELE se basan tanto en nuestra experiencia docente en nivel universitario, hace ya veinte años, como en los últimos proyectos de investigación sobre lectura que hemos venido desarrollando o dirigiendo en cursos de postgrado. Normalmente, los estudiantes y profesores de español relatan que leen con fines académicos, para estudiar o preparar materiales de clase. Hay aquellos que suelen informarse por medio de noticias y reportajes en periódicos hispánicos, en especial los disponibles en línea, pero pocos son los casos de lectura de ocio, por ejemplo. No caben dudas de que las lecturas “de utilidad cotidiana” (menús, recetas, instrucciones etc) son mucho menos frecuentes aún, ya que en Brasil se habla el portugués y suele haber siempre disponible textos traducidos sobre el contenido en LEE en rótulos y/o instrucciones de productos importados.

[3] Partimos aquí del concepto propuesto por Bakhtin (1997) para género de discurso, como una categoría en la que se pueden inserir grupos de enunciados, social e históricamente insertados, relacionados con las varias esferas de la actividad humana. Los diferentes enunciados y textos, orales o escritos, que producen y hacen circular los miembros de una sociedad determinada, se insertan, por lo tanto, en géneros y deben ser considerados como tal en su lectura.

[4] El *Moodle* es un ambiente virtual de aprendizaje, un programa gratis y libre que permite crear, aplicar, acompañar, controlar y administrar cursos y actividades de múltiples grupos/clases y alumnos. Se puede obtener mayores informaciones e, inclusive, descargarlo en el sitio: <http://moodle.org/>.