



Universidad Pablo de Olavide
MÁSTER OFICIAL EN ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

MEMORIA FINAL

Título: **Propuesta de AICLE para Español y Ciencia**

Autora: Lic. Fidelia Medina
Tutora: Dra. Virginia de Alba Quiñones

Curso: 2008-2009



AGRADECIMIENTOS

Quisiera reconocer y agradecer a través de este pequeño espacio de la Memoria a todos los que me apoyaron y animaron ante cada vacilación o tropiezo. Mención especial para mi tutora y “Madrina de Máster”, Virginia de Alba Quiñones, la que además de ser una excelente profesora y coordinadora del Programa de estudios, dirigió el trabajo con un contagioso ánimo repleto de confianza y cariño, dedicándome su tiempo, experiencias y sabios consejos. ¿Qué decir de mi familia? Todos se vieron envueltos en esta arrolladora marcha que significó el máster de principio a fin y... estuvieron ahí para alentarme, demostrándome una vez más que juntos se puede y que confían en mí. A todos quiero dedicar con infinita gratitud mi humilde trabajo porque sin ellos, no hubiera podido lograrlo.

La autora



ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. A modo de preámbulo.....	1
1.2. Nuestros objetivos.....	2
2. CONTEXTUALIZACIÓN.....	3
2.1. La situación del español en los Estados Unidos.....	3
2.2. La situación del español en Miami.....	6
2.3. La enseñanza del español en la escuela.....	10
3. MODELO TEÓRICO.....	13
3.1. ¿Por qué AICLE como modelo teórico?.....	13
3.2. Antecedentes.....	13
3.3. Por una política de las lenguas.....	14
3.4. Consolidación y fundamentación de AICLE.....	14
4. METODOLOGÍA.....	16
4.1. Adaptabilidad metodológica.....	16
4.2. Preparación metodológica del profesor.....	16
4.3. Ventajas e inconvenientes de AICLE.....	17
4.4. Tres aliados de AICLE.....	18
4.4.1. Enfoque comunicativo.....	18
4.4.2. Enseñanza por tareas.....	20
4.4.3. Uso de las TIC.....	23
5. CONCLUSIONES.....	26



6. LA UNIDAD DIDÁCTICA.....	28
6.1. Estudio para la propuesta de la UD <i>La medusa</i>	28
6.1.1. Objetivos de la UD.....	29
6.1.2. Secuenciación y temporalización.....	30
6.1.2.1. Primera sesión: <i>Fase de presentación y motivación</i>	31
6.1.2.2. Segunda sesión: <i>Fase práctica con el manejo de las herramientas</i>	32
6.1.2.3. Tercera sesión: <i>Fase de producción y evaluación</i>	33
7. FUENTES DE INFORMACIÓN.....	35
7.1. Bibliográficas y electrónicas.....	35
7.2. Vivas. Entrevistas realizadas.....	37
8. ANEXOS.....	38
8.1. Diseño de la UD «La medusa».....	38
8.1.1. Ficha de comprensión lectora (Ficha 1).....	42
8.1.2. Ficha de vocabulario contextualizado (Ficha 2).....	43
8.1.3. Ficha de reflexión gramatical (Ficha 3).....	44
8.1.4. Caza del tesoro (Anexo 1).....	45
8.1.5. Hot potatoes (Anexo 2).....	46
8.1.6. Rayuela (Anexo 3).....	47
8.1.7. JClic (Anexo 4).....	48
8.1.8. Diccionario monolingüe en línea de la RAE (Anexo 5).....	49
8.1.9. Puzzlemaker (Anexo 6).....	50
8.1.10. Webquest de la medusa (Anexo 7).....	52
8.1.11. Evaluación (Anexo 8).....	59
8.1.12. Encuesta (Anexo 9).....	60



FICHA BIOGRÁFICA Y PROFESIONAL



Fidelia Medina

Licenciada en Filología Hispánica de la Universidad Central de Las Villas, Cuba, 1980. Certificada en Educación Primaria (K-6), en Lenguas Extranjeras-Español (K-12) y en Estándares Nacionales de Enseñanza Profesional (NBCT), Estados Unidos, 2001-07. Profesora de Español, promotora cultural y creadora de programas y metodologías de la Comunicación para diversos niveles educativos desde 1980 hasta el presente. Ponente en eventos internacionales de: Pedagogía, Promoción Cultural e Instrucción Artística, 1990-95. Conferencista principal en la IV Reunión de Pedagogía y Lúdica, Colombia, 1995. Publicación de artículos e investigaciones en diferentes periódicos y revistas profesionales. Miembro de la Asociación Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras. Difusión de sus experiencias docentes a través de los medios televisivos, 2001-09. Profesora del Instituto de Verano de Escuelas Públicas de Miami. Instructora de Talleres Presenciales del Programa Docente PC Plus en Puerto Rico, 2007-09. Distinciones y reconocimientos en el campo de la Educación y la Cultura. Conferencia Anual de Educación IMPACTO II, 2002-03. Subvención por adaptar el proyecto *Poesía Coral*. Taller Presencial de Educación, 2003. Subvención por la presentación de la experiencia pedagógica *El Reino del Español*. Orden Académica *Don Miguel de Cervantes Saavedra*, 2003 conferida por el Instituto de Cultura Hispánica de la Florida.

RESUMEN

El presente trabajo comienza con un análisis teórico que nos explica la situación del español en los Estados Unidos, además de una fundamentación metodológica sobre la validez y efectividad de la perspectiva AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera). Por tanto, consiste en la utilización de una lengua foránea, en este caso la española, como medio de instrucción de una materia no lingüística como Ciencia. Se parte de una programación creada para una UD (Unidad Didáctica) convenientemente estructurada, no olvidando detalle alguno acerca de la información que necesita un profesor a la hora de decidir qué y cómo hacer, en una situación similar, para la implantación de AICLE. El diseño responde al enfoque comunicativo, a la enseñanza por tareas y al manejo de las TIC (Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones), mediante la integración de las destrezas y el empleo natural del lenguaje de la especialidad académica dirigidos a un objetivo cimero: lograr un óptimo aprendizaje. La propuesta finaliza con las conclusiones, el estudio de la UD *La Medusa*, las fuentes de información consultadas y un apartado destinado a las fichas de las actividades a realizar.

Palabras claves: Enfoque comunicativo, Enseñanza por tareas, Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y Unidad Didáctica (UD).



1. INTRODUCCIÓN

1.1. A modo de preámbulo

Los dos últimos siglos han sido verdaderos escenarios de cambios reveladores marcados por la globalización e internacionalización en el orden socioeconómico. Ello ha propiciado y evidenciado la importancia de la comunicación con los insospechados avances de las nuevas tecnologías; y, por consiguiente, el conocer y dominar una o varias lenguas para poder desenvolverse en la actualidad, constituye una imperiosa necesidad. A escala mundial, eso ha traído aparejado aperturas en lo referente a disímiles posibilidades laborales y económicas para todos, haciendo posible que, junto a su trascendencia en el plano comunicativo y de superación personal, se muestre un interés renovado por el aprendizaje de otras lenguas. Ya desde la década de los 70, fue admitida definitivamente la significación del contexto en cualquier acto comunicativo, lo que ha repercutido profundamente a la hora de realizar el análisis del discurso y el reconocimiento de la finalidad práctica que orienta la comunicación en cuanto al desarrollo de la enseñanza. A partir de entonces, se ha incursionado en diversas vertientes dirigidas a dar respuesta a las nuevas realidades, pero no es hasta los años 90 cuando cobra inusitadas fuerzas el movimiento de modelos de integración de lengua y contenidos, sustentado por contar ya en su haber con innumerables puestas en práctica en Canadá, Estados Unidos y Europa, que justifican esta modalidad pedagógica.

Conjuntamente, corrientes filosóficas relacionadas con el campo de la educación como el Humanismo Clásico, el Construccinismo y el Progresismo, se han hecho sentir para reconocer el papel de la lengua en su justo valor de uso como instrumento de comunicación. Esta tendencia ha creado las condiciones ideológicas para comprender y definir la posición de cada uno de los componentes que intervienen substancialmente en el acto comunicativo. En suma, se le concede al alumno su carácter protagónico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, destinado a desenvolverse socialmente como hacedor de su propio futuro. A la par, adquieren un significado especial los conceptos referidos a las cuestiones pragmáticas y funcionales en un área concreta de estudio, a través del enfoque por tareas, el empleo de la tecnología con estos fines didácticos y el desarrollo de estrategias en aras de orientar el proceso de aprendizaje. Esta nueva concepción propicia que el alumno, precisamente, pueda actuar como un «agente social», conforme admite el MCER (Marco Común Europeo de Referencia) (2002: 9), haciendo uso de la lengua y de su competencia comunicativa. Es entonces cuando AICLE, reconocida en inglés por la sigla CLIL (Content and Language Integrated Learning), emerge como metodología ‘auxiliadora’, capaz de incidir positivamente en la búsqueda y desempeño de tales propósitos. La misma se refiere a utilizar una lengua foránea, para la asimilación de los contenidos de áreas no lingüísticas. De aquí que también se conozca por EICLE (Enseñanza Integrada de Contenido y Lengua Extranjera) cuando



la percepción recae en el profesor; es decir, en cómo enseñar el contenido curricular y una lengua de forma integrada.

1. 2. Nuestros objetivos

Asumiendo que debíamos pensar en un tema como colofón de las actividades docentes del Máster Oficial en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, nos planteamos realizar una Memoria Final de investigación desde esta perspectiva que promueve AICLE; por una parte, convencidos de su actualidad, factibilidad, resultados y aceptación general y, por otra, confiados en la credibilidad de estudiosos, voces autorizadas e instituciones especializadas como el Consejo de Europa y el Instituto Cervantes, que así lo acreditan. Los objetivos están encaminados, inexcusablemente, a proponer una UD que integre lengua y contenido apoyada en el enfoque comunicativo, en la enseñanza por tareas y en el uso de las TIC para desarrollar las competencias comunicativas, curriculares y básicas del estudiante en función de un aprendizaje óptimo. Se proyecta, pues, contribuir a fomentar el bilingüismo aditivo del que habla Baker con metas prácticas y asequibles que aspiren a «pensar y expresar emociones en cualquiera de las dos lenguas» (Baker 1997:36). Para ello nos afiamos en experiencias y estudios anteriores además de las obtenidas de nuestro quehacer pedagógico, situado en un contexto muy particularmente propicio, como demuestra el análisis realizado. No obstante, especulamos que aunque la idea surge para ser implantada en escenarios como el descrito, bien pudiera modificarse, enriquecerse o adaptarse en dependencia de las necesidades de cada ámbito educativo. A continuación, exponemos a su consideración el trabajo. Si la «Propuesta de AICLE para Español y Ciencia» pudiera convertirse en un válido y provechoso instrumento docente para otros colegas que así lo decidan, habremos cumplido —entonces con creces— nuestros más preciados anhelos profesionales.



2. CONTEXTUALIZACIÓN

2.1. La situación del español en los EE.UU.

Aunque se pudiera hablar de la presencia del español en Norteamérica desde la llegada de Ponce de León a tierras floridananas en 1513, no es hasta después de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) cuando comienza una corriente de emigración progresiva de trabajadores de diversos países de América Latina hacia los Estados Unidos, que establece históricamente los inicios de una representación sustancial del español en este país. Tomando como referencia el censo del año 2000, Marcos Marín corrobora (<http://cvc.cervantes.es>) (2005) que los hispanos constituían el 12,3% de la población total y prevé que para el 2010 este grupo significaría el 21% de la población estadounidense. Estas cifras fundamentan las razones que explican el fortalecimiento y el crecimiento paulatino del español en el territorio norteamericano. Hoy por hoy los Estados Unidos albergan a un número mayor de hispanohablantes que muchos países del propio dominio hispánico. Entiéndase que el término '*hispano*' es utilizado para nombrar a una heterogénea comunidad de personas de diversas nacionalidades, razas, religiones, así como de motivaciones para su emigración; entre dichas comunidades se encuentran las formadas por mexicanos, puertorriqueños, cubanos, colombianos, nicaragüenses y españoles, entre otros. Sin embargo, según el Vademécum para la formación de profesores (<http://www.todoele.net>) (2005:15), dado que en los Estados Unidos el español no es una lengua oficial, el país no es tenido en cuenta en las estadísticas correspondientes al dominio de la lengua española, a pesar de que posee un elevado número de hispanohablantes que solo es superado por México, Colombia, España y Argentina.

Insistiendo en esta realidad, queremos destacar el excepcional artículo de Gómez Dacal (<http://cvc.cervantes.es>) (2001) donde se demuestra, con datos sostenidos por el censo ya citado, que la población hispana, que se concentra de forma especial en los siguientes estados: California, Texas, Nueva York, Florida e Illinois, no es homogénea justamente porque responde a diferentes motivos históricos, económicos, sociales o políticos. De ahí que la distribución de los hispanos se encuentre en los estados de mayor relevancia económica, en las grandes áreas metropolitanas. Estos son territorios muy desiguales desde el criterio demográfico, étnico e histórico y, como caracterizara magistralmente este fenómeno en una sola frase el autor, en esos estados se dan más las condiciones para «vivir en español» que en ninguna otra parte de los Estados Unidos, concíbase con ello la presencia del idioma en todos los aspectos principales de la vida como la comunicación social, los servicios y la economía básicamente. Sin olvidar que como aclarara Silva Corvalán (<http://cvc.cervantes.es>) (2000): «La proporción de hablantes de español no tiene una relación directa con la densidad de la población hispana en los diferentes estados»,



por lo que podemos aseverar que dichas concentraciones por zonas, estén o no en correspondencia con el número de hablantes de la lengua castellana, han contribuido de forma decisiva no solamente al mantenimiento de la cultura y de la lengua españolas, sino también a la proliferación de un conjunto de variedades o modalidades del español. Ello tampoco permite hablar de un «español norteamericano homogéneo» como afirman Gregori y Valdés (<<http://letras.webz.cz>>) (2001), aunque sí parece existir un sistema de valores acompañado de actitudes lingüísticas, bastante objetivo, hacia el español en general y hacia cada una de esas modalidades en específico. De acuerdo con Fuentes (<<http://www.elpais.es>>) (1998), a mediados del siglo que viene, casi la mitad de la población norteamericana será hispanoparlante. Esto hace estimar que el español sea parte de un bilingüismo gradual y masivo en los Estados Unidos, avalado por un esforzado poder socioeconómico de esta minoría. Las grandes concentraciones de hispanos en las ciudades, las sucesivas oleadas migratorias, la variedad y riqueza de su sello y el hecho de que no hayan podido ser asimilados totalmente a la cultura norteamericana anglosajona dominante, han hecho posible que el español haya ido en aumento hasta alcanzar las proporciones actuales, incomparables con otras lenguas minoritarias existentes en el país.

No obstante, todo no ha sido favorable para el español en los Estados Unidos. Gómez Dacal (<<http://cvc.cervantes.es>>) (2001) realizó un detallado análisis de las variables que junto al factor de distribución de los hispanos en los estados, señala como responsables de los aciertos o desaciertos de este grupo, que hacen que se destaque o no por encima de los otros y que, por consiguiente, traigan aparejado un fortalecimiento del español. Así, el autor se refiere al nivel académico donde los hispanos no escollan como los primeros «estando por debajo incluso de la minoría tradicionalmente más desfavorecida (la negra)», esto debido a que muchos emigran a una edad avanzada y al llegar deben priorizar la obtención de empleos, medios de sustento para sus familias y, al mismo tiempo, tratar de ofrecer a sus hijos costosos estudios superiores. Respecto a los ingresos económicos, Gómez Dacal plantea que un número considerable de ellos está en desventaja con respecto a otros grupos y su tasa de desempleo es mucho más elevada. Eso constituye otro aspecto negativo. De aquí que el índice de pobreza por su parte, sea también alto. El dominio y uso de las lenguas española e inglesa ayudan a la consolidación del español como una segunda lengua en este país por las posibilidades profesionales y/o personales que ofrece en el orden económico nacional, unido a la necesidad de impulsar el estudio de otras lenguas y culturas para enfrentar la globalización que se vive actualmente. Pero, el no poder expresarse correctamente en inglés y sí en español, sobre todo en el ámbito familiar, —como ocurre con la gran mayoría de la población hispana recientemente inmigrante—, puede revertirse en un saldo negativo a largo plazo, como prueba Gómez Dacal en su publicación. En este mismo orden de cosas, los abuelos, generalmente, no llegan a hablar el inglés mientras su español se debilita porque los nietos aprenden la lengua inglesa, reservando el español



exclusivamente para hablar con ellos, mientras que a la vez se comunican en las dos lenguas con sus padres. Como expresara Marcos Marín (<<http://cvc.cervantes.es>>) (2005):

Es el fenómeno que se denomina de las «gentes sin lengua», porque ni conocen la nueva ni mantienen en su vigor la original. Esta situación es la que da origen a las interferencias, mezclas y hablas de frontera, que, sin embargo, son más relevantes en la generación intermedia que en la de los abuelos. Por supuesto, cuando la familia recibe nuevas llegadas o el contacto con el país de origen es continuo, los abuelos son una valiosísima fuente de la vitalidad del español en la tercera generación.

A estos desaciertos podemos sumar los continuos intentos y acciones que a este tenor han atentado contra el bilingüismo entre los que se subraya el movimiento ultraconservador y reaccionario denominado *English only* que pretendía convertir al inglés en la única lengua oficial y excluyente de los Estados Unidos. En 1995, se presentó un proyecto anti-bilingüe en el Congreso Federal con el objetivo de eliminar las subvenciones a los diversos programas que promocionan el bilingüismo en los Estados Unidos, argumentando que además de ser un lastre para el contribuyente norteamericano quitaban incentivos a los inmigrantes para aprender inglés y, por lo tanto, colocaban a estos inmigrantes hispanos en una posición de desventaja económica como comenta Silva Corvalán (<<http://cvc.cervantes.es>>) (2000). El proyecto recibió, como todas las acciones anteriores, la adecuada respuesta de los hispanos y sus congresistas: refutaron los argumentos con el contraproyecto *English Plus*, al propugnar que la condición de ser bilingües les «ofrece ventajas sobre los hablantes monolingües, ya que la calidad de la vida es mucho mayor cuando se pueden tener referencias culturales en dos idiomas, en dos mundos» (Portes y Rombaut 1990: 6). Por otra parte, este hecho impugna en esencia el espíritu de la Constitución estadounidense y viola los derechos civiles de los millones de hispanos que residen en el país.

