



Universidad
Nebrija

Facultad de las Artes y las Letras
Departamento de Lenguas Aplicadas

Aplicación de la enseñanza comunicativa del E/LE
al contexto educativo haitiano

Propuesta para el nivel tercer ciclo fundamental y secundario

Autor: Edly Isma

Tutora: Susana Martín Leralta

Master Oficial en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera

Año académico 2008-2009

Septiembre de 2009

Agradecimientos

Quiero agradecer primero a la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (Becas MAEC-AECID) por la beca que me ha otorgado y que me permite obtener el título de Master en Lingüística Aplicada.

Doy las gracias a mi estimada tutora Susana Matín Leralta por su apoyo, su paciencia y sus ideas en la realización de mi trabajo.

Quiero hacer mención al profesorado de la Universidad Antonio de Nebrija, a Doctora Marta Baralo, Susana Hoyos, Carmen Hernández Alcaide, Chari Guerra Infante, María Ángeles Suarez, a la embajadora de Haití en Madrid, Yolette Azor Charles, a Louis James, a mis compañeros y compañeras del Master, especialmente a Sarayey, Cristina, Ana Lucía, Helena y Jaime, a mi queridísima madrina Marie Carmen Baillergeau Darbonne y a mi padrino Alberto.

Quiero agradecer también a mis padres Adner Isma y Rachel Michel, a mis hermanos Danie Isma, Frednel Isma, Ruben Isma, Meloise Michel, Island Jean, Darlande Jean, Danisland Jean, al Círculo Rubén Dario, a Michel Angeline Jehovah, Brisson Romulus y Noel Lunise.

Finalmente espero que los futuros estudiante aprendan de este trabajo y que éste sirva para la mejora de la enseñanza de lenguas en Haití.

Índice

Agradecimientos	2
1. Introducción.....	5
2. Contexto de la intervención	9
2.1. Descripción del sistema educativo haitiano	9
2.2. Metodologías empleadas en la enseñanza/aprendizaje de lenguas	10
2.3. Elementos que intervienen en el proceso de enseñanza/aprendizaje de E/LE	10
2.4. Evolución y situación actual del sistema educativo haitiano	11
2.5. Problemas específicos de la enseñanza de E/LE en Haití	13
2.6. Propuestas de innovación metodológica fuera del contexto haitiano	15
2.7. La figura del profesor en el proceso de enseñanza/aprendizaje	16
2.8. Conclusión.....	16
3. Fundamentos teóricos sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje de E/LE	18
3.1 Definición de términos clave	18
3.2. Factores que inciden en el proceso de enseñanza/aprendizaje	21
3.2.1. Factores relacionados con el alumno	22
3.2.1.1. Edad	22
3.2.1.2. Motivación	24
3.2.1.3. Factores socioeconómicos	24
3.2.1.4. Estilos de aprendizaje y estrategias	25
3.2.2. Factores relacionados con el profesor	29
3.2.2.1. Planificación de clases y cursos	29
3.2.2.2. Manejo de materiales curriculares	31
3.2.2.3. Uso de las TIC	32
3.2.3. Variables institucionales	33
3.2.3.1. Los inspectores de Educación	34
3.2.3.2. Las escuelas	35
3.3. Objetivos y procedimientos de enseñanza/aprendizaje de E/LE	36
3.3.1. El currículo centrado en el alumno	36
3.3.2. El aprendizaje cooperativo y autónomo	37
3.3.3. La enseñanza/aprendizaje de E/LE en la era de Internet	38
3.4. Aplicación de las TIC a la enseñanza de E/LE	39

4. Fundamentos teóricos de la propuesta	40
4.1. Las tareas en el aula	41
4.2. Bases teóricas subyacentes en el enfoque por tareas	41
4.3. El Uso de las TIC	43
4.4. Juego educativo	43
4.5. El desarrollo de la secuencia didáctica por tareas	44
4.5.1. Actividades de la primera sesión	44
4.5.2. Temporalización de la primera sesión	45
4.5.3. Segunda sesión	45
4.5.4. Segunda sesión (tercera parte)	46
4.5.5. Segunda sesión (cuarta parte)	47
4.5.6- Temporalización segunda sesión	48
4.6. Propuesta de una unidad didáctica	49
4.6.1. Contexto escolar	49
4.6.2. Contenidos	49
4.6.3. Función comunicativa	49
4.6.2.2. Exponentes lingüísticos	50
4.6.2.3. Tareas formales y recursos	53
4.6.3. Secuencia de actividades	53
4.6.3.1. Primera parte	53
4.6.3.2. Segunda parte	63
4.6.3.3. Tercera parte	71
4.6.3.4. Cuarta parte	72
4.6.3.5. Quinta parte	72
4.6.3.6. Bibliografía de la propuesta	75
5. Conclusiones	76
6. Bibliografía	78
7. Anexos	82

Introducción

La lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras no es una nueva disciplina. Sin embargo la enseñanza de lenguas en un país debe hacerse en función de la política lingüística. La realización de nuestro Plan de Acción Didáctica en este ámbito en la Universidad Antonio de Nebrija no es la primera propuesta. En lo que se refiere a la enseñanza del español como lengua extranjera no somos los pioneros al pensar en este complejo tema en la educación en Haití. Pero, no obstante, encontrar trabajos sobre este tema es difícil. Después de nuestra búsqueda en la biblioteca específicamente sobre la educación en Haití, sólo hemos encontrado un trabajo realizado en la Facultad de Lingüística Aplicada de la universidad Estatal de Haití.

La integración del español como lengua extranjera en el nivel secundario del sistema educativo es obligatoria en el currículo del Ministerio de la Educación Nacional y de la Formación Profesional (MENFP¹) en Haití. El objetivo de esa enseñanza es el de adquirir un conjunto de competencias intelectuales, sociales y prácticas para el uso de la lengua en situaciones de comunicación. Basándonos en este objetivo, hemos elegido como título para el Plan de Acción Didáctica conducente al título de Master, *Aplicación de la enseñanza comunicativa del E/LE al contexto educativo haitiano. Propuesta para el tercer ciclo fundamental y el secundario.*

Pero la cuestión pertinente en este trabajo es la siguiente: ¿Por qué los alumnos pasan entre cuatro y siete años estudiando el español como lengua extranjera y no llegan a comunicarse en ésta? ¿Qué, cómo y para qué enseñar a los alumnos el español como lengua extranjera? ¿Qué, cómo y para qué evaluar a los alumnos? ¿Qué enfoque o metodología usa el docente? ¿Qué material lleva a la clase?

Así, vamos a basarnos en los resultados de las investigaciones sobre la enseñanza realizadas desde los años noventa hasta la actualidad y, sobre todo, en lo que se refiere a la reforma de Bernard² (1975-1980), nos basaremos en el artículo de Michel Saint Germain³ (1997: p. 611-644) y en el artículo de Wolff Laurence (2008:p.1-38), el más exhaustivo porque recoge estadísticas de los años 2002-2003 del Ministerio de la Educación Nacional y de la formación Profesional (MENFP).