Un aspecto que no debemos pasar por alto en este examen de la situación del español en Norteamérica es que si bien existe una alta valoración del español como lengua internacional, para muchos coexiste una estimación negativa del español que se habla en los Estados Unidos, lo que se sustenta fundamentalmente, en los estereotipos que algunos defienden sobre sus hablantes, los inmigrantes hispanos, a quienes se les considera faltos de instrucción, con un nivel económico muy bajo y, en consecuencia, portadores de una «lengua española deteriorada» conforme afirman Gregori y Valdés (<<http://letras.webz.cz>>) (2001). Y si añadimos la influencia que ejerce el inglés como lengua dominante, hace que se reafirme más su condición de idioma extranjero menospreciado por algunos. Sin embargo, podemos considerar definitivamente que el español en sentido general goza hoy de un alto prestigio en los Estados Unidos. Esto lo demuestra el hecho de que mientras en la década de 1960 el francés y el alemán eran las lenguas que más se estudiaban en el país, actualmente la privilegiada es el español con alrededor de tres millones de estudiantes de enseñanza media y 700.000 universitarios, según apuntan Gregori y



Valdés en el sitio de Internet antes citado. Otro ejemplo es el mencionado por Moreno (2004: 2) que señala al español como: «La lengua de Univisión, la quinta cadena de televisión del país (tras NBC, ABC, CBS y FOX), de Telemundo, incorporada a la potente NBC por razones de mercado, y de CNN en español». Estas valoraciones, unidas a serios estudios realizados y a todo nuestro análisis en conjunto, nos permiten vislumbrar y asegurar que cabe la posibilidad de que el español pueda convertirse en la lengua extranjera más hablada en los Estados Unidos en épocas venideras, compartiendo su estatus de cooficialidad junto al inglés.

2.2. La situación del español en Miami

El español, como lengua hablada en Miami, tiene sus peculiaridades que lo hacen único y especial, si lo comparamos con otros idiomas de las minorías. El inglés, en su carácter de lengua oficial, dominó durante muchos años y no fue hasta la década de 1960-70 cuando empezó a ceder terreno al español en todos los ámbitos de la comunicación. Eso debido a la fuerza creciente de la llegada de grupos inmigrantes además de la intensificación de la lucha por los derechos civiles que llevaron a cabo dichas minorías. Para ilustrar este aspecto nos remitiremos a los siguientes datos: En 1960, de la población de Miami, el 5 % era de hispanos, el 15 % era de negros no hispanos y el 80 % era de blancos no hispanos. En 1970, los hispanos representaban todavía menos de un cuarto de la población, pero ya en 1980 la configuración socio-demográfica cambió y la proporción de hispanos constituía más de una tercera parte del total, mientras que los blancos no hispanos habían disminuido a menos del 50 %. El Censo de 1990 evidenció esta tendencia de crecimiento revelando un 64 % de aumento en comparación con el 49 % arrojado por el censo anterior. Los blancos no hispanos disminuyeron al 32 % del total. Los negros no hispanos mostraron un crecimiento moderado presentando un 19 %. Los grandes cambios se atribuyen, por ende, al fenómeno de la inmigración hispana principalmente. (Department of Planning and Zoning of Miami 2003: 9).

En cuanto a la enseñanza pública, la superioridad del inglés fue absoluta hasta que se logró que fueran introducidas algunas de las lenguas habladas por las minorías en el sistema escolar con la aprobación del Congreso, en 1963, de la Ley de Educación Bilingüe. En el Distrito Miami Dade, por ejemplo, el origen de la enseñanza del español, de acuerdo con el estudio realizado por Ramos (<<http://redie.uabc.mx>>) (2007), se debió esencialmente a la llegada de un considerable número de alumnos cubanos como consecuencia de la huida de sus padres de la dictadura castrista, lo que hizo que se implantara un sistema bilingüe en la escuela primaria Coral Way desde el año 1960, como solución ante esta escalada socio-demográfica. A partir de entonces, el sistema educativo establecido en las



escuelas públicas de Miami no considera al español como parte del currículo de forma obligatoria para graduarse, pero su inclusión responde a una necesidad real: es un idioma de inmigración que, como segunda lengua, es la que más se estudia en el sistema escolar. Es también la de mayor demanda entre los alumnos cuando desean cursar una lengua foránea en sus estudios superiores porque, además, es la más ofertada por las escuelas en sus programas académicos.

Respecto al profesorado podemos expresar que, desde los primeros años de la década de 1960-70, se crearon en Miami escuelas parroquiales donde se impartían clases de español e inglés a los inmigrantes; y, a partir del año 1961, el Condado organizó cursos de formación para preparar a los futuros maestros, que ofrecían sus clases en español y estudiaban al mismo tiempo el inglés, con las bases pedagógicas para poder obtener los certificados que les permitirían trabajar como profesionales de la educación. En nuestros días, muchos de los educadores están altamente calificados, sin embargo no ocurre así en todos los casos ya que existen profesores de español graduados en otra especialidad, pero por el hecho de ser nativos de un país hispano y dominar el español, ya pueden enseñar la asignatura. Pero, independientemente de ello, el español como L2 mantiene una significativa persistencia que ha vencido obstáculos y dificultades a la hora de poder continuar con el desarrollo de los programas de enseñanza en esa lengua. Baste señalar que, en estos tiempos en que la crisis económica ha hecho sus contundentes estragos, incluso a escala mundial; muchas de las posiciones de los profesores han estado en peligro de ser eliminadas porque el Estado no cuenta con los recursos financieros para asumir o sufragar los gastos. De eso no se han librado las denominadas clases especiales entre las que se encuentran las de lenguas extranjeras. Y muchas presiones materializadas en propuestas han recaído específicamente en los profesores de español, ya que en varias oportunidades han sido cuestionados sus puestos laborales. No obstante, debido a la presión política, económica y social que ejerce la lengua española en Miami, por la cantidad de padres hispanos que no desean que sus hijos pierdan sus raíces y por la resistencia demostrada en mítines y actos de protesta, se han encontrado otras alternativas por parte del gobierno y de la Junta Escolar para no dejar vacantes estas plazas de los profesores de lenguas.

La organización docente, el horario y la duración de las clases dependen del tipo de programa bilingüe que posea el centro escolar. Dichos programas pueden ofrecer desde tres clases semanales hasta aquellos en los que casi la mitad del tiempo de instrucción es en la segunda lengua. El condado de Miami Dade cuenta con varios programas bilingües inglés-español. Unos fueron establecidos, según hemos apuntado, desde principios del año 1960 como el de «Inglés para hablantes de otras lenguas» (ESOL) dirigido a estudiantes hispanos de todos los niveles incluyendo un programa para adultos, «Español para hispanohablantes» (Spanish-S) y «Organización escolar bilingüe para el nivel primario» (BISO). Otros



surgieron en 1970 como respuestas a nuevas necesidades. Este es el caso de «Lenguas del mundo-Español» (WL-Spanish) anteriormente conocido por el nombre de «Spanish-SL», el de «Contenidos del currículo en la lengua materna» (CCHL) o «Contenido del plan de estudio bilingüe» (BCC) para el nivel secundario y el más reciente implantado en 1993, el de «Lengua extranjera extendida» (EFL). Igualmente en el nivel secundario y pre-universitario el estudiante puede optar por continuar el estudio de otras lenguas como el español. Existen además programas de «Estudios internacionales» (ES) que promueven el aprendizaje de una segunda lengua como parte de un convenio entre el condado de Miami Dade y países europeos tales como Francia, Alemania y España donde los estudiantes son animados a trabajar con mayor intensidad las lenguas de esos países en aras de estimular su estudio y profundización en cursos avanzados. En el caso de los programas BISO y EFL son considerados verdaderamente bilingües puesto que enfatizan en la enseñanza de ambas lenguas. El contenido del plan de estudios es tanto en inglés como en español, en una proporción de 60 % de la instrucción en inglés y el 40 % en la lengua extranjera. Estos están diseñados para un grupo de estudiantes en cada nivel de grado que después de participar en el programa durante un año escolar, son automáticamente matriculados en el nivel del grado subsecuente, a fin de continuar con una serie de estudios bilingües constante hasta el duodécimo grado.

Si aludimos a la presencia del español en otros servicios comunitarios nos remitiremos al 15 de abril de 1973 en que Miami fue oficialmente proclamada como una ciudad con estatus bilingüe. Esto trajo como consecuencia que en las oficinas públicas, hospitales, bancos, servicios telefónicos, juzgados y la policía se comenzaran a brindar los servicios autorizadamente en las dos lenguas [Gregori y Valdés (<<http://letras.webz.cz>>) (2001)]. Podemos explicar este aspecto señalando dos ejemplos que demuestran la pujanza y el prestigio del español en Miami, que hicieron viable la aprobación de esta ley, pues constituía una necesidad dado su uso entre los hispanohablantes. Nos referimos al sistema electoral nacional para el que se ofrece explicación de las boletas, así como toda la información que necesitan los electores tanto en inglés como en español. Asimismo, cuando se avecina un desastre natural como los huracanes en épocas ciclónicas, las autoridades brindan los partes meteorológicos en una y otra lengua, para garantizar que llegue la información de forma clara y precisa a la mayoría de la población. Si atendemos a los medios de comunicación, podemos afirmar que, con excepción del inglés, el español es la lengua más difundida en Miami y su presencia es muy significativa, como señala (Alcántara 1963:169): «Actualmente hay más de 100 estaciones de televisión con programación en español, más de 600 radioemisoras, así como 150 periódicos no diarios, 125 revistas y 13 periódicos diarios». Solamente en el Condado Dade hay dos canales de televisión en español y cuantiosas emisoras de radio. Y es precisamente en Miami donde se edita toda la información del Noticiero Nacional de la Cadena Hispana que enlaza mediante satélite a más de 350 estaciones comerciales afiliadas con programas las 24 horas del



día, conforme a lo que alegan Gregori y Valdés (<<http://letras.webz.cz>>) (2001). Es incuestionable que el prestigio del español en los medios miamenses se fortalece con el pasar de los años: son numerosos los espacios comerciales en español que se transmiten y las voces de esta lengua que se emplean dentro de los reportajes realizados en inglés. Ello demuestra que la realidad sociolingüística de Miami presenta unas características muy particulares y específicas que la diferencian de las demás ciudades y comunidades bilingües del país. Si a esto le sumamos la existencia de un fuerte andamiaje étnico económico, que determina en última instancia en la sociedad, con fuentes de empleo que ha permitido trabajar y vivir comunicándose en español, podemos explicar el afianzamiento creciente que ha mantenido esa lengua europea en estas tierras.

Referente a la lengua y sus diversas modalidades, estas reflejan los cambios y evoluciones como corresponde a un sistema socialmente vivo. Justamente, la incorporación de vocablos y la inconsciente realización de transferencias de códigos lingüísticos del español hacia el inglés y viceversa, se hacen evidentes como un fenómeno natural que resulta del contacto directo entre dos lenguas. El uso de algunas expresiones del discurso que patentizan la ausencia de rasgos gramaticales de la lengua, no distinguidas en el aducto recibido; unidos a la fosilización de ciertas formas y al consiguiente estancamiento en determinados niveles de competencia, muestran ultimadamente, el nivel de interlengua de sus hablantes. Para aquilatar el reconocimiento social de los propios hispanos hacia su lengua, podemos resaltar que en una encuesta realizada a 214 cubanos de las dos generaciones residentes en la ciudad de Miami (Castellanos 1980: 73-91) quedó demostrado que todos consideraron a las dos lenguas (inglés y español) como «importantes», aunque la puntuación del inglés fue superior. Para el 80% el conocimiento del inglés era «esencial» y el 17,3% pensaba que es «muy importante»; en tanto que el 50% opinó que el conocimiento del español era «esencial» y el 36.5% «muy importante». Todo lo que indica el alto prestigio del que gozan ambas lenguas y el grado de bilingüismo. Ante las acciones en contra del uso del español que han exhortado a la prohibición de utilizar los fondos públicos para subvencionar cualquiera otra lengua que no sea el inglés, o promover otra cultura que no sea la norteamericana, los hispanos residentes en la ciudad, según el Miami Herald (<<http://www.google.com>>) (1980), han dado la respuesta adecuada con su voto en contra, puesto que constituyen una apreciable fuerza electoral. En ciertas encuestas realizadas, a diferencia de otras ciudades del país, los cubanos, los argentinos y los colombianos entre otros, siempre han valorado con orgullo su acento nacional y no sienten ninguna vergüenza cuando hablan español (Castellanos 1980: 73-91). Comunicarse en español en Miami no significa pertenecer a la clase baja, ni ser ilegal. Esta actitud de los propios hispanos, sin duda, también ha favorecido la permanencia del español.



2.3. La enseñanza del español en la escuela

La escuela Ethel Koger Beckham, en la que enseñamos, pertenece al nivel primario. Sus más de 800 alumnos cursan desde el pre kindergarten hasta el 5º grado, es decir, sus edades oscilan entre 4 y 10 años. De ellos el 94% es de procedencia hispana y el resto de la composición étnica está formada por estudiantes blancos, asiáticos, afroamericanos e indios nativos. De ese elevado porcentaje de alumnos hispanos unos han nacido en los países de los que provienen, algunos han emigrado desde pequeños en compañía de sus padres y otros han nacido en Miami, perteneciendo a segundas y terceras generaciones de inmigrantes. Por tal motivo, sin ser considerada una escuela bilingüe o de doble vía, no es raro escuchar el español hablado por maestros, personal no docente, padres y alumnos a diario en la institución escolar. Por término medio, encontramos a 16 alumnos en las clases. El departamento bilingüe, por su parte, está integrado por cinco experimentadas profesoras nativas que han atendido los diferentes planes de estudio a lo largo de numerosos años de trabajo en el propio centro escolar.

De los programas bilingües del condado Miami Dade, la escuela desde su fundación en 1996, tiene instaurados cuatro en total: tres para el alumnado alóctono de procedencia hispana (ESOL, Spanish-S y CCHL) y uno para el alumnado autóctono angloamericano o de otras procedencias que así lo deseen (WL o Spanish-SL). Además cuenta con un programa especial de subvención en una variante de ESOL para adultos, que solamente poseen tres escuelas seleccionadas del Condado. El mismo está dirigido a los padres hispanos que necesitan aprender el inglés para apoyar a sus hijos en su educación. Esta disposición de programas, sin contar con los contrastes en los niveles de la lengua que exhiben los aprendices, responde precisamente a que «la mayor parte de los profesores de español se encuentra en sus clases con un aumento del número de los alumnos que ya tienen cierto grado de competencia en español y que tienen fuertes conexiones con la cultura hispánica y latina» Roca y Colombi (<<http://cvc.cervantes.es>>) (2003). Por tal motivo, se hace un imperativo adaptar los programas e incluso niveles dentro de las propias clases puesto que la gran diversidad así lo condiciona.

ESOL es un programa de enseñanza del inglés para hablantes de otras lenguas, entre ellas el español, requerido para estudiantes cuya L1 no es el inglés y quienes no gozan de una autonomía para el desarrollo de esa lengua. Este es un proyecto que incorpora todos los aspectos en cuanto a la instrucción, el contenido y el desarrollo de la lengua inglesa para los niños hispanos, en nuestro caso. Se ofrece diariamente con una duración de una hora y media. Consta de seis semestres, o sea, el alumno que no conoce el inglés debe pasar por cuatro etapas, adquiriendo un nivel independiente una vez finalizado este período de tiempo. Cuando alcanzan el 5º nivel, se mantienen en un programa de monitorización o



seguimiento durante dos años más con el propósito de comprobar que el grado de independencia logrado sea el apropiado. Si sucede que el alumno no cumple los objetivos, es de carácter obligatorio que un Comité de expertos lo evalúe oído el parecer del profesor de español, para determinar si presenta problemas académicos, de conducta o de otro tipo que le dificultan el proceso de adquisición de la lengua. Es importante señalar que este proceso comienza en el nivel primario, pero se extiende a la enseñanza secundaria y pre-universitaria. Ello garantiza que el alumno tenga una continuidad del progreso académico aunque cambie de una escuela a otra antes de enfrentar los contenidos de forma autónoma como un nativo, realidad que ocurre ya en el nivel independiente. En cuanto a los datos de fracaso escolar se ha constatado por los resultados de los exámenes estatales que de forma contundente obtienen buenas calificaciones los alumnos que gozan de un buen dominio de su lengua materna, sin embargo los inmigrantes que poseen una débil base en su L1, presentan dificultades en estos exámenes, lo que prueba una vez más las aseveraciones de autores como Roca y Colombi (<<http://cvc.cervantes.es>>) (2003) que afirman: «las destrezas lingüísticas académicas desarrolladas en la primera lengua pueden facilitar el desarrollo de la segunda», especialmente con niveles de escolarización elevados.

Spanish-S está dirigido a los alumnos hispanohablantes o aprendices bilingües. Se considera como una asignatura de lengua española propiamente dicha, a la par que la lengua inglesa. El currículo e instrucción responden a las estrategias y estándares estatales establecidos para el sistema educacional integral del Condado, así como los contenidos esenciales y los objetivos a cumplir. El programa acentúa el pensamiento crítico y creativo en español y satisface las necesidades de los estudiantes con una amplia variedad en forma secuencial y en espiral, la que implica la reiteración ordenada de los contenidos pero a una escala más elevada o superior. Está diseñado para desarrollar la habilidad funcional en las cuatro destrezas de la lengua, así como para reflejar y rescatar los valores de la cultura hispana en todas sus vertientes. Se propone lograr una atención significativa dedicada a realzar el crecimiento de la segunda lengua a un nivel de utilidad máxima en el mundo del trabajo. Pero debe ser ajustado de acuerdo con las necesidades específicas de los estudiantes con una instrucción diferenciada, ya que todos no usan el español oral en sus contextos familiares y además necesitan desarrollar su español académico unido a las destrezas de lecto-escritura. Algunos estudiantes pueden estar expuestos al español gracias a los medios de comunicación, aunque tienen pocas oportunidades de hablarlo en las situaciones reales de la vida diaria. La participación en este programa es voluntaria en todos los niveles y su frecuencia es de tres sesiones semanales para un total de dos horas y media.