La reforma Bernard tenía como objetivo aportar un nuevo cambio al sistema educativo haitiano; utilizando el criollo como punto de partida de la enseñanza en general. Pero años después el

1 Ministerio de la Educación Nacional y de la Formación Profesional

2 Reforma Bernard (1975-1980), es la reforma que se intenta aplicar desde hace décadas en Haití que integra el criollo como lengua de enseñanza y punto de partida en la enseñanza haitiana.

3 Michel Saint Germain (1997:p.611-644), investigador canadiense que ha escrito un artículo en el libro *Educación sobre los problemas de la educación haitiana durante los años ochenta y noventa.*

problema no está resuelto. Este problema viene ocasionado por la ausencia de un programa elaborado por ciertos profesores con objetivos específicos (hay un programa que no es accesible a todos). Cada profesor sigue su camino, lo que no da al español su uniformidad en las diferentes escuelas. Hay que mencionar la falta de continuación en el programa, basado exclusivamente en el estudio de la gramática y la traducción, lo que no facilita a los aprendientes la adquisición de esta lengua y explica la débil competencia comunicativa al final de la escolaridad. Los manuales no corresponden a la asignatura impartida. Son manuales antiguos de gramática-traducción, sin objetivos específicos, sin contenidos temáticos, sin material audio-visual. Hay manuales que son una recopilación de los textos de los exámenes de bachilleratos con la gramática correspondiente, por ejemplo.

Otra cosa del problema es el hecho de que, en Haití, no hay un criterio general para ser profesor. Cada escuela tiene su criterio. Así nos lo muestran las respuestas de los responsables académicos de diferentes escuelas a las encuestas realizadas para nuestra investigación⁴ previa a este trabajo. La mayoría de los responsables académicos no evalúan a los docentes ni las asignaturas en función del resultado. Los profesores en regiones aisladas siguen el modelo de los profesores que tienen mucha experiencia, cuya metodología docente es generalmente conservadora, es decir, los profesores de los años sesenta y setenta. Algunos de ellos ni siquiera identifican la metodología que usan en clase.

Los alumnos necesitan apuntes gramaticales para tener una buena nota en el examen de clase u oficial. Del tercer ciclo fundamental hasta el bachillerato, los alumnos tienen tres exámenes oficiales. La misma pregunta entre alumnos, docentes y responsables académicos puede tener respuestas diferentes, cada uno según su interés. Pero a veces son los alumnos los que ofrecen las respuestas más fiables para establecer esta situación, porque ellos sí reconocen sus necesidades.

Como profesional de la enseñanza de lengua extranjera en Haití, los objetivos generales de este trabajo consisten en:

- **Presentar una aplicación de la enseñanza comunicativa del E/LE al contexto educativo haitiano.**
- Estudiar el tipo de propuesta metodológica-didáctica más adecuada para trasladarla al contexto haitiano, con el objetivo de que al final de los estudios secundarios, los alumnos puedan comunicarse sin problema en esta lengua, tal como se menciona en el currículo de las lenguas extranjeras del MENFP.

4 Edly ISMA, memoria de licenciatura inédita, *La comunicación, un problema específica en la metodología de la enseñanza del español en Cabo Haitiano (Haití). Tercer ciclo Fundamental. 2008.*

- **Ofrecer y facilitar datos** a los profesores sobre técnicas, habilidades y conocimientos básicos que les permitan comunicar y enseñar a los alumnos por medio de actividades diseñadas por competencias, utilizando también fuentes, vocabularios y reglas gramaticales de actualidad.

Como objetivos específicos vamos a centrarnos en los docentes, los alumnos y los responsables del MENFP en lo que se refiere a la supervisión de los materiales que se llevan al aula.

Los objetivos orientados a los docentes

- Proponer a los docentes pautas para preparar secuencias didácticas a partir de los objetivos.
- Potenciar en los profesores el hábito de búsqueda lingüística para comprobar suposiciones basadas únicamente en su intuición.
- Invitarlos a usar también las TIC en la enseñanza.

Los beneficiarios de estos objetivos son los profesores de lenguas en general, específicamente los profesores de español como lengua extranjera.

Los objetivos orientados a los alumnos

- Familiarizar los alumnos con el mundo de las Nuevas Tecnologías para desarrollar sus competencias comunicativa, lingüística, pragmática, discursiva y estratégica.
- Fomentar, por medio de sus necesidades, un aprendizaje autónomo, tanto la independencia con respecto al profesor, como el uso significativo del lenguaje.
- Conceder especial atención a introducir variación en la metodología de aprendizaje: trabajo personal, trabajo en parejas y trabajo en grupo, negociación con los compañeros, compartir información y contenido, etc.
- Ampliar la competencia léxica de los alumnos en función de la diversidad española en el mundo.
- Insistir en la necesidad de aprender la lengua en uso: trabajar el léxico siempre en contexto relacionando, en todo momento, con la competencia pragmática y sociolingüística.

Confiamos en que, además, nuestro trabajo puede servir como punto de referencia para los inspectores del MENFP en lo que respecta a su trabajo de supervisión, al buen funcionamiento y el uso de materiales didácticos adecuados en el proceso de enseñanza-aprendizaje al contexto haitiano.

Así, sería conveniente que los inspectores y diseñadores:

- Comprueben la autenticidad de la lengua a la que se enfrenta a los alumnos mediante las búsquedas en un corpus a partir de criterios de frecuencias.
- Inciten a los editores a usar los objetivos específicos como una nueva fuente de input en la elaboración de materiales.
- Supervisen y recomendar por parte de los inspectores de la MENFP los materiales adecuados para la enseñanza (cada clase o nivel).

Estos objetivos son las bases para que tengamos una aplicación significativa de la enseñanza comunicativa. En este trabajo, vamos a desarrollar nuestra propuesta de una manera que cumpla nuestros objetivos. En consecuencia, los responsables del MENFP deben tomar en consideración nuestra propuesta para que los profesores y las editoriales haitianos elaboren manuales en función de los objetivos del currículo.

2. Contexto de la intervención

- El objetivo del presente capítulo consiste en ofrecer una visión general del contexto al que se dirige nuestra intervención, así como esbozar un breve estado de la cuestión que ayude a comprender la propuesta que se presenta en capítulos posteriores. Para ello, en primer lugar describiremos el sistema educativo haitiano desde los años 80, con la finalidad de mostrar el lugar que ocupa la enseñanza de idiomas. A continuación, vamos a analizar la metodología empleada en este sistema educativo para ver su relación con la tradición educativa de los alumnos, en función también de la tradición docente y de acuerdo con la legislación educativa. Seguidamente analizaremos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza/aprendizaje de E/LE, a saber, los alumnos, los profesores y los manuales que llevan a la clase. Para finalizar vamos a analizar los estudios que se han hecho al respecto sobre la enseñanza en Haití y añadiremos las aportaciones de otros estudios realizados fuera del contexto haitiano pero con una finalidad semejante.

2.1. Descripción del sistema educativo haitiano

El sistema educativo haitiano se divide en cuatro etapas que son:

- **Pre-escolar** (niños de 3- 6 años de edad).
- **Enseñanza Elementaria** que se divide en dos ciclos fundamentales, es decir del primer año fundamental hasta el sexto año fundamental (niños de 6-11 años de edad).
- **Primer ciclo fundamental del secundario** que tiene el tercer ciclo fundamental, parte del séptimo año fundamental hasta el noveno año (niños de 12-14 años de edad).
- **El Secundario** que empieza del décimo año hasta el bachillerato dos (adolescentes de 15-18 años de edad). Pero no todos los alumnos tienen la misma edad; todo eso por cuestión de escolarización retrasada.

En este sistema educativo hay un programa elaborado sobre la base de la reforma Bernard desde los años 80 por el MENFP para las escuelas bajo sus responsabilidades en la cual se hace del inglés y el español como lengua extranjera obligatoria y se ha puesto sesenta horas de clase al año para la enseñanza del español a partir del **nivel primer ciclo fundamental del secundario hasta el bachillerato II**.

En Haití hay dos tipos de escuelas. Las escuelas públicas bajo la responsabilidad del estado y las escuelas privadas bajo la responsabilidad de iglesias, misiones, grupo de persona y particular. Todas

estas escuelas necesitan una autorización del Ministerio de la educación para funcionar. Sin embargo, no todas las escuelas siguen las normas que rigen el MENFP.

2.2. Metodologías empleadas en la enseñanza/aprendizaje de lenguas

La enseñanza-aprendizaje de lenguas en Haití se hace siguiendo los métodos de los años sesenta y setenta, a saber, la gramática-traducción. La tradición educativa de los alumnos es estudiar las reglas gramaticales para obtener buena nota en los exámenes de clase y oficial del Estado. Todo eso hasta hoy. El profesor viene en clase con apuntes en un cuaderno o un libro, escribe los apuntes a la pizarra, hace los ejercicios correspondientes a estas reglas, los alumnos contestan a preguntas de un texto relacionado con las reglas y nociones vistas y el profesor pide a los alumnos de repetir ciertas frases de lo que se ha hecho.

En el programa del MENFP, no se menciona nada a propósito de qué metodología deben utilizar los profesores en la enseñanza-aprendizaje del E/LE. Todo se enfoca sobre la enseñanza de la gramática, la comprensión lectora, la expresión oral y la expresión escrita pero la enseñanza de la gramática, la comprensión lectora y la expresión escrita son las que se trabajan en clase.

Durante la escolarización, los alumnos participan en tres exámenes oficiales del Estado donde hay una parte de español, el primer examen en el 9º año fundamental, el segundo en nivel bachillerato I y el tercer examen en bachillerato II.

2.3. Elementos que intervienen en el proceso de enseñanza/aprendizaje de E/LE

Los fines iniciales de la reforma Bernard estaban bien fundados. Quería renovar el sistema, hacerlo más dinámico, las asignaturas más conceptualizadas y más arraigadas en las realidades del país. Pero el sistema educativo presenta lagunas enormes de funcionamiento. Por ejemplo falta de profesores cualificados, falta de manuales adaptados a la asignatura y falta de escolarización o escolarización retrasada.

La mayoría de los profesores no tienen el nivel requerido para ello. En lo que se refiere a las metodologías, ellos ni siquiera saben qué métodos usan. Se sirven de los apuntes y ejemplos de los manuales de los años sesenta, no usan medios audio-visuales, no favorecen la interacción entre los alumnos, ni siquiera dan importancia a la expresión oral.

Los alumnos no han sido motivados para aprender una cultura extranjera por medio de la lengua extranjera. Son poco los que llegan a comunicarse en español después de la escolarización. El miedo a cometer errores, el miedo a ser objeto de burla por los compañeros, la falta de tiempo para hacer conversación en clase y el manual de clase que les falta también. A veces, respecto al manual o a las fuentes, sólo el profesor los tiene o hay un único manual disponible para la clase, o son pocos los que tienen este manual.

Los manuales que usan los profesores no corresponden a las clases porque no son manuales elaborados a partir del programa del MENFP. Son manuales de los años sesenta de gramática-traducción, ciertos manuales que son una recopilación de textos de los exámenes anteriores con las reglas gramaticales correspondientes, manuales sin temáticos (que no está centrado o dedicado a un conjunto de actividades entorno a una idea común por ejemplo) , y también manuales sin imágenes, fotos, etc.

2.4. Evolución y situación actual del sistema educativo haitiano

Como hemos dicho en la introducción, en el currículo del MENFP la enseñanza del español es obligatoria desde el tercer ciclo fundamental hasta el bachillerato II; esto permitiría a los alumnos adquirir conocimientos y entrar en contacto con culturas diferentes, establecer las similitudes y diferencias con la cultura propia y como consecuencia desarrollar sus potencialidades, además de convertirse en sujetos democráticos, tolerantes de la pluralidad y capaces de demostrar su propia identidad. Sin embargo, encontrar trabajos sobre este tema es difícil.

No obstante, algunos de los estudios realizados resultan de gran utilidad, dado que presentan los problemas del sistema educativo haitiano a partir de su observación. De acuerdo con Saint Germain (1997), si la reforma no logró sus objetivos en esos años, fue por la falta de apoyos pertinentes. Para el autor, las enormes lagunas que presenta el funcionamiento del sistema educativo se deben a las siguientes razones:

- a) El porcentaje de profesores cualificados es mínima.
- b) El nivel de alumnos que deberían estar en secundario, por ejemplo, apenas están en el nivel primario (factor de alumnos más adultos que el nivel).

- c) El nivel del alumno debe corresponder a la edad, es un indicador más eficaz en un sistema de educación. Hay grandes diferencias entre las escuelas urbanas y rurales, diferencias entre los tipos de escuelas⁵ privadas, etc.
- d) Una reforma de esa amplitud presentaba desafíos enormes, hasta el punto de vista de la formación continua de los profesionales (miembro del cuerpo docente, la dirección, inspectoría, el marco administrativo), de la logística para la impresión y distribución de los manuales, de la pedagogía para la concepción, la redacción de los programas, del presupuesto para la asignación de los recursos financieros.
- e) Los medios faltaban para asegurar el perfeccionamiento del docente, el material didáctico estaba unas veces en cantidad insuficiente y, otras, era de calidad insatisfactoria.
- f) Hay una subida importante de las escuelas privadas de la que el control, teniendo en cuenta las estructuras del marco de MENFP, se hace muy difícil para una administración gubernamental que posee sólo poco medios, el asegurar el control de la enseñanza. Es en cierto modo una crisis de jefatura, de consenso y de reunión en una visión común para la mejora del sistema educativo

Las dificultades que Saint Germain (1997) pone de manifiesto, nos servirán en nuestro trabajo como punto de partida para analizar los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Sin embargo, no todo son dificultades. De acuerdo con Wolff (2008), existe una vía de progreso y una esperanza de mejora en el sistema educativo haitiano. Su estudio, que constituye el informe más reciente del MENFP, relata las estadísticas del MENFP correspondientes a los años 2002-2003, a pesar de que su publicación se produjo con casi cinco años de retraso. Los resultados a los que llega su estudio sobre el sistema de enseñanza se resumen en los siguientes puntos:

- a) La gestión del sistema educativo es deficiente a todos los niveles.
- b) Los profesores no son pagados a tiempo (algunos no han sido pagados desde hace más de un año).
- c) Los directores de escuela juegan en ello un papel menor o insignificante y hay pocas sanciones y supervisiones.
- d) Las estadísticas de la educación son recogidas hasta a ahora manualmente y las estadísticas más recientes datan de 2002.
- e) Tres cuartas partes de las escuelas obran sin autorización o licencia librada por el MENFP.