CCHL ofrece el contenido del plan de estudios en la lengua materna del estudiante. Esto promueve las habilidades y los conceptos básicos para proporcionar una instrucción comprensible que



apoye la adquisición del contenido docente, mientras que el estudiante adquiere el inglés en el programa de ESOL. Este programa, ofrecido con una aplicación diversificada, enfocado conforme a las necesidades de cada estudiante y a su progreso hasta lograr cierta competencia comunicativa, incide en la implementación, en su lengua materna, del currículo de las diferentes áreas de contenidos; es decir, Estudios Sociales, Ciencia, Matemática y Computación, con los mismos objetivos educacionales que son puestos en práctica en el plan de estudios regular de inglés. Las clases tienen una duración de 45 minutos y se ofrecen diariamente. No obstante, en nuestra opinión, esta variante que es la que más se aproxima, pero de forma inversa, a la metodología AICLE o a la conocida por su sigla en inglés CLIL, no satisface naturalmente nuestras expectativas, ya que el objetivo responde a que el alumno, sin más, obtenga los contenidos que necesita aprender en su primera lengua con vistas a prepararse para un examen estatal de inglés. La preocupación no está en que al mismo tiempo desarrolle las competencias comunicativas del español como lengua vehículo de enseñanza, ni tampoco aprende los contenidos a través de una L2.

WL o Spanish-SL se basa en el uso oral de la lengua española fundamentalmente para aquellos alumnos que no la dominan y así lo desean. En todos los niveles, los principiantes desarrollan habilidades cognitivas y afectivas dentro de contextos que construyen el entendimiento de la cultura hispana. La lectura y la escritura son introducidas cuando los estudiantes ganan el dominio sobre los sonidos, estructuras y vocabulario en el programa educacional. En este tipo de programa, por lo general, se matriculan alumnos que no poseen el español como su L1 y aquellos que son hijos de terceras y cuartas generaciones de emigrantes hispanos que ya van perdiendo el español, con seguridad, por la falta de práctica dentro del entorno familiar. Estos alumnos poseen una gama muy limitada, en ocasiones nula, de contextos donde se use el español: emplean el inglés en sus interacciones familiares, formales y académicas. La participación en este programa es voluntaria en todos los niveles y su frecuencia es de tres sesiones semanales, para un total de dos horas y media.

Una vez examinado el escenario en el que nos insertamos y conociendo que no existen actualmente intenciones reales ni posibilidades que respondan a políticas educativas dirigidas a fortalecer la enseñanza bilingüe, recibimos entonces, la solicitud de colaboración de un colega de otro centro, profesor de Ciencia de aprendices anglosajones de ELE. Él estaba interesado en mejorar las competencias curriculares de sus alumnos usando el español como un instrumento de enseñanza. Fue así cómo le expusimos nuestra idea para incluir contextos que desarrollen las destrezas básicas, con propósitos académicos y de la lengua objeto de estudio, de forma integrada. De modo que establecimos una estrecha coordinación interdisciplinaria lengua/contenido: piedra angular de la propuesta.

3. MODELO TEÓRICO

3.1. ¿Por qué AICLE como modelo teórico?

Revisemos pues, a continuación, las razones que explican la necesidad de considerar a la metodología AICLE como el paradigma o andamiaje teórico que sustente nuestra práctica docente sobre sólidas bases epistemológicas. Sus presupuestos se establecen capitalmente en una mayor cantidad y calidad de exposición del alumno a la lengua extranjera, que a la vez se revierte en un incremento motivacional para aprender los contenidos en un contexto educativo diferente, auténtico. AICLE posee un doble propósito ya que este tipo de enseñanza precisa que se impulsen competencias relacionadas con la disciplina académica objeto de aprendizaje y, conjuntamente, que se estimulen de este modo competencias comunicativas en la lengua usada como el vehículo principal de enseñanza; donde ambas se adaptan entre sí, aunque en ocasiones una ceda su espacio a la otra y viceversa. Refiriéndose al foco dual de AICLE o CLIL, uno de sus experimentados defensores, Kiely (<<http://www.developingteachers.us>>) (2009), considera citando posteriormente a otro de los expertos en la materia como Swain:

The theoretical rationale for CLIL is particularly clear and persuasive where the focus is on the target language. Subject learning activities provide a meaning context for the language use, and learning interactions push the developing language resources. In addition the reduced focus on language forms may assist with engagement and confidence. However, good language teaching is not necessarily good content teaching. Merrill Swain articulates clearly the potential tension of education in a developing second language: «Content teaching needs to guide students' progressive use of the full functional range of language and to support their understanding of how language form is related to meaning in subject area material». (Swain 1998: 68).

3.2. Antecedentes

La propuesta CLIL tiene sus antecedentes en Canadá y en los Estados Unidos con los reconocidos programas de inmersión, en Gran Bretaña con los consabidos programas de lenguas a través del currículo y en varios países con los aclamados programas de lenguas con fines específicos. En Europa la perspectiva de este tipo de enseñanza ha tomado un inusitado auge. Realidades como la gran extensión de la Unión Europea, su diversidad lingüística y la necesidad de la comunicación son vistas como cuestiones centrales. Ello, inmerso dentro del mundo totalmente globalizado de hoy, hace que surjan y se impongan oportunidades comunicativas perentorias en una segunda o tercera lengua, como apuntamos al inicio. Por consiguiente, los idiomas deben desempeñar un papel fundamental en los planes de estudios. La atención tiene que ser prestada a la formación de profesores y al desarrollo de marcos y métodos que mejoren la calidad de la educación de lenguas y propicien, en última instancia, el multilingüismo.



3.3. Por una política de las lenguas

El Consejo de Europa (1949) ha promovido y ofrecido las pautas para el cumplimiento de estos fines con tres pilares esenciales: la fundación del Centro Europeo para las Lenguas Modernas (Graz, Austria/1924), la instauración del 26 de septiembre como el Día Europeo de las Lenguas y la creación del Portfolio Europeo de las Lenguas (Casal 2009: 4). Se ha elaborado además el MCER (2001) para facilitar el diálogo entre profesionales de la enseñanza y sus usuarios. Asimismo muchos son los proyectos subvencionados que apoyan la comunicación entre los pueblos y las culturas que integran la Unión Europea. Ahora bien, fuentes oficiales del citado Centro Europeo de Lenguas Modernas y también informes de Eurydice —la red europea de información sobre educación—, se han referido al impacto producido por el uso de una L2 como medio de instrucción tanto en los estudiantes como en los profesores. Consecuentemente, se hace necesario el estudio y fomento de este fenómeno ya con dimensiones «internacionales» como aseveran los autores de la actualizada Revista Española de Lingüística Aplicada, en su número extraordinario, titulado *Models and Practices in CLIL*. (Lorenzo et al. 2007: 11). En este sentido, según afirma Suárez, se han adoptado medidas que proponen no ya solo el enfoque bilingüe sino «desarrollar la competencia lingüística en tres lenguas comunitarias» [Suárez (<<http://giac.upc.es>>) (2005)], por lo que se plantea, entre otros métodos, la impartición de contenidos en una tercera lengua extranjera para lograr la consecución del pluriculturalismo y el plurilingüismo.

3.4. Consolidación y fundamentación de AICLE

Conforme hemos venido analizando, estos pasos en la consolidación de AICLE para la enseñanza no son fortuitos. Los satisfactorios resultados de la aplicación de esta metodología y las opiniones de especialistas en el tema hablan por sí solos: hacen que sus seguidores convengan en que se logran mejorar tanto las competencias del currículo a estudiar como las lingüísticas, dado por la posibilidad de ofrecer a los alumnos un contexto más natural —factor clave para el éxito— de aprender la lengua a través de los contenidos que necesitan evaluar; y estos a su vez, son adquiridos gracias a la lengua. «... CLIL puede proveer un relevante y abundante *input* comprensible, eso puede facilitar el procesamiento tanto formal como el del significado y proporcionar la justificación y la motivación para la producción de la lengua objeto de estudio» (Muñoz 2007: 26). Sobre el particular, Smith and Patterson (1998:1) han expresado que «...al involucrar activamente a sus alumnos en las tareas intelectualmente demandantes, el profesor está creando una necesidad genuina para adquirir apropiadamente la lengua». Autoridades como Marsh y Lange (1999:14) destacan motivos lingüísticos, educativos y sociales que fundamentan la importancia de esta metodología y afirman: «el hecho de que CLIL ofrece la oportunidad de emplear la lengua “como un instrumento” para el aprendizaje de la L2, en vez de actuar como el foco actual del contexto de



aprendizaje, puede ser visto como uno de sus características más prometedoras» (1999:14). En Finlandia, estudiosos del nivel primario reconocen que CLIL ha estado al nivel del espíritu de la época como una consecuencia propia del cambio. (Brewster 2004:1).

Otra teoría o tendencia filosófica a tener presente es la del Constructivismo. Muchos autores opinan que el movimiento constructivista provee una connotada fundamentación para el aprendizaje de contenidos y lengua integrado, ya que como señala Met «... A diferencia de los modelos tradicionales de instrucción, los acercamientos holísticos ayudan a entender a los estudiantes cómo las partes componen un todo desde el principio» (Met 1998: 37). Alrededor del tema que nos ocupa, Casal argumenta que (la traducción es nuestra):

...tanto en el currículo integrado como en CLIL se ven implicados tres elementos: integración de los campos del conocimiento, asociaciones cognoscitivas relevantes y la conexión entre la vida dentro y fuera de la escuela, los que son usados como un trampolín para justificar la presencia de una teoría del aprendizaje que da la forma a ambos componentes educativos: el Constructivismo. (Casal 2007: 66).

El Constructivismo permite una participación más activa por parte de los alumnos, incorpora la enseñanza centrada como un proceso, aumenta el potencial para tener en cuenta diferentes estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples, aspecto que ayuda a descubrir el talento de los educandos y, finalmente, conduce al desarrollo de la independencia y autonomía de los alumnos a través del trabajo individual, en parejas o grupal (Brewster 2004:1). Se ha demostrado en contextos asiáticos las infinitas posibilidades que ofrece este enfoque constructivista para fomentar y desarrollar las destrezas o habilidades del pensamiento como resumir, clasificar, organizar la información, predecir haciendo hipótesis, deducir y entender la relación causa y efecto, por mencionar algunos (Brewster 2004: 2).



4. METODOLOGÍA

4.1. Adaptabilidad metodológica

Las diferentes formas metodológicas de implantación de AICLE dependen de variados factores relacionados con la edad de los alumnos, el nivel escolar, los objetivos propuestos, los intereses y las necesidades referidas al aprendizaje integrado de los contenidos y de la lengua en cuestión, la diversidad y, al mismo tiempo, la particularidad de cada programa con que cuenta la institución escolar, entre otros aspectos. Como ya hemos apuntado, los mismos responden a un reclamo pedagógico para estos tiempos que generan exigencias cada vez más elevadas, en cuanto a posibilidades y aspiraciones individuales de los estudiantes. Por ello la introducción de AICLE puede constituir una solución de innovación educativa debido a su flexibilidad que le permite, aún siendo una opción transformadora, adecuarse a disímiles entornos. En nuestro caso particular, por ejemplo, uno de los compromisos de primer orden es lograr que los alumnos aprueben los exámenes estatales, ya que los resultados de los mismos establecen —más allá del nivel de aprendizaje del alumno— los parámetros de los que dependen evaluaciones institucionales, reconocimientos sociales y, además, los incentivos económicos. De manera que una de las formas de apoyar estos exámenes es asumir, como un objetivo estratégico, una actitud de colaboración con programas y enfoques que en realidad logren dichos propósitos. Por su permisibilidad, AICLE puede adaptarse y ajustarse, por supuesto, a nuestro contexto y situación lingüística. Eso, viabiliza su acogida desde el punto de vista metodológico, sin lugar a dudas. De hecho, el presente trabajo es una muestra fehaciente de ello.

4.2. Preparación metodológica del profesor

En otro orden de cosas, nos gustaría hacer referencia al interesante artículo de Suárez (<<http://giac.upc.es>>) (2005), que analiza como un punto de consideración a la hora de implantar esta metodología la formación del profesor, que debe ser atendida con la importancia que reclama. Eso debido a que corresponde al educador satisfacer las necesidades y naturaleza de la metodología AICLE en todo su alcance, gestión cooperativa y con un especial acento en el factor puramente comunicativo. A ello se suma la formación alrededor de substanciales aspectos en el campo de la teoría y de la práctica, el dominio de los conocimientos de la Psicología, la Sociología y la Cultura que como ciencias aportan al aprendizaje de una lengua extranjera, además del desarrollo de habilidades en el trabajo en equipo y la investigación en el aula necesarios. Por tal motivo, es recomendable que el profesor sea evaluado en lo que respecta a competencias lingüísticas y metodológicas y, a la vez, sea asesorado adecuadamente en el uso de estrategias y materiales que logren su ineludible preparación.



4.3. Ventajas e inconvenientes de AICLE

La metodología AICLE promete ilimitados beneficios para todas las partes involucradas en su implementación ya sean institucionales, familiares o sociales. Para la escuela representa una distinción docente diferente que eleva el perfil de la enseñanza y significa un apoyo al desarrollo de la institución escolar. Para las administraciones constituye una vía de explotación adecuada de sus recursos humanos y financieros al ofrecer una enseñanza de calidad superior en dos vertientes: contenido y lenguas, sin aumentar los recursos económicos. Para el profesor encarna una posición ventajosa puesto que está preparado con una dualidad profesional: en lengua extranjera y en materia curricular, y por lo rigurosos que resultan sus requisitos o competencias, ya que debe poseer capacidades y conocimientos determinados, el profesor de AICLE es reconocido por su prestigio pedagógico e incrementa sus posibilidades de desarrollo competitivo en todos los aspectos. Para las familias significa una garantía que sus hijos se conviertan en educandos de instituciones que adopten la metodología AICLE pues enriquecen su educación de forma integral, motivada, interactiva y cooperativa, debido a que está sustentada en una instrucción auténtica, natural, con amplias perspectivas en la enseñanza y en el aprendizaje de idiomas. Para la sociedad, a todo trance, perfila nuevas generaciones formadas integralmente como exige la época globalizada que les ha tocado vivir. Todo lo que explica la general aprobación y complacencia que ha suscitado AICLE.

Sin embargo, es irrefutable que existen también inconvenientes o escollos, por lo regular en los inicios del proceso, que pudieran hacer difícil llevar a vías de hecho la teoría aquí esbozada. Por ejemplo, una reestructuración que conlleve a realizar cambios o a una ruptura con los métodos convencionales de enseñanza establecidos, irremediablemente ofrecería cierta resistencia y complejidad en el momento de su implantación. Además, la carencia de competentes profesores entrenados conforme a la naturaleza de la metodología y la falta de especializados materiales didácticos bien diseñados, serían decisivos obstáculos a vencer.

Hasta la fecha, no obstante, los resultados indican que esta metodología, innovadora en el campo del aprendizaje, por su adaptabilidad, diversidad, globalidad y los beneficios que aporta además de aprender contenidos y elevar a la vez la competencia comunicativa; constituye una respuesta efectiva ante las limitaciones actuales de los programas tradicionales de estudio y la misma resuelve —si no todas— las principales cuestiones presentes en la enseñanza de lenguas extranjeras, como plantea en su estudio Suárez (<<http://giac.upc.es>>) (2005). Por todo lo anteriormente explicado, podemos alegar que AICLE presenta más ventajas que inconvenientes. En síntesis: AICLE es una solución revolucionaria en la



enseñanza de una segunda lengua de nuestros tiempos, ante problemas de nuestros tiempos con sus propios alcances sociolingüísticos.

4.4. Tres aliados de AICLE

Entre las cualidades que aporta AICLE pudiéramos señalar la probabilidad de recurrir al enfoque comunicativo, la enseñanza por tareas y el uso de las TIC para materializar sus objetivos. Y como su implantación metodológica trae aparejadas implicaciones de índole pedagógicas en el aula de enseñanza de una L2, AICLE, por su flexible naturaleza, puede apoyarse en otros recursos que hagan posible tales intenciones. Uno de los que verdaderamente puede contribuir a estos propósitos es el enfoque comunicativo.

4.4.1. Enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo reconoce como la unidad real de comunicación de la didáctica de la lengua al texto o discurso, superando el nivel oracional. Para la realización práctica sitúa el eje de atención en el contenido de los géneros textuales que usamos en una situación establecida, con una finalidad u objetivo dirigido, pensado y centrado en un supuesto receptor que tratará de extraer todo lo factible de dicho texto para incentivar su competencia comunicativa. Así, su ejecución experimental está estipulada por propuestas de actividades partiendo de los textos, en este caso del contenido académico determinado, considerando además, que la mejor forma de aprender el código es intentando leer y escribir algo interesante y significativo. Ello explica que en la realidad, se tenga presente capacitar a los alumnos para expresar y comprender los sistemas semánticos, haciendo hincapié en la secuencia de los contenidos, en la diversidad temática y en el significado de la materia o currículo objeto de estudio. El aprendizaje del código, en consecuencia, es una actividad que tiene sentido, puesto que los elementos lingüísticos que se pretenden enseñar deben estar convenientemente contextualizados en un entorno de comunicación. Por eso, en este enfoque, se tiene como premisa que se aprende la lengua y el contenido interactuando. Se caracteriza por propulsar una instrucción general, no un método de enseñanza con experiencias de clase claramente definidas. El mismo encauza el interés centrado en el alumno y en sus necesidades comunicativas auténticas, ofrecidas en situaciones verídicas, para que exista una relación entre la lengua que se enseña en sus clases y la que se utiliza fuera del aula en un contexto real.