5 En el sector privado hay tres tipos de escuelas: escuelas llamadas “boleta”, escuelas de congregación católica y evangélica o misión, y las escuelas de comunidades. En el sector público: escuela nacional y liceos.

En la práctica, esto quiere decir que cualquier persona puede abrir una escuela a cualquier nivel, hacer publicidad para reclutar alumnos y contratar a profesores sin tener que cumplir criterios mínimos.

- f) Las instituciones de control de la calidad de enseñanza tales como el Instituto Pedagógico Nacional, establecido hace treinta años, o El Instituto Nacional de la Formación Profesional (IFNP), desaparecido, casi dejaron de funcionar por falta de financiamiento o interés.
- g) Muchos dirán que la débil cualificación de los profesores es la principal causa de la mala calidad de la enseñanza en Haití. La falta de un nivel mínimo de formación de los profesores constituye quizás el problema más importante. El 79% de los profesores no tienen el nivel adecuado. La formación de los profesores es asegurada por escuelas normales privadas que no son supervisadas por el Estado.
- h) Los profesores de las escuelas privadas son pagados mucho peor que los del sector público.
- i) Los profesores tanto en el sector privado como en el público hacen frente a obstáculos en el marco de su empleo y reciben poco, incluso nada en absoluto, de apoyo, de supervisión y de evaluación. Hasta los profesores que han sido bien formados ven incrementadas sus dificultades por el hecho de tener más de 50 alumnos por clase.
- j) Una falta de material didáctico o la ausencia de currícula o de salarios que están retrasados crónicamente.
- k) Tanto los Liceos públicos, como las escuelas privadas no disponen de laboratorios o de bibliotecas; a menudo el profesor es el que posee el único manual de clase.

Este estudio refuerza nuestro objetivo para una mejora de la enseñanza-aprendizaje del español. Con estos problemas destacados en el sistema educativo en lo que refiere a la falta de formación de los profesores, problema de manuales correspondientes y metodología de enseñanza, vamos a hacer nuestra propuesta como contribución al sistema educativo haitiano.

2.5. Problemas específicos en la enseñanza del ELE en Haití

Los problemas específicos en la enseñanza de E/LE deben abordarse desde 3 puntos de vista, correspondientes a los agentes implicados en el proceso de enseñanza/aprendizaje, a saber, profesores, alumnos y responsables académicos. De este modo se hizo en la tesis de licenciatura previa a este trabajo (Isma⁶, 2008), en la que nos centramos en **el problema de la comunicación en la metodología de la enseñanza-aprendizaje del ELE**. En esta investigación del año 2006, hemos

⁶ Edly, ISMA 2008, tesis de licenciatura “*La comunicación, un problema específica en al metodología de la enseñanza del español en Cabo Haitiano (Haití). Tercer ciclo Fundamental. 2008.*”

visto el grado de miedo de los profesores, de ciertos responsables académicos y de los alumnos. Hemos distribuido cuestionarios⁷ a los responsables académicos, a los profesores y a los alumnos.

En las escuelas que habíamos investigado, ninguna tenía laboratorio de lenguas, ni sistema audio-visual para que los alumnos pudieran escuchar o pudieran visualizar secuencias audio-visuales. No todos los profesores preguntados entregaron el cuestionario, a pesar de que permanecimos en cada escuela durante tres meses aproximadamente.

Las conclusiones de esta investigación previa son las siguientes:

- a) No hay ningún criterio por parte de los responsables académicos para reclutar profesores.
- b) Los responsables académicos no supervisan el programa del MENFP para ver si los profesores lo respetan.
- c) No hay biblioteca, ni laboratorio, ni siquiera sistema audio-visual.
- d) Los profesores no saben qué metodologías usan en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español.
- e) Los manuales que se usan no corresponden al programa de la clase y a veces son manuales de gramática traducción. Les faltan materiales para ayudar a los alumnos a hablar bien el español, esto es, manuales con apoyo de audio, revistas en español, así como practicar en clase; también hay una ausencia de contenidos temáticos y léxicos claros, bien definidos y seleccionados meticulosamente.
- f) Ciertos profesores no tienen el programa del MENFP.
- g) Los profesores dicen que durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, eran conscientes de que no tenían suficiente tiempo para hacer una evaluación oral. Para eso necesitarían horas o un día entero.
- h) Sólo el treinta y siete por ciento (37,50%) de los profesores se mostraba a favor de una enseñanza monolingüe.
- i) En lo que se refiere a la tarea de casa, la mitad de los profesores investigados pedía trabajo a los alumnos. El problema es más complejo en los liceos. Los profesores no tienen la costumbre de impartir las clases. Los alumnos tenían que buscar apuntes de esos mismos profesores en otras escuelas en las que había sido impartida la misma asignatura.
- j) La mayoría de los alumnos no tiene ningún libro.
- k) Ciertos alumnos tienen miedo a hablar por causa de la burla de sus compañeros, dicen que tienen miedo de cometer errores y que sus compañeros les corrijan, e incluso no hablan.
- l) Los alumnos son incapaces de comunicarse dos minutos en español.

⁷ Se recogen en el anexo.

m) No hay supervisión por parte del MENFP.

Este trabajo también lo tomaremos aquí como punto de partida a la hora de ofrecer pautas a los profesores de español, a los alumnos y a las editoriales.

2.6. Propuestas de innovación metodológica fuera del contexto haitiano

No solamente en Haití se está buscando una mejora de la calidad de la enseñanza del español como lengua extranjera, sino también en todos los países en que se enseña, lo que refleja el interés de la comunidad docente por dejar atrás ciertas metodologías de enseñanza habituales en los años 60.

Uno de los contextos más estudiados hasta ahora es el chino, por lo que se analizarán las características contextuales y del alumnado que puedan servirnos como referencia para estudiar el contexto que nos ocupa. De acuerdo con estos estudios, los estudiantes chinos empiezan a estudiar español en la Universidad, en el nivel de español cero. Pero al finalizar de los estudios universitarios (cuatro años) y obtener la licenciatura en la Lengua Española, la mayoría tiene un nivel intermedio. Lo esperado sería que después de cuatro años de dedicación exclusiva y una media de de tres horas diarias de español, alcanzaran un nivel avanzado en los cuatro destrezas: expresión oral y escrita, y comprensión lectora y auditiva, y pudieran comunicar con los hispanohablantes con fluidez y corrección. Pero no ocurre así. Sólo unos pocos lo consiguen. El nivel general de los alumnos ha bajado de manera considerable. Todo eso por diferentes factores: la falta de motivación, falta de instrucción, falta de metodología y de materiales, el input recibido, y el entorno institucional.