Como afirma Nunan (1989: 134) «la variable crucial en la situación de enseñanza son los profesores». Y la labor del profesor en el enfoque comunicativo es bastante abarcadora: es el responsable máximo de conocer y canalizar las inquietudes docentes de los alumnos, crear situaciones de



comunicación basadas en el contenido lo más reales y genuinas posibles, asesorar en la corrección de errores, participar activamente como un compañero más, observar el desarrollo de las tareas en el aula para mejorar las propuestas comunicativas, elaborar materiales atractivos e interesantes, etc. En definitiva, la función del profesor es facilitar el aprendizaje y la dinámica de la clase, fomentando a la vez, la cooperación y participación activa entre los alumnos. De aquí que muchos consideren que el quehacer del educador en el enfoque comunicativo constituya un reto ya que debe cambiar su papel de trasmisor del conocimiento para realizar un enfoque centrado en el alumno. Si analizamos su encargo de evaluador, debe velar tanto por la corrección como por la fluidez, priorizando la última. La comprobación del conocimiento no se limita al producto final, sino que abarca todo el proceso en cada una de sus partes: el docente debe ser capaz de determinar cuándo y cómo conviene modificar algún aspecto del proceso instructivo y le corresponde analizar las necesidades comunicativas, los estilos de aprendizaje de sus alumnos y colaborar en la corrección dadas las limitaciones de la competencia en L2. Así realiza su labor correctora en la propia práctica sobre el error cometido, puesto que este es parte del proceso de aprendizaje y demuestra el nivel de interlengua del aprendiz.

En cuanto a los alumnos, son los verdaderos protagonistas: son los hacedores del proceso y, por tanto, el centro del aprendizaje. Sobre ellos recae la atención y todo el interés. Su principal papel es participar en el proceso comunicativo de modo desinhibido, interesado, motivado y siempre dispuesto a dar lo mejor de cada uno para aprender y mejorar su competencia comunicativa. De esta forma, las actividades realizadas por el alumno en las clases basadas en el enfoque comunicativo suelen incluir acciones en parejas, en grupo e intergrupales en las que se requiere la negociación y la cooperación entre ellos. Dichas actividades precisan lograr el ambiente idóneo atractivo y motivador para que el aprendizaje fluya y esto también es parte del papel que debe cumplir el alumno.

Respecto a la lengua, se manejan nuevos términos a la hora de abordar su enseñanza, incluida la de las segundas lenguas y se le da paso al nuevo concepto donde la gramática suele ser inductiva, aunque no faltan algunas breves explicaciones gramaticales si se considera necesario. En lugar de ayudar a los alumnos a construir estructuras perfectamente correctas, se tiene en cuenta cómo el aprendiz desarrolla su competencia comunicativa a partir de los contenidos estudiados. Esto explica el hecho de ser concebido como un enfoque y no como un método en sí que presupone el establecimiento de ciertos procedimientos didácticos con la selección de objetivos, entre otros requisitos. Por el contrario, el enfoque se refiere, según el DRAE (Diccionario de la Real Academia Española), a «dirigir la atención o el interés hacia un asunto o problema desde unos supuestos previos, para tratar de resolverlo acertadamente» de aquí que lo



importante sea mantener la tendencia hacia el uso de la lengua con fines expresivos, sin pretender adquirir el sentido de método porque de modo especial le interesa cómo se consigue enseñar y aprender una L2. Por consiguiente, este enfoque, a pesar de que adolece de un fundamento organizativo diferente al contenido estructural/nocional que lo respalde como metodología, es un bastión en el que AICLE puede sostenerse irrefutablemente.

4.4.2. Enseñanza por tareas

Y es así, cómo a finales de los años 80, el enfoque comunicativo comienza a compartir su espacio con la enseñanza por tareas debido a que encuentra en ella a su mejor aliada. Sobre el particular el Diccionario del Centro Virtual del Instituto Cervantes (<cvc.cervantes.es>) (1997-2009) expresa de la tarea «...su objetivo es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula y no solo mediante la manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción; de ese modo se postula que los procesos de aprendizaje incluirán necesariamente procesos de comunicación». Para cumplir tal objetivo sin llegar a realizar una falsa representación de comportamientos y situaciones lingüísticas en las que pudiera caer el enfoque comunicativo, sino por el contrario, generar una auténtica necesidad de comunicación en la clase, era necesario formular una secuencia de tareas que promoviera crear un significado para comunicarse, lo que devendría finalmente en la adquisición y desarrollo de la L2. Las tareas en función de la metodología AICLE pueden promover el uso de una variedad de procesos lingüísticos y cognoscitivos, que al mismo tiempo se transfieren a través de los contenidos o los temas de una L2 a la lengua materna. De aquí que la enseñanza por tareas sea reconocida y definida, según la Guía del Plan de Estudios de la Lengua Inglesa en Hong Kong, como «un conjunto de actividades resueltas y contextualizadas que reúnen una variedad de elementos en su marco de conocimiento y habilidades» (2003: 117). Con este nuevo matiz, la enseñanza por tareas concede al enfoque comunicativo un imprescindible carácter metodológico que ha hecho que ocupe un lugar cimero en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Nunan (1998:10) define el concepto de tarea comunicativa «...como un trabajo de aula que involucra a los aprendices en comprender, manipular, producir o interactuar en la lengua en aprendizaje, centrando su atención más en la construcción del significado que en la forma». Esta idea articula el enfoque comunicativo con la enseñanza por tareas. Se necesita que el alumno aprenda cómo funciona la lengua para poder usarla en su comunicación efectiva real. Si atendemos al llano significado que el DRAE ofrece del término de tarea como «... Cualquier obra o trabajo» (2001) y al más generalizado que el MCER define como «...cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para



conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo» (MCER 2002: 10); nos damos cuenta de que el mismo puede sugerirnos realizar acciones que van desde una sencilla actividad o pregunta hasta un proyecto más complicado que implique comprender, producir e interactuar en la lengua estudiada, atendiendo más al qué se expresa que al cómo se expresa. Un planteamiento que ha sido continuamente citado por todos los estudiosos, pero el que por su importancia merece traer de nuevo a colación, es el que nos sugiere Carnero (2001: 4):

En una acertada metáfora Nunan nos dice que la elaboración de programas se ocupa de elegir nuestro destino de viaje, mientras que la metodología se encarga de determinar la ruta que tomaremos para alcanzarlo. Y agrega que la tarea comunicativa desempeña un papel tan importante en la adquisición de la lengua que el camino se ha vuelto más importante que su destino.

Por ello Arenaza (<<http://www.ced.ufsc.br>>) (1993) afirma que el alumno «se concentra en la resolución de la tarea y [...] aprende distraídamente, inconscientemente, jugando, pensando y/o creando». En este aspecto podemos hacer referencia a la hipótesis de Krashen y Terrel (1983) sobre la dicotomía adquisición/aprendizaje, como base del método comunicativo. Esta suposición niega la posibilidad de convertir el conocimiento explícito en implícito, y defiende el criterio de ausencia de contacto entre los procesos de adquisición naturales e inconscientes del lenguaje y los procesos de aprendizaje artificiales y conscientes, como modelo de acceso a una L2. De manera que el aprendizaje de la segunda lengua devendrá como resultado de la realización de tareas comunicativas concretas, ya que la adquisición de estructuras de la L2 se hace en un orden predecible y no existe trasvase desde el conocimiento lingüístico explícito al implícito, como señalan los autores anteriormente citados. El esquema básico de organización de este tipo de enseñanza consiste en la realización de pequeñas acciones, también llamadas tareas posibilitadoras, vinculadas a un mismo tema que concluirán con la elaboración de una tarea final de mayor extensión y complejidad.

Algunos expertos estiman oportuno identificar dos tipos de tareas pedagógicas: comunicativas y de aprendizaje, como una forma de diferenciar el intercambio de significados similar al de las actividades cotidianas de comunicación, y la exploración de aspectos concretos del sistema lingüístico en relación a la demanda de las primeras. Y otros como Lorenzo (2007), según cita Casal (2009: 27), realizan una distinción en las fases del desarrollo de una tarea a partir del objetivo que se persiga en cada etapa. Así, las divide en pretarea, tarea y postarea. La primera, dedicada a presentar, organizar y ajustar la nueva información al conocimiento previo del aprendiz. La segunda, centrada en el contenido ya sea académico o cultural y no en el aspecto formal de la lengua. La tercera, dirigida a la reflexión lingüística para elevar



la competencia de la L2. Conforme con el Diccionario del Centro Virtual del Instituto Cervantes (<cvc.cervantes.es>) (1997-2009), una de las bases de la enseñanza por tareas consiste en diferenciar entre los contenidos a comunicar y sus procesos de acuerdo con el discurso, pues la comunicación va más allá de una simple codificación y descodificación lingüística, ya que requiere de una adecuada interpretación del sentido del mensaje, teniendo en cuenta el conocimiento de los interlocutores sobre el contexto.

La enseñanza de lenguas a través de tareas conjuga la función sintáctica con la semántica y la pragmática; se superan así los modelos estructuralistas/nocionales basados en la priorización gramatical. Esta nueva perspectiva concede valor a la lengua como fenómeno social, como medio de comunicación y no en exclusivo como un conjunto de reglas lingüísticas que deben ser aprendidas. La tarea, con su orientación comunicativa, propicia el trabajo individual, en parejas o grupal. Cumple un guión holístico y ordenado usando una serie de habilidades integradas, promoviendo con ello además las competencias básicas con numerosas oportunidades de desarrollar las cuatro destrezas de la comunicación: comprensión y producción orales (conversación) y producción y comprensión escritas (redacción). De aquí que los procesos filológicos auténticos favorezcan la apropiación de los conocimientos y con el aprendizaje académico-cultural vayan implícitas las competencias de la lengua y de la comunicación. La realización de tareas o actividades lingüísticas basadas en el currículo que conlleven procesos donde el alumno deba escuchar para comprender y después producir un texto o una conversación, necesariamente traerán aparejado un desarrollo de habilidades del pensamiento crítico y creativo en el momento de adquirir el conocimiento. Por todo ello es que reconocemos el decisivo papel de la tarea. Las tareas incitan a la acción con una visión muy general del uso y del aprendizaje de la lengua sin desperdiciar los recursos cognitivos, emocionales, volitivos y de las capacidades que el aprendiente posee en su carácter de agente social, como se expresa en el MCER (2002: 9). Por eso las tareas pueden incluir acciones de predicción, clasificación, formulación y comprobación de hipótesis, determinación de las causas y sus efectos, selección de las ideas principales y los detalles, localización de los problemas y las soluciones, pasos para la inducción y la deducción, comprobación y análisis del conocimiento, entre otros procesos (la traducción es nuestra):

Las tareas concebidas como las tormentas de ideas, los mapas conceptuales, las actividades con tarjetas presentan el contenido o unen la previa y la nueva información; las hojas de observación, los experimentos, las prácticas o las actividades de resolución de los problemas en parejas o pequeños grupos pueden promover el intercambio cognoscitivo, mientras que la retroalimentación o la discusión para la corrección pueden llamar la atención de los estudiantes hacia la reflexión lingüística. (Casal 2007: 66).



La tarea, por tanto, independientemente de su tipo, haciendo alusión a la clasificación de Lorenzo en pre-tarea, tarea y post-tarea, referida antes, constituye un reto que responde a demandas lingüísticas y cognitivas del aprendizaje; así el trabajo de habilidades es apoyado por actividades curriculares interdisciplinarias, integradas y contextualizadas que apoyan el desarrollo de la lengua y los procesos del pensamiento. Otra particularidad esencial de las tareas es que culminan con un producto 'público' que es presentado a los compañeros de clase y mide la creatividad individual del alumno. Mención aparte merece la posibilidad que brinda la tarea de apoyarse en medios audiovisuales como las audiciones, las proyecciones y otros poderosos recursos como Internet, el cual además pone a nuestra disposición el acceso a los llamados medios de comunicación electrónicos, que pueden ser empleados convenientemente porque constituyen materiales reales, para trabajar en la clase de L2. Su potencialidad de uso hace que sean siempre requeridos porque pueden servir de base, como medios de enseñanza, para la confección de herramientas docentes atendiendo a los intereses y a las necesidades de cada grupo en cuestión.

4.4.3. Uso de las TIC

Es entonces cuando AICLE cuenta con otro buen asociado para encaminar su metodología: las NNTT (Nuevas Tecnologías) o TIC. Este es un recurso de incalculable valor para el aprendizaje interactivo a la hora de incentivar la investigación y guiar al alumnado en la búsqueda de los conocimientos necesarios tanto de la lengua como del contenido. El mundo de las NNTT atrae poderosamente la atención de todos, incluyendo a los estudiantes, por supuesto, y este es un factor sumamente relevante para estimular el aprendizaje. Innumerables estudios entre alumnos de lenguas extranjeras han demostrado que los mismos se motivan principalmente por aprender cosas útiles y de sus preferencias. Jiménez, Torrejón y Rico (2003: 204) aseguran «...sólo aprendemos lo que sentimos que necesitamos». Experiencias como la del proyecto sobre el sistema de educación avanzado a distancia *ALLES* (Torrejón y Rico 2002: 295-296) nos demuestran que la programación tecnológica basada en la enseñanza por tareas ha sido ya utilizada con éxito en el aprendizaje de idiomas, como un instrumento válido que se adapta a las características propias de los nuevos contextos educativos. Entre los programas que facilitan la conjunción de las TIC con el aprendizaje de una L2, a través de tareas, podemos nombrar a *Webquest* y *Caza del tesoro*. En ellos el estudiante, al dominar las destrezas de la navegación por la red cibernética, además de resolver un conjunto de preguntas adecuadamente formuladas, que suponen la adquisición de conocimientos sobre un tema conectados con el currículo y, en correspondencia, con el nivel de nuestros alumnos; integran simultáneamente diversas destrezas de la lengua y en la lengua, al tiempo que fomentan la cooperación, el aprendizaje autónomo, auto-regulado y las técnicas de elaboración de materiales propios. Aunque de todos son conocidas las variadas posibilidades que brinda la informática mundial para aprender y comunicarnos, dado su amplio carácter de medio de enseñanza



especial, como ya anotamos, también por la gran cantidad de sitios cibernéticos gratuitos y ventajosos que existen para la instrucción de español como lengua extranjera específicamente; sabemos que no se utilizan o explotan como se debiera y pudiera. Sobre el tema, Jiménez, Torrejón y Rico (2003: 203), han asegurado que:

... Aparentemente la formación por internet es un fenómeno imparable, pero, a pesar de los datos, el mundo del aprendizaje electrónico adolece de un cierto desencanto relacionado con el alto índice de fracaso (entendido éste como el abandono o la no asimilación de contenidos) que parece consustancial al aprendizaje electrónico [...] debemos empezar a revisar los elementos de los que se compone la acción educativa para establecer nuevos paradigmas.

Y proponen como una solución al problema, reciclar ideas que han funcionado en otros contextos. Así propugnan la enseñanza basada en tareas que por su bagaje en el universo del conocimiento de las lenguas, puede ser empleado perfectamente en el entorno del aprendizaje electrónico. Existen algunos programas y sitios muy visitados para la creación de ejercicios y juegos didácticos que el profesor puede ajustar a las necesidades individuales de sus alumnos. De igual forma puede conocer los puntos débiles de dichos programas para poder compensarlos con otros que los complementen. El Centro Virtual Cervantes (cvc.cervantes.es), el sitio oficial de la Real Academia Española (www.rae.es), así como otras páginas Web como RedELE (www.educacion.es/redele) y TodoEle (www.todoele.net), por mencionar algunos, ofrecen incontables sugerencias, materiales lúdicos y recursos que podemos aprovechar en nuestras aulas de L2. Por consiguiente, el empleo de las TIC se pone a disposición de profesores y alumnos a través de paquetes multimedia o que se distribuyen mediante la red. Las clases presenciales de español cada vez cuentan más con el apoyo de dichas herramientas para la realización de ejercicios diversos, tutorías, consultas bibliográficas, intercambios con nativos, tanto en el ámbito del aula como fuera de ella. En nuestro caso particular, nos propusimos el manejo de algunas de estas herramientas informáticas para el desarrollo de la UD. Pensamos que el hecho de que la metodología AICLE también se apoye en las nuevas TIC constituye todo un reto que puede funcionar como el procedimiento perfecto al reunir significativos ingredientes, sumamente motivadores, para el aprendizaje de las segundas lenguas. Sobre el particular, Arenaza (<<http://www.ced.ufsc.br>>) (2003) expone textualmente:

El computador ofrece un sinfín de tareas a resolver que despiertan el interés de los alumnos pues representan un desafío intelectual o lúdico. Al principio el profesor podrá explotar como tarea comunicativa el propio adiestramiento con el computador, o sea, enseñará la lengua extranjera enseñando a usar el computador. Esta etapa despierta actualmente un interés fascinante, como fue mencionado anteriormente. Luego el profesor, y los alumnos, aumentarán gradualmente la complejidad de las tareas a realizar de manera de estimular nuevos desafíos.



Como podemos comprobar, las TIC consiguen coadyuvar a los propósitos de AICLE ya que su uso e implementación armonizan con principios afines en cuanto a la búsqueda de la diversidad, el aprendizaje centrado en el alumno, la participación interactiva y cooperativa, los procesos con estrategias y tareas comunicativas más dinámicas y finalmente la autonomía educativa. De igual forma, el Internet permite incursionar en una poderosa fuente auténtica del conocimiento y nos expone a la explotación de un ingente mundo de opciones didácticas, que integran el *contenido* y la *lengua* en su contexto real de comunicación. Merece una distinción especial la posibilidad de realizar ejercicios de audición, puesto que además de su ayuda para aprender a escuchar y a comprender, pueden regular la producción oral, renglón tan ineludible para los aprendices de segundas lenguas.