Teniendo en cuenta el estudio de Pimpollo⁸ Horcajada, el método tradicional crea frustración en los estudiantes, ya que el aprendizaje de palabras sueltas o frases aisladas, descontextualizadas, no despierta su interés; por ello, se aboga por un cambio de metodología de enseñanza. Por otro lado, del estudio se desprende que debería emplearse la lengua española en clase y no la materna. Se han de seleccionar también manuales que se correspondan con la enseñanza de lenguas y con las expectativas de los alumnos, así como diseñar buenos materiales para la clase de lengua española. Estas recomendaciones se tendrán en cuenta para el diseño de nuestra propuesta práctica.

8 Gabriela Gómez- Pimpollo Horcajada 2005 *Análisis de errores cometido por estudiantes chinos al aprender E/LE: Los usos del artículo.*

2.7. La figura del profesor en el proceso de enseñanza/aprendizaje

Dada la relevancia de la figura del profesor en el contexto que nos ocupa, por todo lo explicado anteriormente, creemos oportuno dedicar un breve análisis a la situación actual del profesorado de lenguas, especialmente a la influencia que ejercen sus creencias sobre el aprendizaje en su propia práctica docente. De acuerdo con Richards y Lockhart, las creencias de los profesores se deben a las siguientes causas:

- Su propia experiencia como alumnos de lenguas.
- El conocimiento de lo que funciona mejor.
- La práctica establecida.
- Factores de personalidad.
- Principios basados en la educación o en la investigación.
- Principios derivados de un enfoque o método.

Para reconstruir los esquemas de pensamiento consolidados, Elliott (1990) recomienda la reflexión crítica, que no es otra cosa que recapacitar sobre la propia tarea docente. Esto requiere remover los obstáculos epistemológicos que desde la ideología pedagógica dominante y desde la práctica socializadora de la escuela se han incorporado al pensamiento, sentimiento y acción del profesor y la reconstrucción del conocimiento pedagógico experto.

Tomando en cuenta las bases teóricas del conocimiento pedagógico experto, el profesor competente en lengua a la luz del constructivismo social, se fundamenta en la didáctica de las lenguas y lleva sus aportaciones a la pedagogía de enseñanza de lenguas extranjeras.

2. 8. Conclusión

La profesión del profesor de lengua extranjera no se debe tomar a la ligera por parte de los responsables académicos, porque la enseñanza consiste en aportar conocimientos específicos a los aprendientes. Debemos preocuparnos no solamente de la formación de los profesores, sino también de los materiales que lleven al aula y la o las metodologías que usen.

Los profesores necesitan saber las necesidades de los alumnos y los objetivos que deben alcanzar durante el periodo de estudio, el uso de materiales modernos, el uso de las nuevas tecnologías que puedan motivar y ayudar a los alumnos a comunicarse bien en la lengua extranjera con hablantes

nativos de ésta. Por otro lado, el uso de la lengua extranjera se debe fomentar en todo el aprendizaje.

3. Fundamentos teóricos sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje de E/LE

3.1. Definición de términos clave

- **El aprendizaje y la adquisición**

El aprendizaje y la adquisición de lenguas extranjeras no es una cosa nueva. Desde siglos, los hombres aprenden lenguas extranjeras. Pero a cada tiempo corresponde su metodología y los factores particulares que afectan el proceso enseñanza-aprendizaje.

La proliferación de enfoques y métodos es una característica fundamental en la enseñanza contemporánea de segundas lenguas y de lenguas extranjeras. Para algunos, ésta refleja la fuerza de nuestra profesión. La intervención de nuevas prácticas y enfoques para elaborar programas de lengua y materiales para el aula refleja un compromiso por encontrar formas más eficaces y eficientes de enseñar lenguas. El profesor del aula tiene hoy en día variedad más amplia de opciones metodológicas para elegir que en el pasado: pueden elegir métodos y materiales de acuerdo con las necesidades de sus alumnos, sus preferencias y los condicionantes de la situación educativa de una escuela.

Por eso, en nuestro trabajo las siguientes preguntas son necesarias: ¿cuáles son los factores que inciden en el proceso enseñanza-aprendizaje? ¿Qué metodología usar?, ¿Qué materiales usan los profesores? ¿Cuáles son los papeles de los profesores, de los alumnos y de los materiales? ¿Cuáles son las responsabilidades del MENFP? ¿Y cuáles son los papeles de las editoriales?

- **Los estudios sobre la adquisición de la lengua y las metodologías**

Los términos aprendizaje y adquisición de lengua aunque frecuentemente utilizados de forma indistinta, tienen significados diferentes en su origen. El vocablo adquisición se reserva para la lengua materna; todas las demás lenguas se aprenden, no se adquieren (Thatcher 2000).

La enseñanza de segundas lenguas es un concepto que está en el centro de la introducción general de un lenguaje académico o de la lingüística educativa. A través de la historia hubo varios cambios importantes con el objetivo de aportar nuevos conocimientos sobre la manera de enseñar las lenguas. Los métodos tradicionales, provenientes de la enseñanza de las lenguas clásicas, dominaron durante años la enseñanza de idiomas. El planteamiento de su enseñanza se basaba en el

aprendizaje y la aplicación de las reglas gramaticales, la traducción de una lengua a otra y el aprendizaje de un vocabulario aislado.

En el siglo XIX aumentaron las oportunidades de comunicación entre europeos, lo que creó la demanda de adquirir una destreza oral en lenguas extranjeras. Surgían nuevas ideas sobre la enseñanza de segundas lenguas, de las cuales algunas no tuvieron éxito entonces, como la del francés C. Marcel⁹ (1793-1896) que enfatizaba en la importancia del significado en el aprendizaje de lenguas, —una hipótesis que mucho más tarde llegó a ser generalmente aceptada.

Gracias a las aportaciones de las investigaciones realizadas, hubo métodos nuevos que mostraban un interés por la modernización de la enseñanza de las lenguas extranjeras, poniendo énfasis en la lengua hablada. La diferencia de estas aportaciones fue visible en ciertos aspectos tales como: la manera de enseñar la gramática de forma inductiva, el uso de la lengua extranjera durante el aprendizaje, la reflexión gramatical, las prácticas de lengua en contexto situacional, el protagonismo del profesor se ve disminuido y el alumno debe actuar para facilitar su expresión en la lengua.

A partir de los años sesenta se ve un interés creciente por la investigación del mecanismo de funcionamiento de lenguas, los procesos de adquisición de éstas y qué metodología que facilita una competencia comunicativa. De estas investigaciones surgen el método Audio-oral o Audiolingual alcanzó su periodo de máxima expansión en la década de los 60, La Respuesta Física Total (RFT) se desarrolló plenamente en EEUU a lo largo de la década de los 70, el Sugestopedia, El Enfoque Natural se relaciona con los enfoques comunicativos se desarrolla principalmente en Estados Unidos en 1983 por Terrell y Krashen, El aprendizaje comunitario, el enfoque comunicativo a partir de los años 70-80 y el enfoque por tareas en los años 90.