Si consideramos la metodología AICLE desde la perspectiva de la conocida teoría de las cuatro ‘ces’ del Currículo de Coyle (1999), constatamos que algunos autores como Tedick explican la correspondencia del *Contenido* con la *Cultura* transmitida a través de las disciplinas académicas y al uso de la lengua meta, en un contexto social adecuado donde se produce la *Comunicación* y se desarrollan las destrezas de la *Cognición* (Tedick 2003:8). Casal (2009:10) asimismo relaciona esta concepción con otros términos como el del Currículo Integrado de Lake (1994) y los sostenidos por Cummins (1979) sobre las Destrezas Básicas de Comunicación Interpersonales (BICS) y las Destrezas Cognitivas del Lenguaje Académico (CALP). Análogamente, conforme a Cruz y Ojeda (2005:4), Cummins menciona que estipuladas prácticas de enseñanza, como el aprendizaje cooperativo, el uso de objetos manipulables y las lecciones en torno a tareas y proyectos, son las más idóneas y eficaces para promover el rendimiento de los alumnos.

En este sentido, opinamos que los anteriores postulados teóricos expresados, también encuentran una solución metodológica en nuestra propuesta. El profesor estructura la búsqueda para el aprendizaje en cooperación, selecciona previamente buenos sitios y herramientas de la Web que permitan la interacción comunicativa, asigna idóneas tareas basadas en los contenidos académicos y culturales según los intereses y las necesidades cognitivas, lingüísticas y básicas de los alumnos. Estos, a su vez, interiorizan las estructuras de la lengua y desarrollan las habilidades necesarias que le garanticen su desenvolvimiento futuro y competencia en una época de probada globalización. Ya en este punto, AICLE cuenta con un fundamento teórico efectivo y con sus tres aliados apropiadamente cohesionados; es decir, el enfoque comunicativo, la enseñanza por tareas y el empleo de las TIC, para incidir de forma práctica y óptima en el proceso enseñanza-aprendizaje de una L2.



5. CONCLUSIONES

Una vez presentada nuestra labor, podemos exponer las siguientes consideraciones finales. Iniciamos el trabajo analizando que los alumnos hispanohablantes en los Estados Unidos, a pesar de pertenecer a una de las minorías más representativas del país, con un terreno importante ganado en cuanto al bilingüismo (inglés-español) se refiere, no cuentan, en sentido general, con los más adecuados contextos para el uso de la lengua española, y emplean el inglés en la mayoría de las interacciones familiares, sociales y académicas. En Miami, y más particularmente en la escuela que enseñamos, aunque están creadas las condiciones relativamente ideales para el desarrollo del bilingüismo, en nuestra opinión, no se aprovechan todas las opciones que se pudieran en este sentido. Por ello, urgen estudios, que propicien un empleo variado, para incluir justamente esos contextos que desarrollen las destrezas básicas con propósitos académicos y comunicativos, los cuales garanticen el manejo de diferentes estilos discursivos y registros en diversas situaciones. Ante tales motivos, sin pretender la realización de un sílabo, ni mucho menos, hemos esbozado un constructo esquemático, fundamentado en un marco teórico, para llevar a vías de hecho una estrategia curricular que pueda servir como referencia para la enseñanza de una L2 en nuestro contexto y en otros que así lo consideren.

Nos propusimos, por tanto, partir de nuestra realidad y experiencia docente para diseñar una invitación a la búsqueda de un eficaz aprendizaje. Optamos por la metodología AICLE, desde su perspectiva dual de integración de lengua y contenido, apoyados en el enfoque comunicativo, la enseñanza por tareas y las nuevas tecnologías para la concepción de la UD *La medusa*. Con la elección del tema implícito en los contenidos curriculares, los objetivos de la lengua y una lógica estructura que culmina con la evaluación integral de la UD, desarrollamos una propuesta amena, fructífera y susceptible a modificaciones en función de las necesidades pedagógicas de los profesores de lengua y de contenidos que deseen utilizarla. Si nos remitimos a la síntesis que Juan (2008:2) atribuye a Estaire y Zanón (1990) sobre la tarea a partir de otras definiciones anteriores, comprobamos que la UD las cumple satisfactoriamente: nuestras tareas son representativas de procesos de comunicación de la vida cotidiana. La tarea final y las que la preceden conforman un proyecto integrado de intercambio perteneciente al mundo existente de la ciencia y de la lengua. Muchos han tenido vivencias cercanas con las medusas y el tema puede sugerirles algún significado personal, por lo que realizar las tareas, puede constituir un ejemplo de comunicación real. Las mismas son identificables como unidades de actividad que tienen lugar en el aula de L2 y fuera de ella, dirigidas intencionadamente al aprendizaje de lenguas, diseñadas con un propósito, una estructura, una secuencia de trabajo y orientadas a la consecución de objetivos que se relacionan con la manipulación de la información académica y sus significados.



Si además atendemos a las características de nuestra UD, desde la perspectiva del Plan Curricular del Instituto Cervantes (<<http://archivodigital.cervantes.es>>) (2001), podemos considerar que el nuestro, es un proyecto *abierto y flexible*, que parte de una propuesta sujeta a las adaptaciones y a las circunstancias concretas del contexto socio-cultural y educativo del centro escolar. Es una proposición *centrada en el alumno*, considerando sus necesidades, intereses y expectativas con respecto al valor de uso de sus competencias básicas, académicas, culturales y de la lengua en sí misma. Responde a un plan *integrado* donde los objetivos, contenidos, metodología y evaluación actúan en la práctica de forma simultánea y exclusivamente son aislados para un mejor entendimiento didáctico a la hora de distinguirlos y esbozarlos en la UD. De esta manera, se señala el ámbito en el que se inserta el tema, el nivel para el que está concebido, el destinatario que se beneficia o recibe la acción, la duración de las sesiones de actividades o tareas a ejecutar, los contenidos curriculares y lingüísticos a ofrecer, destrezas a desarrollar, formas de evaluación a realizar, materiales y recursos necesarios que utilizar; todos, como elementos integrados en un cuidadoso balance que hace que la UD *La Medusa* nos resulte una interesante opción como instrumento de trabajo para el aula o fuera de ella. La metodología seleccionada: AICLE, podemos considerarla *ecléctica*, puesto que se apoya en procedimientos y enfoques tanto tradicionales como en otros más actuales, combinándolos en la medida en que son reclamados por los objetivos, la clase y sus educandos.

Creemos que la novedad de la investigación estriba en que no existen estudios previos en nuestra comunidad, de los que tengamos conocimiento, que interrelacionen el uso de las TIC en el aula de L2 con un enfoque comunicativo, de enseñanza por tareas y basado en la integración de los contenidos académicos y de la propia lengua, en este nivel de enseñanza, del modo que impulsa AICLE como modalidad pedagógica. Y hasta el momento, según las fuentes consultadas, tenemos la certeza de que no se ha realizado aproximación teórica ni empírica alguna reconocida, sobre la implantación de experiencias como estas en el Ministerio de Escuelas Públicas del Condado Miami Dade (MDCPS). Marsh, uno de los más destacados promotores de AICLE, ha expresado refiriéndose a la definición de esta metodología que la misma incluye cualquier actividad en la que: «a foreign language is used as a tool in the learning of a non-language subject in which both language and the subject have a joint curricular role» (Marsh 2002: 58). Ponemos así, a disposición de cualquier profesor, una UD que bien pudiera situarse dentro de la definición ya citada —puesto que usa la lengua, en la clase de Español, como un instrumento en el aprendizaje de una materia no lingüística como Ciencia—, donde ambos: lengua y contenido, desempeñan un papel curricular conjunto en aras de propulsar de manera significativa, el dominio de las competencias comunicativas, académicas y básicas del alumnado.



6. LA UNIDAD DIDÁCTICA

6.1. Estudio para la propuesta de la UD *La medusa*

Después de haber realizado un macro y microanálisis de la situación del español en nuestro radio de acción y haber repasado aquellos fundamentos teóricos que pueden sustentar nuestro trabajo, pasamos entonces a presentarles la propuesta de la UD *La medusa*. Debemos aclarar que la UD que proponemos es producto de una actividad de evaluación del Máster y de un encargo solicitado por un colega, como ya explicamos. El tema responde al interés presentado por los alumnos en el mundo animal y el enfoque AICLE como metodología, ganó su puesto por las bondades que hemos hallado en él. Por estas razones y, convencidos de que, como profesores debemos estar continuamente incursionando en ideas o experiencias que puedan perfeccionar nuestra praxis pedagógica, a continuación le exponemos un estudio que pudiera precisar la naturaleza y la pretensión de la propuesta.

De acuerdo con el MCER, el nivel de dominio lingüístico propuesto para la UD corresponde, en su escala vertical, al de *usuario independiente B2*. Los conocimientos que necesitan y le interesan al alumnado, las ideas previas más comunes o las opciones didácticas que se asumen en el desarrollo, están adecuados a este nivel. La coherencia del Programa Bilingüe integrado como parte del currículo de clases y conforme a las normativas vigentes, que se avienen con las recomendaciones del MCER para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas (2002); hace que la UD fluya convenientemente y forme parte de la secuencia con las unidades previas referidas al *Mundo Marino* y las posteriores que tratarán sobre *Especies del Mar* en la asignatura de Ciencia del grado, aspecto que hace que se faciliten todas las variables para ofrecer «una acción fundada en las necesidades, las motivaciones, las características y los recursos del estudiante» (<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc>) (2002) como destaca el MCER. En los ámbitos de uso de la lengua, en su escala horizontal, se vinculan con el *educativo* y el *personal*: en el aula, la institución, la relación profesor y alumno, los objetos y los materiales escolares, con acciones docentes, textos auténticos, herramientas y medios electrónicos que proporcionan las TIC. Fuera de la clase, ya sea en el hogar o en otro lugar donde decidan realizar su tarea final, se comunican además con familiares y amigos. Debido a las condiciones anteriormente expresadas, pensamos que la presente UD garantiza la viabilidad de ponerse en práctica con gran éxito y, por resultante, podrá activar los recursos lingüísticos y no lingüísticos de los aprendices. Siguiendo las etapas que Estaire y Zanón (1994) proponen para el enfoque comunicativo de la enseñanza por tareas, decidimos diseñar un planteamiento que unificara el concepto de AICLE con actividades integradoras de la lengua (escuchar, hablar, leer, escribir y reflexionar), del contenido (áreas del conocimiento en este caso de Ciencia y de la Cultura en su sentido más amplio), las que a su vez desarrollaran las competencias básicas



junto a las comunicativas y a las interdisciplinarias, según ya enunciamos. Para ello pensamos en un proyecto en forma de Webquest como producto o tarea final y, para llegar a él, estructuramos una secuencia conexas de variadas tareas o actividades con el apoyo de las TIC.

6.1.1. Objetivos de la UD

Simultáneamente, nos propusimos los objetivos comunicativos medibles, en términos de capacidades, del contenido y de la lengua que permitieran evaluar el proceso de aprendizaje, respondiendo a la metodología que constituye el eje central de nuestro trabajo: AICLE. Así, dividimos dichos objetivos comunicativos en funcionales, gramaticales, léxicos, culturales y pedagógicos. Estos, a su vez, se interrelacionan y complementan lógicamente. Significativos resultan los objetivos *funcionales* puesto que las actividades tratadas para el análisis son ejercicios comunicativos prácticos que se relacionan con situaciones que pueden enfrentar los alumnos en su realidad cotidiana. Para ello se ven precisados a desarrollar diálogos, tareas y presentaciones de forma negociada y cooperativa, búsquedas e investigaciones en el Internet sobre el contenido seleccionado usando la lengua como un instrumento vehicular para el aprendizaje real. Aprender qué hacer cuando recibes una picadura de medusa, es un ejemplo. Los objetivos *gramaticales* son muy puntuales y se circunscriben básicamente a aquellos temas del español que causan problemas a los alumnos de L2. La presentación de las estructuras gramaticales es la necesaria y siempre contextualizada, de aquí que se convierta en una norma ofrecer adecuadas explicaciones gramaticales y a continuación un ejercicio estructural que refuerce y practique lo aprendido. Los objetivos *léxicos* se trabajan con propuestas diversas e interesantes de vocabulario técnico, presentados en contexto a partir de materiales auténticos y otros adaptados, que reflejan el contenido temático académico y las especificidades de la lengua con vistas a continuar ‘tejiendo la red’ del aprendiente inmerso en el proceso de adquisición léxica. Los objetivos propiamente *culturales* se manifiestan en las actividades para desarrollar temas de bagaje ilustrativo general con sus variantes lingüísticas: necesitan investigar textos literarios acerca de los mitos y narraciones tradicionales relacionados con *Medusa* y otro de actualidad como el del *blog de Pilar*, deben realizar su creación plástica y explicar cómo la hicieron. Los objetivos *pedagógicos* están encaminados a practicar la metodología de aprendizaje AICLE, apoyada en el enfoque comunicativo, la enseñanza por tareas y el uso de las TIC; en tres palabras: enseñar a aprender. En el planteamiento de dichos objetivos, tuvimos en cuenta aquellos conocimientos previos que por el nivel de los estudiantes deben haber sido adquiridos. Nos centramos en aquellos nuevos que deseamos introducir, estableciendo un equilibrio entre destrezas, contenidos y lengua. El alumno de este nivel, de acuerdo con el MCER, es capaz de comprender las ideas principales de textos complejos —concretos y abstractos— como el de un interesante espécimen marino, incluyendo la prosa literaria para el ejemplo de las explicaciones de *Medusa* en la mitología griega. Puede



relacionarse con cierta fluidez y naturalidad, y de la misma manera, producir textos claros sobre un tema determinado, aún siendo especializado como el que nos ocupa. Siempre nos aseguramos de que tanto los objetivos como los contenidos respondieran a reflexionar en cómo se produce la adquisición del conocimiento lingüístico, que implicaría un replanteamiento del papel del alumno más diligente y autónomo comprometido con su aprendizaje. Esto, asumiendo su papel protagónico al ser el responsable de trazar su camino hasta llegar a su destino final, no sin antes intervenir o negociar de manera activa y resuelta en la elección de los contenidos y en el establecimiento de la actividad que le gustaría ejecutar. Para ello estructuramos un proceso a base de tareas posibilitadoras o subtareas, apoyadas en la utilización de las herramientas tecnológicas que nos ofrece la red cibernética, que fueran acciones integradoras de las competencias conceptuales del currículo y de las comunicativas que perseguimos con la lengua. A continuación definimos los materiales y los recursos didácticos a emplear en la clase. Concebimos las actividades necesarias en los ordenadores, en el blog y en el Internet. Las mismas se apoyan en las imágenes y en las descripciones de textos reales especializados, como un recurso pedagógico eficaz que hace atrayente y amena cada tarea. Por lo demás, propician el acceso al material auténtico con un uso controlado de la Web.

6.1.2. Secuenciación y temporalización

En cuanto a la secuenciación y temporalización de la propuesta, fue planteada en tres sesiones con una duración de 50 minutos cada una, sin embargo, no está exenta de que se le pueda agregar o suprimir sesiones y/o actividades en dependencia de las necesidades y particularidades de la clase en cuestión. Decidimos una primera sesión como fase de presentación y motivación, una segunda habilitada para la práctica grupal con el manejo de las herramientas de las TIC y una tercera sesión como fase de producción y de evaluación. De una sesión de grupo entero se pasa al trabajo en equipos y se concluye con una presentación individual, lo que imprime un sello gradual al proceso que va desde lo más general a lo particular en cuanto a la dinámica de grupos. Si consideramos cada fase o sesión como una gran tarea, la secuenciación de las fases coincide exactamente con la que dispone Lorenzo (2007), ya citada con anterioridad, para el desarrollo de una tarea. La primera o ‘pretarea’, la dedicamos a presentar, organizar, estimular y ajustar la nueva información al conocimiento previo del aprendiz. La segunda o ‘tarea’ propiamente dicha, fue centrada en profundizar en el contenido académico o cultural, basado en el intercambio de los miembros de cada equipo. La tercera o ‘postarea’, está dirigida a la reflexión lingüística para elevar la competencia de la L2 con la realización y evaluación del proyecto final, al ser presentado en la clase para su valoración o reflexión personal y colectiva. No obstante, paralelamente, en la ejecución de las tareas ocurre exactamente lo contrario: la progresión viene dada por una dosificación



estructurada de aducto o *input* que va desde lo más simple a lo más complejo. El conjunto de tareas, desde el inicio, integra contenidos y procesos de comunicación de la lengua y en la lengua, de ahí que haya dos tipos de perspectivas en cada sesión de la UD. Las fichas, recogidas en los anexos del trabajo, fueron diseñadas de modo que el grupo de alumnos pueda ejecutarlas y presentarlas por equipos, al igual que la tarea final, que aunque tiene carácter individual, constituye un conjunto que propicia el sentido integral que queremos imprimir al trabajo hasta en su aspecto formal, facilitado en que si bien aparecen en folios independientes, pueden concebirse en un todo para la presentación conclusiva del proyecto. Cada tarea ofrece la guía de los recursos que pueden consultar, pero ello no imposibilita que puedan ser confeccionadas según los intereses, las preferencias o el orden que escojan los alumnos.