Muchos de estos métodos ofrecían innovaciones importantes en la enseñanza de segundas lenguas, de las cuales varias siguen influyendo considerablemente en la enseñanza de hoy en día. Sin embargo, en la práctica la mayoría no dedicaba atención a la adquisición de una competencia comunicativa sino lingüística, y ponía énfasis en los procesos de enseñanza de arriba-abajo, es decir que los planteamientos de instrucción determinaban lo que el aprendiente tenía que aprender. En el caso de Haití, un país subdesarrollado donde la educación tiene un retraso considerable de los

9 Richards, J. C., Lockhart, C. (1994). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 1998.

avances y las novedades científicas, se sigue usando métodos de gramática traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras, lo que no facilita el aprendizaje de éstas.

- **Diferencia entre método y enfoque**

La enseñanza de una lengua extranjera exige un proceso que facilitará el aprendizaje a partir de la didáctica del centro o escuela. En el proceso enseñanza-aprendizaje, el método o el enfoque que va a emplear el docente está en estrecha relación entre los objetivos de aprendizaje, las necesidades de los alumnos, la duración del curso y el programa.

Los enfoques se basan en unos principios teóricos derivados de unas determinadas teorías sobre la lengua y su aprendizaje. Las teorías lingüísticas tratan de definir un modelo de competencia lingüística, así como los elementos básicos de la organización lingüística y el uso de la lengua. Con respecto a las teorías de aprendizaje, éstas intentan establecer los procesos centrales de aprendizaje y las condiciones que facilitan un aprendizaje eficaz de la lengua.

J. C. Richards y T. S. Rodgers (1998) conciben el enfoque como uno de los tres ejes en torno a los cuales se articulan los distintos métodos. Los otros dos son el diseño y los procedimientos. El enfoque permite establecer la base teórica en la que se fundamenta el método. En el nivel del diseño se determinan los objetivos generales y específicos, la selección y organización de las actividades de aprendizaje y de enseñanza y los respectivos papeles de alumnos, profesores y materiales didácticos. En el nivel de los procedimientos se incluyen las técnicas concretas, las prácticas y los comportamientos de profesores y alumnos.

Según E. Alcaraz Varó¹⁰ (1993), el concepto de enfoque sustituye al de método ya en los años 70. Si bien es cierto que durante los años 80 la distinción entre métodos y enfoques ha ocupado ampliamente a lingüistas y profesionales de la enseñanza de las lenguas modernas, en la actualidad es común utilizar el término *enfoque* para referirse tanto a los métodos como a los propios enfoques.

En resumen, podemos decir que un enfoque se basa en unos principios teóricos derivados de unas determinadas teorías sobre la lengua y su aprendizaje y un método es un conjunto de procedimientos, establecidos a partir de un enfoque y el diseño del programa de enseñanza.

10 Alcaraz Varó, E. *et al.* (1993). *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Vol. 13, de García Hoz, V.: *Tratado de Educación Personalizada*. Madrid: Rialp.

En nuestra propuesta vamos a servir del enfoque por tareas porque resulte apropiado a la enseñanza comunicativa que nos planteamos en este trabajo.

3.2. Factores que inciden en el proceso de enseñanza/aprendizaje

La enseñanza es derivada de la palabra latín *insignare* que significa “señalar hacia mostrar algo”. Y cuando se habla de aprendizaje se refiere a la otra cara del acto de enseñanza, que a su vez derivada del latín *aprehenderé*, que significa adquirir; en la vida actual, el hecho de presentar y adquirir los conocimientos.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje existen varios factores¹¹ que inciden entre ellos y toman un papel importante en el desarrollo de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Se pueden mencionar:

a) Factores relacionados con el alumno:

En el proceso de enseñanza- aprendizaje de lenguas extranjeras interviene muchos factores relacionados a los alumnos tales como la motivación, la memoria, la inteligencia, las actitudes, el estado físico, etc. Cada alumno tiene sus factores correspondientes, y no debemos pensar que éstos pueden ser aislados.

b) Factores relacionados con el profesor:

Los profesores de lenguas extranjeras en general, y especialmente en Haití, deben enfrentarse a esa dimensión dentro la enseñanza y deben elegir la opción metodológica que consideren que lleva a una práctica docente que les resulte satisfactoria. Por ello, la aptitud para la enseñanza de lenguas extranjeras, la actitud frente a la LE y su cultura, la motivación por la enseñanza de LE, la formación didáctica y el estilo de enseñanza, son factores esenciales para tener éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

11 http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/factoresaprendizaje.htm

c) Factores relacionados con el centro docente:

Los centros docentes y las escuelas son los garantizadores de una enseñanza eficaz a sus discentes. Una escuela que no ha puesto a disposición de los profesores materiales necesarios para la formación no puede esperar un éxito máximo. Porque, las estadísticas lo demuestran en Haití las escuelas que han puesto a disposición de los alumnos los materiales necesarios, y profesionales de la enseñanza, es decir profesores cualificados, sacan al menos uno noventa por ciento en los exámenes de bachillerato nacional haitiano.

Durante el proceso enseñanza-aprendizaje, los factores no actúan de manera aislada. Por ejemplo, un problema familiar puede causar el descenso de la nota de un buen alumno. Podemos decir que los factores siguen las fórmulas “*causa y efecto.*”

Los profesores son los garantizadores del éxito y el fracaso de sus alumnos. Tienen que motivarlos a ellos durante todo el proceso del estudio y tomar las decisiones necesarias en el interés de enseñarlos la cultura asociada a la lengua extranjera.

3.2.1. Factores relacionados con el alumno

3.2.1.1. Edad

Los profesionales de lenguas hablan con frecuencia sobre la edad en el proceso enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Hay diversos puntos de vista o hipótesis sobre este tema. Ciertos investigadores dicen que los niños aprenden de una manera diferente a los adultos. Por eso, los niños adquieren más fácilmente ciertos aspectos de la lengua tales como: la fonética, la fonología, el vocabulario concreto o la fluidez, mientras que los adultos aprenden mejor la sintaxis compleja, el vocabulario abstracto, etc.

Según la hipótesis del período crítico formulada por E. Lenneberg¹² (1967), tras la pubertad es imposible dominar completamente una segunda lengua. En un sentido parecido, J. Lamendella¹³ (1977) sostiene la existencia de una etapa receptiva durante la cual la adquisición es más eficaz.

Los investigadores¹⁴ asocian a la edad diversos conjuntos de factores que influyen en el aprendizaje de una lengua extranjera citada arriba; existen también diferencias en el tipo de input que reciben los niños frente al que encuentran los adultos, tanto en su calidad (simplificación sintáctica, pronunciación esmerada y repeticiones, etc.) como en la presencia de elementos afectivos en los enunciados (tono, recurso a diminutivos y otros procedimientos léxicos, simplificadores, etc.); y, por último, se dan diferencias de tipo neurológico entre individuos y entre diversas edades de un mismo individuo.

En la práctica didáctica, la consideración de la edad como un factor determinante en el aprendizaje tiene consecuencias en el desarrollo del currículo: en la fijación de los objetivos, en la selección de los contenidos, en el diseño del programa, en el tipo de actividades y la secuencia de su realización; también incide en la producción y selección de materiales didácticos o en los exámenes, entre otros aspectos.

3.2.1.2. Motivación

En el campo de las segundas lenguas se presentan cuatro conceptos sobre motivaciones con los que todo profesor suele estar familiarizado: motivación instrumental e integradora por un lado, y motivación extrínseca e intrínseca, por otro.

La motivación es una de las condiciones fundamentales en el proceso de aprendizaje. Se puede decir que es la predisposición interna favorable que se funda en una necesidad del individuo. Es indiscutible que la motivación proviene de factores como el interés, la curiosidad o la diversión. En este caso, se denomina motivación intrínseca. Pero, cuando se quiere obtener una recompensa, se habla de motivación extrínseca. La motivación instrumental está asociada a intereses de tipo pragmático (especialmente orientados al mundo laboral), contrasta con la motivación integradora y

12 Lenneberg, E. (1967). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza editorial, 1975.

13 Lamandella .J (1977). «General principles of neurofunctional organization and their manifestations in primary and non-primary language acquisition». *Language Learning*, 27, pp. 155-196.

14 Krashen, S. (1977). «The input hipotesis: issues and implications». En Muñoz Licerar,J. (1991). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, pp. 143-151.

va asociada a intereses de tipo sociocultural hacia la comunidad meta, según Lambert y Gardner¹⁵ (1985).

Ambas motivaciones son importantes en una clase de lenguas extranjeras. El maestro como facilitador debe utilizarlas para favorecer un aprendizaje significativo. La motivación hace una doble función: atraer la atención del estudiante y lograr su participación como sujeto activo.

En nuestra Unidad Didáctica vamos a utilizar la motivación extrínseca en la tarea final donde la mejor tarea va a ser premiado en el día de Hispanidad. Y como motivación intrínseca hemos incluido un juego donde los alumnos van a comprobar sus conocimientos gramaticales.

3.2.1.3. Factores socioeconómicos

La educación cumple diferentes funciones a lo largo de la historia de la humanidad. En la sociedad primitiva su único objetivo era la adaptación del individuo a la sociedad en la cual vivía. En dicha sociedad, el niño era involucrado en las actividades productoras desde muy temprana edad. Así, no sólo se aprenden e integran los conocimientos acumulados por la colectividad, sino también las normas y valores propios de la misma.

Nadie puede hablar de enseñanza sin hablar de la economía. Este factor es de una importancia capital, porque la escuela prepara y ofrece a la economía los recursos humanos cualificados para estimular la producción. La economía asume un rol importante en el aprendizaje de los alumnos, por ejemplo, los alumnos de sectores urbanos tienen más posibilidades para estudiar que los del sector rural. La razón es que la ciudad ofrece ciertas oportunidades de estar en contacto con los medios electrónicos, la biblioteca, los libros de textos por la facilidad económica y la electricidad, en lo que se refiere a la situación haitiana. Además están centralizadas todas las fuentes de empleo.

La cultura incide como factor en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español, debido a que la educación transmite la cultura de un pueblo a otros. Eso no significa que se transmita la cultura solamente por la educación, sino también por contacto directo con la cultura (vivir en el país).

15 Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Language Learning: the role of Attitudes and Motivation*. Londres: Edward Arnold.

La educación es un canal de esparcimiento cultural de un pueblo, de igual manera expande y transmite otras culturas. El currículo de educación haitiano en el área de lenguas extranjeras se propone ampliar la cultura de los alumnos a través del estudio de otras lenguas y al mismo tiempo identificar su propia cultura y saber lo que las diferencias de otras.

La inserción de las nuevas tecnologías en el mundo moderno nos obliga a estar en las condiciones para sacar los máximos recursos posibles minimizando sus impactos o efectos negativos. La web 2.0 permite el libre acceso de todos aquellos que puedan hacer el uso en algún momento de un ordenador conectado a Internet, independientemente de los impedimentos económicos, facilita el intercambio cultural entre personas de culturas diferentes por medio de un correo electrónico, un foro, etc. En la primera parte D de nuestra unidad didáctica, los alumnos pueden usar el léxico para reflejar de la cultura. Por ejemplo, el vocabulario apartheid se refiere a la cultura sudafricana. Porque hoy en día, la base de los nuevos medio de comunicación reside no solamente en los contenidos, sino en la accesibilidad de la cultura y de los conocimientos

3.2.1.4. Estilos de aprendizaje y estrategias

Los estilos de aprendizajes (EA) son los factores personales que intervienen en el aprendizaje de una lengua extranjera. Se refieren al modo particular en que cada aprendiente lleva a cabo los procesos de adquisición y aprendizaje.

Las personas perciben y adquieren conocimiento de manera distinta, tienen ideas y piensan de manera distinta y actúan de manera distinta. Además, las personas tienen preferencias hacia unas determinadas estrategias cognitivas que les ayudan a dar significado a la nueva información. El término estilos de aprendizaje se refiere a esas estrategias preferidas que son, de manera más específica, formas de recopilar, interpretar, organizar y pensar sobre la nueva información (Gentry, 1999).

Por ejemplo, cuando se aprende un nuevo concepto, algunos estudiantes se centran en los aspectos detallados del mismo mientras que otros se centran en los aspectos lógicos; algunos son más independientes y quieren aprender solos, mientras que otros prefieren estudiar junto a otros compañeros o cerca de sus profesores; algunos estudiantes prefieren leer o asistir a conferencias mientras que otros prefieren realizar actividades prácticas (Davis, 1993).

Son múltiples las definiciones del concepto de E A propuestas por los distintos autores. Keefe (1988) en Alonso, C.M., etc destaca la siguiente definición: Los EA son los rasgos cognitivos, efectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje

Veamos a continuación los aspectos fundamentales relacionados con los estilos de aprendizaje y el aprendizaje autónomo:

- **Estilos de aprendizaje y educación de adultos**

Según Smith¹⁶ (1988) hay educadores capaces de realizar un diagnóstico de los EA usando la observación sistemática, la escucha, la evaluación y la propia experiencia. Pero el uso de un instrumento fiable puede ahorrar mucho tiempo y equivocaciones. Desde la perspectiva del discente adulto, del aprender a aprender, el autoconocimiento de los estilos personales es un buen recurso tanto para alumnos que van a la universidad, como para participantes en cursos de formación en empresas e instituciones.

Según Honey y Mumford¹⁷ (1986), los EA son cuatro, que a su vez son las cuatro fases de un proceso cíclico de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático.