6.1.2.1. Primera sesión: *Fase de presentación y motivación*

Especial cuidado le inferimos a la *primera sesión* que exige una contextualización que ‘robe’ la atención de todos. Es el momento de trabajar en aquellos factores orécnicos —motivacionales y afectivos— individuales que el profesor haya detectado en sus alumnos y que puedan influir en el proceso de aprendizaje. Para ello contamos con la fuerza del contenido aportada por el tema en esta ocasión: el misterioso mundo marino y el célebre influjo de la mitología griega, sumamente atractivos siempre. Aprovechamos los matices etimológicos del vocablo *medusa* en sí que deben investigar en la *Caza del tesoro*. Explicamos que el mismo proviene del latín: ‘*medusaeus*’. Comparamos la figura mitológica, de ese nombre, con la especie marina de celentéreos, dotada de tentáculos parecidos a los cabellos serpentinales de *Medusa* mítica. En francés, el verbo ‘*méduser*’ quiere decir: ‘*dejar a alguien petrificado de estupor*’, aludiendo a los poderes mágicos de *Medusa*. Partimos del texto de grado sobre las medusas y se incitan a realizar predicciones con las fotos e ilustraciones como introducción al tema. A continuación se ejecuta una lectura modelo por parte del profesor del texto informativo seleccionado. Se reparte la *ficha 1* de comprensión lectora que deberán responder de manera individual para luego intercambiar con sus compañeros de mesa. Posteriormente, pasamos a realizar la *ficha 2*: una presentación auditiva y escrita del vocabulario contextualizado en actividades sobre el léxico relacionadas con las formas y características de la medusa, que deben completar en pequeños grupos. Después se les entrega la *ficha 3* sobre la reflexión gramatical que nos interesa: el uso del adjetivo y sus grados: positivo, comparativo y superlativo y su concordancia con el sustantivo. Se ofrece, seguidamente, una explicación a la clase ejemplificando con el texto estudiado, presentamos las tareas posibilitadoras o centradas en la forma y, por último, damos paso a las tareas comunicativas o enfocadas en la comunicación. Culminamos la sesión con la orientación de la tarea final, que realizarán en la casa, o sea en un ámbito familiar o social. Por este motivo, se les explica el formato del Anexo 7 que recoge las instrucciones para realizar el *Webquest*.



6.1.2.2. Segunda sesión: *Fase práctica con el manejo de las herramientas*

Ya para la *segunda sesión*, reservamos el uso práctico con las TIC en la clase. Por tanto se establecen las dinámicas grupales previstas para la organización del trabajo individual, en parejas, en equipos o con el grupo completo. Se designan también las responsabilidades concretas a cada uno de los miembros de los grupos que midan el aporte individual y colectivo. En este momento, se orientan las tareas de cómo acceder y usar las herramientas de forma pactada. Se discute el manejo de los ordenadores y otras fuentes como los libros y el fichero de la clase, que garantizan el ritmo de la sesión combinando períodos activos y pausados. Es importante ocupar con opciones previstas el tiempo de espera de los alumnos o grupos que terminan primero que los demás. Cada tarea de grupo cuenta con las instrucciones precisas para su ejecución de la herramienta seleccionada. Así trabajan en sitios y programas de la red como el de la Real Academia Española (www.rae.es), por citar un ejemplo, en el que acceden y después de dominar su uso, les sirve para toda la vida, según presupone el MCER (2002: 5). Otras herramientas, como las conocidas *Hot potatoes*, *JClic* y *Rayuela*, que no solamente desarrollan los objetivos antes expuestos, sino que además ofrecen la oportunidad a los alumnos de realizar sus propias tareas didácticas de carácter lúdico y con ello el desarrollo de la creatividad. Este tipo de UD permite establecer pues, un balance entre los ejercicios controlados o cerrados y aquellos que propician el uso creativo y personalizado de la lengua. Algunos los fusionan como se logra con el uso del *Diccionario monolingüe en línea de la RAE*, donde deben buscar y escribir la definición de la palabra, pero asimismo se precisa la elaboración de una oración que insista en la comprensión del significado en cuestión, para ser capaces de producir, en definitiva, un enunciado. Para los objetivos gramaticales se destinan los espacios que combinan el enfoque deductivo e inductivo, aprovechando lo que de positivo posee cada uno. Ese es el caso de la clasificación de los grados del adjetivo y de las asociaciones de concordancia entre sustantivos y adjetivos que ofrece *JClic*. No faltan tampoco tareas como el *Puzzlemaker* que conllevan a través del aspecto lúdico, la fijación o memorización de cuestiones formales de la lengua como es la ortografía, al atender a la escritura de la palabra una vez dictada para poder encontrarla en el *mar* de letras. En estos ejemplos se cuida el tratamiento del metalenguaje, las reglas se exponen siempre de forma contextualizada y su formulación es guiada por medio de los ejercicios hasta que los alumnos logren inferirlas, siguiendo los principios de un *input* progresivo y ordenado. Es de destacar que la conveniencia de este procedimiento contribuye a que los alumnos entiendan que aprender la norma gramatical permite comprobar su versión a través de pautas concretas puesto que constituye el medio, no el fin del conocimiento. La participación activa, reconociendo patrones y practicando habilidades en la L2 enfatiza la autoconfianza y la autonomía de los estudiantes en el aprendizaje de la lengua y de los contenidos. Como bien plantea la afirmación, este tipo de actividad está diseñada para que el alumno reflexione sobre



hipótesis académicas basadas en el análisis lingüístico a partir del enfoque comunicativo (debe discutirlo con un compañero). Los aprendientes son guiados para que revelen ellos mismos de qué trata la incógnita presentada por la regla y, en consecuencia, el esfuerzo mental que realizan garantiza que puedan profundizar aún más desde el punto de vista cognitivo. Llegar por sus propios esfuerzos al resultado hace que difícilmente sea olvidado lo aprendido puesto que ellos mismos logran el *descubrimiento*. Por el carácter interactivo de este enfoque, potencia la reciprocidad y la transacción de los estudiantes para hacerlos partícipes del compromiso que tienen con su propio aprendizaje. Los alumnos, al verse precisados a prever o resolver situaciones específicas entre compañeros son expuestos a un comprensible y productivo *input*, tanto cuantitativo como cualitativo a su nivel de interlengua aparte de otros rasgos que redundarán en el progreso de adquisición de la L2 y de los contenidos que estudian, enfrentando ciertos desafíos —recordemos la hipótesis krasheniana $i + 1$ —, al tiempo que desarrollan las destrezas sociales y comunicativas. El profesor en su función de ser el selector de los componentes lingüísticos y responsable de los programas pedagógicos, de acuerdo con Zanón (1990: 19-27) y Martín (1996), pero además, el propulsor de la autonomía del aprendizaje, refiriéndose a la función del educador en el «enfoque comunicativo por tareas»; se limitará a visitar los grupos de trabajo, corregir los errores, facilitar la comprensión y la instrucción. El docente tendrá en cuenta la rotación de los alumnos para que todos accedan a los diferentes tipos de actividades y usos de las TIC en las unidades didácticas venideras, junto a otro punto en el que nunca está demás insistir: el practicar estratégicamente como una proyección socio-pragmática formativa, la conocida cortesía positiva, mostrándoles interés, confianza y una empatía marcada a los estudiantes. Esto propiciará un escenario de aprendizaje fructífero y competitivo.

6.1.2.3. Tercera sesión: *Fase de producción y evaluación*

Para la última sesión o fase dedicada a la producción y a demostrar el desarrollo de las destrezas básicas, cada equipo hará una breve presentación oral acerca del trabajo y la herramienta usada, así como una valoración de cómo la manejó y si le resultó interesante, independiente/colaborativa y fácil o no. Los alumnos entregarán por escrito su tarea del *Webquest*, que el profesor evaluará como examen final de la UD. Singular interés despierta esta tarea o proyecto final que debe ser orientado desde la primera sesión, por lo que puede ser realizado con la ayuda de padres, algún familiar o amigo que se vea involucrado por el alumno. Esto hace que, a la vez, el proceso de enseñanza-aprendizaje alcance otra dimensión fuera de la clase, al lograr un intercambio en el círculo familiar o social donde se inserta el estudiante. Otro renglón importante en la tarea final lo constituye el hecho de interrelacionar variados contenidos del currículo como la geografía, desde el momento en que deben localizar en el mapa los lugares donde existen más medusas, la biología con el ciclo reproductivo y características de este animal, el medio



ambiente cuando se incorpora la relación de esta especie en su hábitat, la literatura al incursionar en textos literarios como el del blog indicado, la mitología con las maravillosas narraciones sobre *Medusa*, la plástica al realizar una creación artística sobre el tema. Este último proyecto será el principal *output* o educto recibido, ya que constituye la producción creativa del alumno en forma oral/escrita, que medirá su nivel de interlengua y será presentada como una necesidad comunicativa, la que debe ser comprendida.

Con el fin de efectuar la evaluación, conformamos un anexo que recoge los parámetros y la puntuación a medir para dar respuesta a los problemas prácticos-operativos que solemos enfrentar ante ellas: *Qué*: evaluaciones orales y escritas. *Por qué*: comprobación y valoración de lo aprendido sobre el contenido, la lengua y las competencias. *Para qué*: retroalimentación y reforzamiento durante el proceso. *Cuánto*: Individual, grupal y colectiva. *Quién*: el profesor, el estudiante y el grupo. *Cómo*: tareas, proyectos, observación, participación, interacción. *Cuándo*: antes, durante y al final del proceso. *Dónde*: en el aula y fuera de ella. *Con qué*: materiales, computador, Internet, libros, fichas de trabajo, papel, lápiz... La instrumentación de las formas de evaluación del proceso permite realizar una instrucción individual diferenciada para poder ser adaptadas a las necesidades del alumnado. Esto ayuda al profesor a reflexionar en todo momento sobre su trabajo, a modificar o reconsiderar la dirección y las tareas, replanteándose con flexibilidad su actuación. El alumno debe autoevaluarse (de hecho cuenta con un espacio dentro de la tarea final para que exprese su opinión personal), además de ser valorado por sus compañeros y el profesor. Eso le propiciará la toma de conciencia de su progreso, con el fin de estimular su responsabilidad y asumir una actitud de autonomía crítica consigo y con el colectivo. Para ello, desde el principio se les da a conocer el anexo de evaluación con vistas a prepararse como mediadores de su propio aprendizaje. En nuestra UD, en cuanto a instrumentos o términos de evaluación se refiere, hemos encontrado el equilibrio combinando *ítems* de pruebas de selección con las tareas de elecciones múltiples sobre el contenido y la lengua (en variados ejercicios del *Webquest* y fichas de trabajo, como en el *JClic*) en oposición a otros instrumentos evaluativos de proporcionar (ya que los alumnos producen las respuestas), enfoques de los puntos estructurales discretos (para evaluar destrezas determinadas de un único elemento o aspecto muy específico del conocimiento lingüístico como el léxico, por ejemplo), *test cloze* (donde deben rellenar espacios en *Hot potatoes* con adjetivos referidos a la medusa y el juego del ahorcado en *Rayuela*), otras individuales/grupales y pruebas de actuación lingüística (presentación y discusión oral y escrita de tareas interactivas que integran las destrezas lingüísticas, pragmáticas y cognitivas en procedimientos diseñados para reproducir la actuación tal como se origina en un contexto real de comunicación). Finalmente, el profesor podrá contar con una encuesta anónima opcional, como instrumento de medición en los aspectos de la lengua, la comunicación, el contenido y las preferencias de los estudiantes que le permitirá mejorar o enriquecer su trabajo con la retroalimentación recibida.



7. FUENTES DE INFORMACIÓN

7.1. Bibliográficas y electrónicas

Anuarios Cervantes 1999, 2000, 2001 y 2005. Artículos de varios autores sobre el español en los Estados Unidos. [Documentos disponibles en internet en <http://cvc.cervantes.es.htm>]

Candlin, C. y Murphy, D., eds. 1987. *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall.

Casal, S. 2009. *AICLE: El apoyo a la mejora de la competencia en comunicación lingüística desde las áreas no lingüísticas. Aprendizaje integrado de lengua y contenido*. [Documento disponible en internet en <http://www.slideshare.net/hermes2g/el-apoyo-a-la-mejora-de-la-competencia-en-comunicacin-lingstica-desde-las-reas-no-lingsticas-aprendizaje-integrado-de-lengua-y-contenido>]

Casal, S. 2009. *AICLE: Implicaciones pedagógicas*. [Documento disponible en internet en <http://www.slideshare.net/hermes2g/aicle-implicaciones-pedagógicas>]

Casal, S., V. De Alba, F. Lorenzo y P. Moore, eds. 2007. *Models and practice in CLIL*. Revista española de lingüística aplicada. ISSN 0213-2028, Vol. Extra 1, 2007, págs. 11-16.

Cerezal, F. 1997. *El aprendizaje de lenguas a través de tareas*. Consejo en Encuentro. Revista de indagación e innovación en la clase de idiomas, n°9. Universidad de Alcalá.

Cruz, O. y Ojeada, D. 2005. *Entiendo el libro pero no entiendo al maestro: Estrategias pragmáticas en el discurso del profesor*. [Documento disponible en internet en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0220.pdf]

Díaz, A. 2008. *Instrumentos de evaluación de la producción escrita en un centro AICLE*. Biblioteca virtual. Biblioteca 2008. Número 9. [Documento disponible en internet en <http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2008/AngelDiazCobo/Memoria.pdf>]

Eguiluz, A. y Eguiluz J. 1997. *De los procesos a las tareas: el concepto de tarea*. Frecuencia-L n° 6: 9-13. Notas: 1- Zanón, Javier 1990:

Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, Oxford University Press.

Escandell Vidal, V. 2004. *Competencia comunicativa, arquitectura cognitiva y disciplinas lingüísticas*. [Documento disponible en internet en <http://www.uned.es/dpto-leng-esp-y-ling-gral/escandell/papers/Competencia,%20arquitectura%20y%20disciplinas.pdf>]

Estarie, Sheila. 2004. *La programación de unidades didácticas a través de tareas* en RedELE, n°1, en línea.

Estarie, Sheila. 2004. *Un procedimiento para diseñar unidades didácticas mediante tareas (I)*. En Didactired.



- Estaire, Sheila. 2004. *Un procedimiento para diseñar unidades didácticas mediante tareas (II)*. En Didactired.
- Estarie, Sheila. 2006. *La aplicación del enfoque por tareas al aprendizaje de lenguas en segundo y tercer ciclo de primaria* en Las lenguas extranjeras en el aula. Reflexiones y propuestas, Graó, Barcelona, pp. 81-86.
- Estaire, S. y Zanón, J. 1990. El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. Comunicación, lenguaje y Educación, pp.7-8.
- Fernández, S. (2003). *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia. Desarrollo por tareas*. (Colección E). Madrid: Edinumen.
- Fernández Martín, Patricia. 2008. *La enseñanza de la literatura por tareas: una propuesta didáctica para alumnos de bachillerato* en Didáctica. Lengua y Literatura, vol. 20, pp. 61-87, ISSN: 1130-0531.
- Gil Peña, Noelia. 1999-00. *Una experiencia del enfoque por tareas en la clase de lengua castellana y literatura* en Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas, pp. 127-140.
- Gregori, N. y Valdés, S. 2001. *Identidad, uso y actitudes lingüísticas de la comunidad cubana en Miami* en Unidad en la diversidad. Portal informativo de la lengua castellana. [Documento disponible en internet en <http://www.unidadenladiversidad.com/historico/opinion.htm>]
- Hoz, Carmen. 2007. *Experiencias en el aprendizaje mediante tareas* en II Encuentro Práctico de Profesores de Español en Alemania organizado por International House y Difusión, Alemania.
- Lorenzo, F. 2001. *La enseñanza por contenidos en la Licenciatura de Humanidades. Una reformulación de ESP en disciplinas no lingüísticas*. En Bruton et al. 2001.
- Marsh, D. *¿Qué es CLIL?* [Documento disponible en internet en http://www.europa-bilingual.net/part1_spa/Marsh-s.pdf]
- Marsh, D. 2000. *Using languages to learn and learning to use languages*. Eds. D. Marsh – G. Langé. Finland: University of Jyväskylä.
- Martín Peris, E. 2004. *¿Qué significa trabajar con tareas comunicativas?* En redELE, No.0 [Documento disponible en internet en <http://formespa.rediris.es/revista/martin.htm>]
- Martín Peris, E., y Sans Baulenas, N. 1997-98. *Curso comunicativo basado en el enfoque por tareas*. Gente (I y II). Barcelona, Difusión.
- Martín Peris, E., Sánchez Quintana, N. y Sans Baulenas, N. (2001), *Curso comunicativo basado en el enfoque por tareas*. Gente III. Barcelona, Difusión.
- Nunan, David. 1989. *Designing Task for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.



- Peña Gil, Noelia. 1999-2000. *Una experiencia del enfoque por tareas en la clase de lengua y literatura castellana* en Revista de investigación e innovación didáctica en la clase de idiomas, 11, pp. 127-140.
- Ramos, F. (2007). *Opiniones de alumnos de un programa bilingüe andaluz sobre su programa y sobre el bilingüismo*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 9 (2). [Documento disponible en internet en <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-ramos2.html>]
- Ribé, R. y Vidal, N. 1993. *Project Work Step by Step*. Oxford, Heinemann.
- Romero García, Carlos. 1995. *Experiencia en el aula de ELE. Aprendizaje por tareas. De canción a vídeo*. En: ASELE. Actas VI. 1995.
- Zapico Alonso, Lourdes. “De aula a aula”: *tareas de ESO para la enseñanza de español como lengua vehicular a alumnos inmigrantes* en Centro Virtual Cervantes, RedELE, nº 6, en línea.
- Zanón, J. 1990. *Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras*. Cable, nº 5, pp. 19-28, Equipo Cable.
- Zanón, J. 1999. *La enseñanza del español mediante tareas*. Colección E. Madrid, Edinumen.

7.2. Fuentes vivas. Entrevistas realizadas a funcionarias de Miami Dade County Public Schools

- Carballo, Olga. *Supervisora de Distrito de la División de Educación Bilingüe de las Escuelas Públicas de Miami Dade* (14 de mayo de 2009).
- Casas, Raquel. *Directora Ejecutiva del Departamento Bilingüe de la escuela primaria Ethel K. Beckham* (14 de mayo de 2009).
- Pereira, Beatriz. *Directora Ejecutiva General de la División de Educación Bilingüe de las Escuelas Públicas de Miami Dade* (18 de mayo de 2009).



8. ANEXOS

8.1. Diseño de la UD La medusa

Nivel: Usuarios independientes B2

Ámbito: Educativo y personal

Destinatarios: Alumnos de L2 que posean experiencias en el uso de las nuevas TIC.

Foco de interés: El tema es parte del currículo de clases de Ciencia del grado y resulta además muy atractivo puesto que el grupo visitará el acuario y está motivado con el fascinante mundo animal marino.

Metodología: AICLE apoyado en el enfoque comunicativo, por tareas y uso de las TIC.

Objetivos comunicativos:

- **Funcionales:**
 - Integrar el aprendizaje de contenidos y lengua con tareas reales.
 - Usar herramientas de las nuevas tecnologías que permitan desarrollar las distintas competencias integralmente.
 - Fomentar la independencia y el trabajo grupal en cooperación.
 - Aprender qué hacer cuando recibes una picadura de medusa.
- **Gramaticales:**
 - Usar el adjetivo y sus grados: positivo, comparativo y superlativo.
 - Concordar el adjetivo con el sustantivo en género y número.
- **Léxicos:**
 - Estudiar palabras relacionadas con el mar, los animales marinos, otros nombres que recibe la medusa. Adjetivos para describirla en cuanto a forma, tamaño, color, textura, etc.
- **Culturales:**
 - Explicar el significado de Medusa en la mitología griega. (Tradición)
 - Leer narraciones actuales de otra autora en Internet. (Modernidad)
- **Pedagógicos:**
 - Promover el enfoque AICLE como metodología de aprendizaje.

Materiales:

- Libro de texto del nivel
- Fichas con preguntas de comprensión lectora, vocabulario y gramática
- Instrucciones para usar las herramientas y recursos tecnológicos
 - Caza del tesoro (Investigar para profundizar en el tema)
 - Hot potatoes (Jcloze: Texto con 10 palabras suprimidas)
 - Rayuela (Actividad lúdica: El ahorcado)
 - JClic ('Nuevamente socios': Asociación del adjetivo y el sustantivo)
 - Puzzlemaker (Con el 'mar' de letras)
 - Diccionario monolingüe en línea de la RAE (Vocabulario)
 - Webquest de la medusa (Evaluación o tarea final de la unidad)
- Ordenadores de la clase
- Encuesta

**Temporalización:**

Tres sesiones de 50 minutos.

Secuenciación de la propuesta:

Primera sesión: Fase de presentación y motivación.

Se realizan preguntas con relación al tema de las medusas para poner en juego sus conocimientos previos, se les habla de las diferencias de esta medusa con la de la mitología, la etimología, además se motivan a realizar predicciones con las fotos e ilustraciones del libro como introducción al tema.(10')

Se realiza una lectura modelo por parte del profesor del texto informativo seleccionado. Se reparte una ficha de preguntas de comprensión lectora que deberán responder de forma individual para luego intercambiar con sus compañeros de mesa. (15') (Ficha 1)

Se les entrega una ficha con actividades de vocabulario contextualizado relacionadas con las formas y características de la medusa. Se realizan en parejas o en grupos de tres. (10') (Ficha 2)

Se les entrega una ficha con actividades de reflexión gramatical: el uso del adjetivo y sus grados: positivo, comparativo y superlativo. Se ofrece una explicación a la clase ejemplificando con el texto estudiado. (10') (Ficha 3)

Se orienta el proyecto Webquest de tarea para la casa el que se considerará para la evaluación final de la unidad. (5')

Segunda sesión: Fase práctica con el manejo de las herramientas.

Se explica a los alumnos que se dividirán en equipos de tres. Deben trabajar con diferentes herramientas y recursos. La clase cuenta con seis ordenadores, uno para cada equipo. Se les entregan las instrucciones del trabajo a realizar, que debe ser presentado oralmente en la última sesión de la unidad junto a la actividad de la Webquest. Se orienta cómo acceder al Blog de la clase, recurso Web 2.0, que posee información de utilidad y fotos sobre el tema a la disposición de todos. (5')

Trabajo en los ordenadores por equipos usando las herramientas orientadas. Durante la sesión, el profesor visita los grupos, corrige los errores y facilita la comprensión y el aprendizaje. (45')

- *Equipo 1:* Se le entrega la ficha con las instrucciones para profundizar en el tema de las medusas usando la actividad Caza del tesoro. Para ello en la ficha viene una pequeña introducción, los recursos de la Web, las preguntas y para finalizar la gran pregunta. (Anexo 1)
- *Equipo 2:* Se le entrega la ficha con las instrucciones para el Hot potatoes (Jcloze: Texto con 10 palabras suprimidas). El equipo debe encontrar las palabras suprimidas y completar el texto. (Anexo 2)
- *Equipo 3:* Se le entrega la ficha con las instrucciones de Rayuela (Actividad lúdica: El ahorcado) donde los alumnos podrán practicar los adjetivos estudiados y las palabras del vocabulario en general. Deberán imprimir los resultados y preparar otro juego para presentar. (Anexo 3)



- *Equipo 4:* Se le entrega la ficha con las instrucciones del Jclic (Asociar el adjetivo con el sustantivo). La ficha les recuerda que el sustantivo y el adjetivo concuerdan en género y número por lo que ellos deberán asociarlos y preparar una actividad para su presentación. (Anexo 4)
- *Equipo 5:* Se le entrega la ficha con las instrucciones para el trabajo de búsqueda en el Diccionario monolingüe en línea de la RAE de todas las palabras necesarias. Deberán realizar un banco de información con el listado de palabras del vocabulario. (Anexo 5)
- *Equipo 6:* Se le entrega la ficha con las instrucciones para usar el Puzzlemaker con un ‘mar’ de letras lleno de adjetivos y sustantivos sobre las medusas. (Aquí la ‘sopa’ de letras se convierte en el ‘mar’ para estar acorde al tema). (Anexo 6)

Tercera sesión: Fase de producción y evaluación.

Cada equipo hará una breve presentación oral acerca del trabajo y la herramienta usada, así como una valoración de cómo la manejó y si le resultó interesante, autónoma/colaborativa y fácil o no. (40’).

Los alumnos entregarán por escrito su tarea de Webquest y se evaluará como examen final de la UD. Se realizará un debate sobre la actividad. (10’). (Anexo 7)

Se realizará la evaluación conforme a los parámetros establecidos. (Anexo 8)

De forma opcional, el profesor utilizará la encuesta anónima. (Anexo 9)

Consideraciones finales sobre la UD basada en la metodología AICLE:

La propuesta propicia el uso de las TIC en la clase de L2 a través de tareas con el fin de desarrollar un interesante tema para los alumnos que forma parte de su currículo. Su uso ayuda a profundizar y recrear el contenido y la lengua de forma amena e integrada, logrando al mismo tiempo la independencia y colaboración de los alumnos, así como el desarrollo de las destrezas necesarias para su competencia comunicativa, académica y básica. El profesor tendrá en cuenta la rotación de los alumnos para que todos accedan a los diferentes tipos de actividades y usos de las diversas herramientas de las TIC en las unidades didácticas venideras.



Bibliografía y fuentes consultadas para la UD:

- Blob de la clase. En: <http://www.blogger.com/home?pli=1>
- Caza del tesoro: <http://meste.uiuc.edu/courses/ci407su01/students/south/msblakcw/>
- Cruz Moya, Olga (2009). Compilación de materiales para el módulo de la asignatura «Aplicación de nuevas tecnología a la enseñanza del español para extranjeros». UPO, curso 2008-09.
- Diccionario de la Real Academia Española: <http://www.rae.es>
- Eduteka. <http://www.eduteka.org/ProyectosWebquest.php?catx=7&tipox=1>
- Hot potatoes: <http://web.uvicca/hrd/halfbaked/>
- JClic: <http://clic.xtec.cat/es/jclic/index.htm>
- Kite, Patricia. (2000). *En el fondo del mar: La medusa*. En: Lectura Scott Foresman. Adison-Wesley Educational Publishers Inc.
- Puzzlemaker: <http://puzzlemaker.school.discovery.com/code/buildcrisscross.asp>
- Rayuela: http://www.cervantes.es/seg_nivel/lect_ens/rayuela.htm
- Webquest clase de español: <http://elenet.org/multimedia/webquest-en-clase-de-espa%C3%B1ol/>

8.1.1. Ficha 1

Ficha de comprensión lectora

Después de leer el texto informativo seleccionado responde:

¿Cuál es la idea principal de la lectura?

Menciona tres detalles que apoyen la idea anterior.

1. _____

2. _____

3. _____

Cuando una medusa queda en la arena se observa como en la foto 1, pero al día siguiente lo que verás es similar a la foto 2. ¿Por qué?



Foto 1



Foto 2

8.1.2. Ficha 2

Ficha de vocabulario contextualizado

1. Rellena la burbuja con el significado de la palabra destacada en color rojo.

a. La medusa es **adherente**. Por eso se apega con facilidad.

- golosa
- pegajosa
- transparente

b. El estudio de las medusas es **fascinante**. Me encanta conocer de ellas.

- atrayente
- complicado
- aburrido

c. Las células **urticantes** de los tentáculos le sirven a la medusa para su defensa.

- grandes
- picantes
- inferiores

2. Describe esta medusa en cuanto a:



a. la forma: _____

b. el color: _____

c. el tamaño: _____

d. la textura: _____

8.1.3. Ficha 3

Ficha de reflexión gramatical

Observa estas fotos de medusas extraídas de Google y usa los adjetivos del recuadro según convengan:

EXTENSOS OSCURO EXÓTICA DISTANTE



1. La **medusa** azul se ve **más** _____ **que** la amarilla.
2. El **mar** de la roja y de la verde se ve _____.
3. El **aguamala** amarilla es **muy** _____ por su forma.
4. Los **tentáculos** de la verde son **tan** _____ **como** los de la azul.

Todos los adjetivos nos sirven para _____ al sustantivo o nombre. Por eso deben concordar en género (masculino/femenino) y número (singular/plural).

Además nos informan su intensidad relativa; es decir, si están en grado positivo, comparativo o superlativo. Aventúrate a clasificarlos. Observa las palabras **claves** de color **rojo** que te ayudarán con el **grado**. Los **sustantivos** destacados en color **verde** te socorren para el **género** y el **número**. Ahora completa la tabla. Fíjate en el ejemplo.

adjetivo	sustantivo	grado	género	número
extensos	tentáculos	comparativo	masculino	plural
oscuro				
exótica				
distante				

8.1.4. Anexo 1

Instrucciones para el uso de la actividad **Caza del tesoro**

Estimados alumnos:

Alcanzar y atesorar un conocimiento es una gran riqueza. Por eso hoy ‘cazaremos’ un tesoro: vamos a descubrir nuevas cosas que son muy interesantes. ¡Los invitamos a seguir las instrucciones y no se arrepentirán!

La medusa



(Fuente: Wikipedia)

1. Para aprender sobre las medusas navega en la WEB y usa la información que te ofrecen. Recuerda que debes preparar una presentación oral con el trabajo realizado, por lo que te aconsejo seguir el orden propuesto.

2. Recursos WEB:

- Medusa. www.estudiantes.info/ciencias_naturales/medusa.htm
- Medusa. Wikipedia, la enciclopedia libre [es.wikipedia.org/wiki/Medusa_\(animal\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Medusa_(animal))
- Pediatric Advisor 2007.2: Picaduras y mordeduras de animales marinos. En: www.uofmchildrenshospital.org/healthlibrary/content/pa_bitemari_spg.htm
- Picadura de medusa. www.walgreensouthreach.com/library/spanish_contents.jsp
- Medusa. Mitología. [http://es.wikipedia.org/wiki/Medusa_\(mitolog%C3%ADa\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Medusa_(mitolog%C3%ADa))

3. Responde las siguientes preguntas:



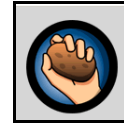
(Fuente: Google)

- a. ¿Qué es una medusa?
- b. ¿Qué debes hacer si te pica?
- c. ¿Qué significa Medusa en la mitología griega?

4. Y ahora... la gran pregunta:

¿Qué fue lo que más te interesó de las medusas? ¿Por qué?

8.1.5. Anexo 2



Fuente: (Hot potatoes)

Instrucciones para el uso de la actividad **Hot potatoes**

Estimados alumnos:

En el ordenador van a encontrar, entre otras herramientas, esta de Hot potatoes en su variante jcloze, la cual es muy divertida. Les proponemos que con todo lo que hemos estudiado sobre las medusas intenten completar el texto con las 10 palabras suprimidas. Deben intercambiar ideas.

¿Sabías que...?

Las _____ (1) son también llamadas _____ (2) o aguavivas. Son _____ (3) que viven en el _____ (4). Su cuerpo es _____ (5), con forma de campana o sombrilla de la que cuelgan largos tentáculos que también pueden ser cortos. Dichos _____ (6) están llenos de unas células venenosas que _____ (7) picazón. Se _____ (8) mucho como si abrieran y _____ (9) una sombrilla. Viven desde antes que los dinosaurios; es decir, desde hace millones de _____ (10).

PISTAS:

1. De quiénes estamos tratando.
2. Otro nombre que reciben las medusas.
3. Lo que son las medusas.
4. Donde viven las medusas.
5. Parecida a la gelatina, que pega.
6. Como apéndices que le cuelgan a la medusa.
7. Que da, que ocasiona.
8. Lo que hacen al trasladarse.
9. Antónimo de 'abrieran'.
10. Períodos de tiempo.



(Fuente: Wikipedia)

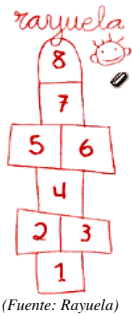
Nota: Pueden ofrecer respuestas alternativas que se consideren correctas. En el ordenador podrán encontrarlas. Así que al final pueden autoevaluar sus resultados. ¡Inténtenlo!

8.1.6. Anexo 3

Instrucciones para el uso de la actividad **Rayuela** del Centro Virtual Cervantes

Estimados alumnos:

En el ordenador de la clase encontrarán creado el tradicional juego de ‘Los ahorcados’. Allí podrán leer las instrucciones precisas para que juntos en el equipo pasen un rato agradable aprendiendo y disfrutando al mismo tiempo. ¡Prueben y verán!



(Fuente: Rayuela)

Lean las definiciones o pistas de cinco adjetivos que describen a las medusas, y después escriban las letras que faltan para completar las palabras en el cuadro que hay a continuación (no es necesario que pulsen con el ratón cada espacio en blanco). Tienen siete oportunidades antes de ser «ahorcados». Si no tienen alguna letra o signo del alfabeto español, pulsen el ícono para encontrarlos. (Adaptado de: Rayuela)

Palabras a adivinar

PISTAS

- | | |
|---|--|
| 1. <u>h</u> _ _ _ _ <u>s</u> _ | Se relaciona con la belleza de la medusa. |
| 2. _ <u>e</u> _ _ _ _ _ <u>o</u> _ _ | Tiene que ver con la textura de la medusa. |
| 3. _ _ _ <u>e</u> _ _ <u>s</u> _ _ _ _ | Sinónimo de atractiva. |
| 4. _ _ _ <u>n</u> _ _ <u>a</u> _ _ <u>n</u> _ _ | Que se puede ver a través de ella. |
| 5. _ <u>o</u> _ _ _ <u>a</u> | Porque la medusa come mucho. |

Nota: ¡Tengan presente que con cada intento fallido, estarán más cerca de ser ‘ahorcados’, las nuevas tecnologías no se equivocan! Así que... ¡Mucho cuidado!

8.1.7. Anexo 4

Instrucciones para el uso de la actividad **JClic**

Estimados alumnos:



(Fuente: JClic)

En el ordenador de la clase encontrarán la actividad asociativa ‘Nuevamente socios’. Para ello deberán relacionar o ‘hacer socios’ al adjetivo y al sustantivo que siempre han sido amigos, pero ahora están disgustados. Entre todos deben lograr que ellos concuerden nuevamente. Así tendrán en cuenta el género y el número para recuperar su feliz amistad. Observen el ejemplo y... ¡Manos a la obra!

ADJETIVOS	SUSTANTIVOS
gelatinosa	mar
pequeñas	tamaños
transparente	movimientos
profundo	color
doloroso	formas
irregulares	tentáculos
largos	textura
diferentes	mordisco
diversas	medusas

Nota: Recuerden que en el ordenador deberán mantener la tecla izquierda del ratón presionada para lograr la asociación simple de ambas columnas; y que los intentos, los aciertos y el tiempo... cuentan. ¡Así que a apoyar a nuestros amigos: los adjetivos y los sustantivos!

8.1.8. Anexo 5

Instrucciones para el uso de la actividad con el **Diccionario** en línea de la RAE



(Fuente: RAE)

Estimados alumnos:

Deben visitar el sitio de la Real Academia Española www.rae.es y buscar el significado de las palabras. Leerán y seleccionarán el que se relaciona con el tema, lo copiarán. Escribirán una oración de ejemplo usando la palabra. Para ello completarán la siguiente tabla.

NO.	PALABRA	SIGNIFICADO DE LA RAE	ORACIÓN DE EJEMPLO
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			

8.1.9. Anexo 6

Instrucciones para el uso de la actividad **Puzzlemaker**

(Fuente: Puzzlemaker)

Estimados alumnos:

Pueden elegir al alumno que tendrá en su poder la hoja 2 con la clave, el que irá dictando las palabras que deben buscar en el 'mar' y llevará además el conteo de cuántas encontró cada uno.

C T R P R I N C J O Y A Q V V Y J K E B
Z T P A R S E T M F G K X G B T Y K C C
O M M A P S N S P A S U D E M C A U X U
T T P M K Z I Q E A I I M M I A U O D R
P E N E T N E R A P S N A R T L G V F A
Y R O E A C O L O R I D A C P L A L S M
C I O G I K E L E H H O S E I I N G X P
E W R F X M E D Z X Q U Q F H R F V V I
K O L O U M I C N Q Q U M S I B A I Q C
J S D S C N F V W A E Z Y U B M A E E A
Q B X S D Q D I O Ñ R H Z K H O B H F D
Z W P M A L A O A M S G R N W S J L E U
Y X T U S C Z T G T T S S H L F C A X R
C X L N T J S O E A R M I Z R X A F D A
M V K Y G F L K C A E H P D A E Y P L W



PALABRAS A BUSCAR EN EL ‘MAR’ DE LETRAS

AGUA
MAR
ORGANISMO
PROFUNDO

COLORIDA
MEDUSA
PEQUEÑA
SOMBRILLA

GRANDE
MOVIMIENTO
PICADURA
TRANSPARENTE

SOLUCIÓN

```

+ + + + R + + + + O + + + + + + + + + +
+ + + A + + + + M + + + + + + + + + +
O + M + + + + S + A S U D E M + A + + +
+ T + + + + I + + + + + + + + A U + + +
P + N E T N E R A P S N A R T L G + + +
+ R + E A C O L O R I D A + P L A + + +
+ + O G G I + E + + + + + E + I + + + P
+ + R E F + M + D + + + + Q + + R + + + P
+ O + + U + I + N + + U + + + B + + + C
+ + + + + N + V + A E + + + + M + + + A
+ + + + + D + O Ñ R + + + + O S + + + D
+ + + + + + O A M + G + + + S + + + U
+ + + + + + + + + + + + + + + + R
+ + + + + + + + + + + + + + + + A
+ + + + + + + + + + + + + + + +

```

UBICACIÓN

- AGUA (17, 6, N)
- COLORIDA (6, 6, E)
- GRANDE (12, 12, NO)
- MAR (3, 3, NE)
- MEDUSA (15, 3, O)
- MOVIMIENTO (10, 12, NO)
- ORGANISMO (2, 9, NE)
- PEQUEÑA (15, 6, SO)
- PICADURA (20, 7, S)
- PROFUNDO (1, 5, SE)
- SOMBRILLA (16, 12, N)
- TRANSPARENTE (15, 5, O)

Nota: La solución con la ubicación de las palabras se dará a conocer al final del ejercicio. **RETO:** Si como equipo desean hacer un trabajo sobresaliente, pueden crear su ‘mar’ de letras con la herramienta practicada en: <http://puzzlemaker.discoveryeducation.com/>. Es muy sencillo. ¡Les gustará!

8.1.10. Anexo 7

Webquest de medusas

¿Cómo son las medusas? ¿Qué sabes de ellas?



(Fuente: Google)

Introducción

Tu profesor está programando una visita al acuario. Ya has estudiado en las clases de Ciencia y de Español la vida de muchos animales marinos, pero te falta una criatura muy interesante por conocer y ella es... la medusa. Así que te invitamos a ‘navegar’ en su mundo y en la Web para que puedas aprender sobre ella.

Proceso

- Escucha muy atentamente las instrucciones de tu profesor.
- Lee lo que se te pide que investigues.
- Explora la sección de recursos en y fuera de la Web.
- Anota todo lo que pienses sea de interés.
- Prepara e imprime tu presentación. Recuerda que por ella serás evaluado.

Recursos en la Web

- Blog de la clase. Creado por www.blogger.com. En: <http://www.blogger.com/home?>
- Campaña Medusas. Preguntas frecuentes. En:

http://www.mma.es/secciones/acm/aguas_marinas_litoral/camp_medusas/preguntas_frecuentes.htm

- EDUTEKA. En: <http://www.eduteka.org/ProyectosWebquest.php?catx=7&gradox=1>

Recursos fuera de la Web

- Kite, Patricia. (2000). *En el fondo del mar: La medusa*. En: Lectura Scott Foresman. Adison-Wesley Educational Publishers Inc.
- Fichero de la clase sobre las medusas.

TAREA FINAL

Para realizar la tarea deberás hacerlo de forma individual, pero podrás contar con la ayuda de tus padres en la casa, de algún familiar o amigo que te pueda orientar y apoyar en este empeño.

1. ¿Cómo es la medusa? En el gráfico señala las partes de una medusa. Si deseas, puedes colorearla.

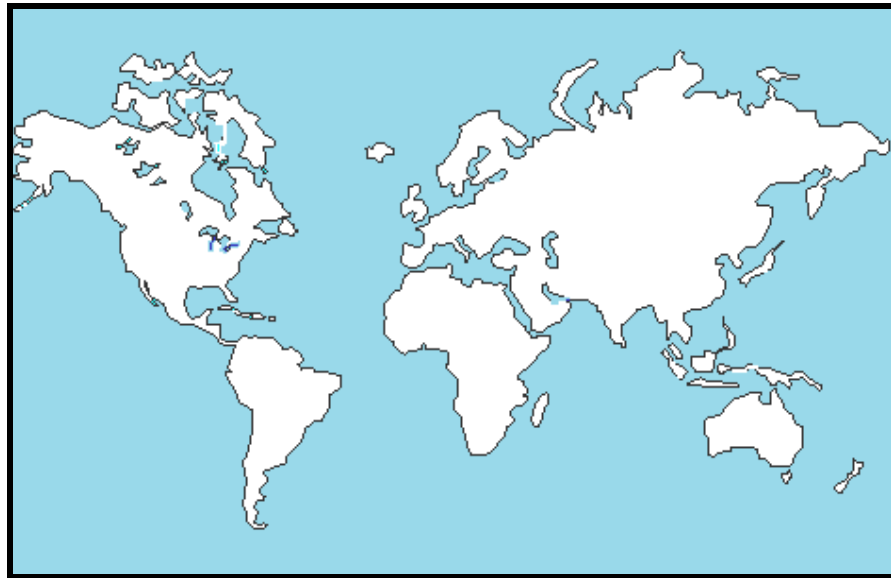


(Fuente: Dibujos para colorear)

2. Investiga sobre el hábitat de la medusa. ¿Cómo es el agua donde vive? Para ello completarás el siguiente cuadro:

Características del agua donde vive		Respuestas
Temperatura	Fría, tibia o caliente	
Profundidad	Alta, media o baja	
Sabor	Salada, dulce o insípida	
Color	Oscura, clara o transparente	
Limpieza	Pura, turbia o sucia	

3. En el mapa localiza tres lugares donde existen más medusas. Puedes circular o señalar las zonas como prefieras.



(Fuente: Google)

4. ¿Cómo y de qué se alimenta la medusa? Explica cómo es su aparato digestivo. ¿Por dónde ingiere los alimentos? ¿Cuál es su comida favorita? ¿Para qué sirven sus tentáculos?

5. ¿Qué tiempo puede vivir una medusa? Investiga y marca con una la respuesta correcta:

3 días

2 años

6 meses

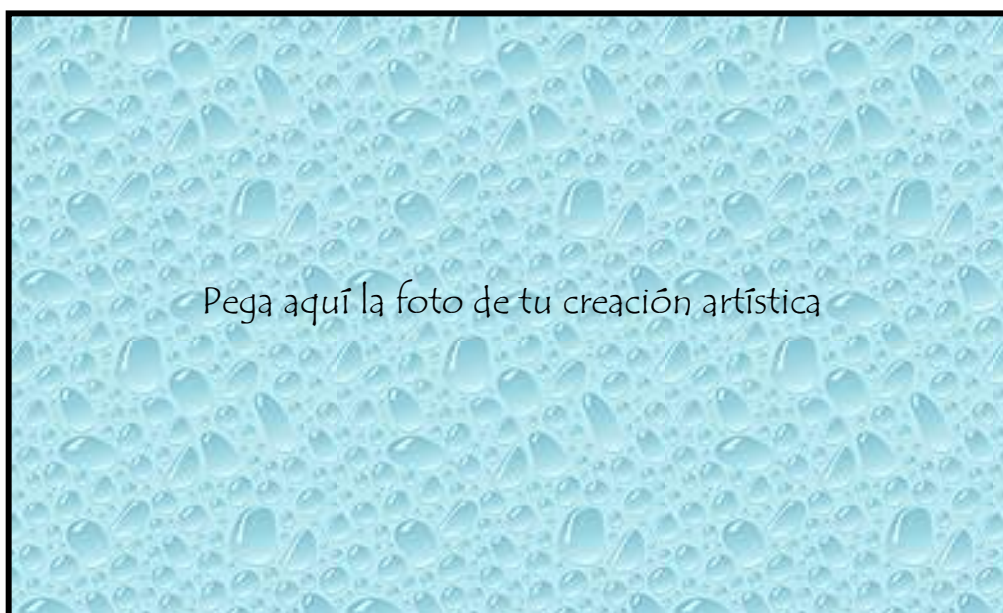
casi un año

6. Observa estos bellos broches de “medusas dormidas” encontrados en el sitio:
<http://www.flickr.com/photos/blacksheepy/2425653714>



Ahora debes realizar una creación plástica similar. El formato puede ser plano o a relieve, por ejemplo: una tarjeta, un dibujo, un objeto artesanal, una maqueta, etc. Los materiales y técnicas a utilizar son de tu más libre elección: podrás pintar, pegar, coser, armar, tallar... en fin... lo que quieras, pero por supuesto, el tema sí será *La medusa*. En cualquiera de los casos, tu creación artística deberás mostrarla el día de la tarea final y explicar cómo la hiciste. No obstante, en este trabajo deberás consignar la foto de tu creación en el espacio dispuesto a continuación.

Así que... ¡A crear y a disfrutar!



7. En el siguiente párrafo encontrarás **adjetivos**, en sus diferentes grados, que describen a la medusa. Prueba a clasificarlos. Ten presente las pistas en el contexto que te ayudan a identificarlos. Te adelanto que hay 2 de cada tipo.

A pesar de que la vida de las medusas es **interesante** y **hermosa**, es menos **conocida** que la de otros organismos y animales que viven en el mar. En cuanto al tamaño pueden llegar a ser más **grandes** que una cama y tan **pequeñas** como una uva. Sus tentáculos alcanzan a ser tan **largos** como una cancha de baloncesto, pero otros son más **cortos** que la brocha de un pincel. Sus formas son **variadísimas** y sus colores muy **diferentes**. Estos organismos comen mucho pues son **golosísimos**. Un hecho muy **curioso** es que los dinosaurios son menos **antiguos** que las medusas.

G R A D O S D E L A D J E T I V O					
Positivo	Comparativo			Superlativo	
estado 'natural'	inferioridad menos... que	igualdad tan... como	superioridad más... que	muy + adjetivo	-ísimo(s) -ísima(s)

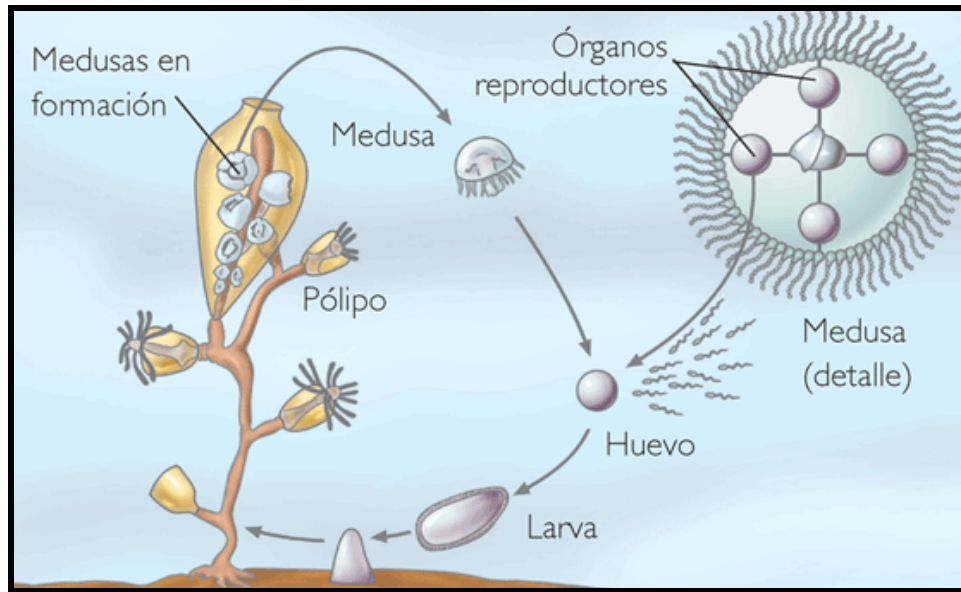
8. Investiga y marca con una . Si una medusa te roza, te 'pica' porque tiene:

dientes veneno espinas boca hambre

9. Ahora marca con una la opción necesaria. Los enemigos de las medusas son:

el pez la tortuga el pájaro el hombre todos los citados

10. ¿Cómo se reproduce? ¿Se parece la medusa cuando es pequeña a sus padres? Observa el siguiente ciclo reproductivo y después que investigues, explícalo con tus palabras en el cuadro inferior.



En: www.kalipedia.com/ciencias-vida/tema/funcion-...

Las medusas se reproducen...

11. Di si es verdadero (V) o falso (F)

- ___ Las medusas no son comestibles.
- ___ En Japón las medusas acompañan las ensaladas.
- ___ Hay pocas medusas que se comen.
- ___ En muchos países comen arroz con medusa.



12. Lee este fragmento de un cuento sobre una medusa, adaptado del blog de Pilar. [En: <http://melonsandia.blogspot.com/2007/02/la-medusa.html>]. Imagina y escribe un final para la historia. Sé creativo.

La primera vez que me picó una medusa fue en un verano que nos fuimos de vacaciones a Santander. Me fui a nadar un buen rato y en eso vino una ola muy grande, y cuando quise darme cuenta me había sumergido del todo en el agua. Al salir a la superficie noté que tenía algo agarrado a la espalda, como una ventosa, bien pegada a mí. Intenté, en vano, retirarla con mis manos, dando ridículos golpes con los brazos en mi espalda, pero la medusa se movía de un lado a otro cada vez que se sentía amenazada. Así estuvimos un buen rato. Cuando ya comenzaba a desesperarme la medusa se soltó, sin más, pero se quedó cerca de mí. Además, ni siquiera me había picado. Se quedó vigilante, nadando en círculos alrededor de donde yo estaba. Comencé a nadar rápido, tratando de alejarme de ella, incluso tratando de despistarla, pues empecé a pensar que era demasiado lista y que se había obsesionado conmigo. Sin darme cuenta me alejé mucho de la orilla, pero la medusa seguía detrás de mí, y cada vez más cerca. Era bastante grande y transparente. Tenía miles de tentáculos flotando en el agua y me pareció adivinar una pequeña boca en su cabeza. Nadé y nadé, hasta que casi quedé sin fuerzas.

A large light blue rectangular area containing several horizontal black lines, intended for writing a response.

Ahora podrás visitar el blog de la autora y comparar tu final con el verdadero de la historia.

8.1.11. Anexo 8

Evaluación

La actividad de la Webquest será evaluada en la segunda parte de la última sesión de la UD, después de la presentación de los equipos. La misma estará precedida de un debate donde los alumnos ofrecerán sus respuestas, dudas y experiencias y luego el profesor evaluará el trabajo escrito.

Parámetros para la medición de las competencias comunicativas, académicas y básicas

I. Para el debate oral: (3 puntos)

1. Claridad expositiva
2. Dominio del contenido
3. Apoyo en los recursos usados para la presentación

II. Para el trabajo escrito: (5 puntos)

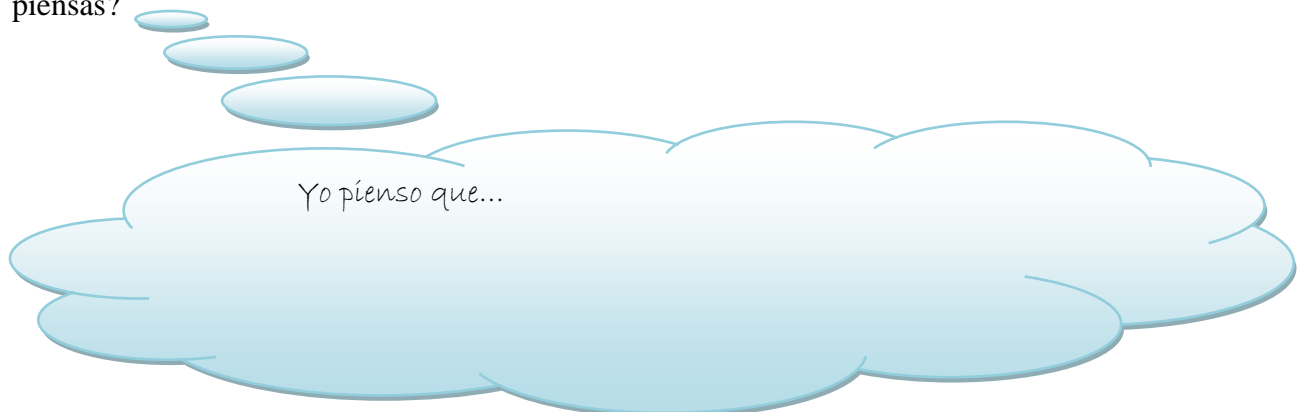
1. Entrega en tiempo de la actividad
2. Exposición y comprensión del contenido
3. Cuidado y limpieza
4. Uso y aplicación de los recursos que ofrece la tecnología
5. Creatividad del trabajo

III. Otros aspectos a evaluar: (2 puntos)

1. Disposición
2. Motivación
3. Participación
4. Conducta
5. Esfuerzo

Conclusión

Estamos seguros de que al finalizar la UD habrás podido aprender muchas cosas acerca de las medusas gracias a que aplicaste conocimientos y nuevas tecnologías al aprendizaje en la clase de Español. Serás un experto que puede explicar a otros cuando visites el acuario. ¿Tú qué piensas?







8.1.12. Anexo 9

Encuesta

El profesor tendrá la opción de aplicar esta pequeña encuesta anónima para recibir la retroalimentación de sus estudiantes, de forma que pueda mejorar y actualizar la UD.

Estimado alumno:

Por favor, lee y completa la siguiente tabla con tu opinión, colocando una . Nos ayudará a mejorar.

ÍNDICES A VALORAR		Completamente de acuerdo 	De acuerdo 	No muy de acuerdo 	En desacuerdo 
1	Las actividades y tareas son interesantes.				
2	Trabajé y me comuniqué mejor en español.				
3	Usé eficazmente las TIC en y fuera de mi clase.				
4	Aprendí mucho intercambiando con otros.				
5	Ahora puedo decir que sé de las medusas.				
6	Me gustaría hacer otra UD como esta.				

¡Muchas gracias!