Esta clasificación no se relaciona directamente con la inteligencia porque hay gente inteligente con predominancia en diferentes EA. Parece útil la estrategia de Honey y Mumford de prescindir parcialmente de la insistencia en el factor inteligencia, que no es fácilmente modificable, e insistir en otras facetas de aprendizaje que sí son accesibles y mejorables

16 Smith, R.M. (1988) *Learning how to Learn*. Milton Keynes: Open University.

17 En Alonso *et al.* (1994: 104), tomando como base la teoría de Kolb de activo, reflexiva, teórico y pragmático.

Características de los cuatro Estilos de Aprendizaje

Se expone un esquema e características de cada uno de los Estilos

Estilos	Características principales	Otras Características
Activo	Animador, improvisador, descubridor, arriesgado, espontáneo	Creativo, novedoso, aventurero, renovador, inventor, vital, vividor de la experiencia, generador de ideas, lanzado, protagonista, chocante, divertido...
Reflexivo	Ponderado, concienzudo, receptivo, analítico, exhaustivo.	Observar, recopilador, paciente, cuidadoso, detallista, elaborador de argumentos, previsor de alternativas, investigador, asimilador, lento, distante...
Teórico	Metódico, lógico, objetivo, crítico, estructurado.	Disciplinado, planificado, sistemático, ordenado, sintético, razonador, pensador, relacionador, perfeccionista, generalizador...
Pragmático	Experimentador, práctico, directo, eficaz, realista.	Técnico, útil, rápido, decidido, Planificador, positivo, concreto, objetivo, claro, seguro de sí mismo, organizador, actual...

Alonso et al (1994: 104)

En resumen, podemos decir que la formación de los profesores de lenguas se debe hacer en la reflexión sobre la práctica docente. Nos referimos en nuestra unidad didáctica tanto a los diferentes estilos que los alumnos pueden tener en el aula, como al análisis de las características de los alumnos, el papel del profesor, las pautas o la programación de la secuencia de actividades clara y precisa, y la proporción de variedad de estrategias prácticas en el proceso de aprendizaje (cuestionarios, guía de orientación, ejemplos, etc.).

– Aprender a aprender

En la pedagogía actual se habla de la idea que el alumno tiene que tomar un papel activo en el proceso enseñanza-aprendizaje en relación con sus objetivos y sus necesidades, lo que es aprender a aprender; y al profesor se le recomienda de “aprender a enseñar.”

Según Mayor, J. (1993), el aprendizaje más importante es “*aprender a aprender*”: la mayoría de las personas adultas no han aprendido estrategias de aprendizaje porque nadie se las enseñado, de tal forma que, cuando han de enfrentarse a una tarea nueva, el método que se usa es el que siempre intuitivamente han utilizado, lo que consecuentemente hacen que muy pocos sepan abordarla, además de que el esfuerzo será mayor.

Dentro de nuestra unidad didáctica de muestra, hemos dado nueva estrategias a utilizar por parte los alumnos en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras en general y en cualquier asignatura. Por que las nuevas tecnologías, el aprendizaje cooperativo, la evaluación de lo aprendido, no se refiere a la enseñanza de lenguas solamente, sino a todo tipo de aprendizaje.

“Saber aprender es la capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias, y de incorporar conocimientos nuevos a los conocimientos existentes, modificando éstos cuando sea necesario” (consejo de Europa, 2001:104).

Smith¹⁸ proporciona una lista de aspectos que especifican lo que significa en la práctica aprender a aprender.

Cómo controlar el propio aprendizaje. Cómo desarrollar un plan personal de aprendizaje cómo diagnosticar sus puntos fuertes y débiles como discente. Cómo describir su estilo de aprendizaje. Cómo superar los bloqueos personales en el aprendizaje. En qué condiciones aprende mejor. Cómo aprender de la radio, T.V., prensa, ordenadores. Cómo participar en grupos de discusión y de resolución de problemas. Cómo aprovechar al máximo una conferencia o un curso. Cómo aprender de un tutor. Cómo usar la intuición para el aprendizaje.

Los docentes deben ser capaces de utilizar distintos Estilos de Enseñanza para facilitar el aprendizaje de alumnos con distintos Estilos de Aprendizaje y, a la Vez, deben fomentar la flexibilidad de los alumnos en el uso de los estilos... Es uno de los aspectos de enseñar a aprender a aprender (*ibid.*, p. 158).

En nuestra unidad didáctica se pone de manifiesto la posibilidad de que el alumno adquiriera la práctica de aprender a aprender. Los tipos de actividades que van a realizar de manera personal, en grupo pequeño, en gran grupo, su diario persona y el diagnostico de sus puntos débiles y fuertes, el

18 En Alonso *et al* (1994: 104) “*Los estilos de aprendizaje....*”

uso de las TIC, la exposición, etc., son las muestras de nuestra contribución a un estilo de aprendizaje diferente a lo tradicional.

3.2.2. Factores relacionados con el profesor

En 1963 el lingüista americano E. Anthony¹⁹ identificó tres niveles que intervienen en la conceptualización de la enseñanza: enfoque, método y técnica. J. C. Richards y T. S. Rodgers (1986) parten de este modelo y lo revisan; para referirse a la fase de aplicación, utilizan el término más amplio de procedimiento, con el que se describe cómo un método trata las fases de presentación, práctica y evaluación de la enseñanza. De este modo, en el nivel de los procedimientos se incluyen las técnicas concretas, las prácticas y los comportamientos de profesores y alumnos.

En realidad, cada profesor tiene su estilo de enseñanza. No hay un modelo perfecto a seguir. Un mismo método se puede usar de manera diferente por parte de profesores que han recibido la misma formación o que están trabajando en una misma escuela. A veces los profesores dicen que se usan un método, pero las observaciones de aula frecuentemente revelan que los procedimientos que propone el método están en contradicción entre la forma de actuar en el aula y la teoría que se sustenta el método.

Los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras deben tener una formación didáctica para poder cumplir los objetivos de la enseñanza. Así mismo, ellos no pueden quedar reducido a simple ejecutor de técnicas, sino que debe pasar estas por el tamiz de su propio criterio como profesional.

3.2.2.1. Planificación de clases y cursos

De acuerdo con las explicaciones del diccionario de términos clave del Centro Virtual Cervantes (CVC), el éxito de una asignatura depende de un factor esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje que es la planificación. La planificación es el proceso de especificación de la secuencia

19 En J. C. Richards y T. S. Rodgers (1986) *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, Col. Cambridge de Didáctica de Lenguas, 1998

de actividades prevista para un período temporal limitado, mediante las cuales se pretende conseguir los objetivos de enseñanza fijados en la planificación global para un curso. Ésta consiste en: la especificación de los fines y los objetivos, la de los contenidos, la determinación de los procedimientos metodológicos de enseñanza y de los de evaluación; son los elementos fundamentales en la organización del plan pedagógico que corresponda a cada clase en lo que se refiere a los alumnos haitianos.

A veces los profesores se equivocan entre la elaboración de programas y metodología. Por ejemplo, en nuestra memoria de licenciatura, Isma (2008:59-60), ciertos profesores dicen que los métodos utilizados en la enseñanza del español son manuales y CD. Así, en las metodologías tradicionales el responsable de la elaboración de programas debía definir en primer lugar los fines y objetivos, a continuación detallar el contenido, después especificar cuáles serían las experiencias o actividades de aprendizaje y, finalmente, establecer los medios para evaluar al alumnado y al currículo.

Siguiendo las directrices del diccionario de términos clave del Centro Virtual Cervantes, durante la elaboración de la planificación de clases los profesores deben incluir:

- a) Los objetivos a alcanzar, los contenidos, la secuencia y la temporalización de las actividades y la previsión de problemas que pueden enfrentar los alumnos; por ello, preparar actividades complementarias esperado por si el ritmo de la clase no es el previsto, actividades paralelas para alumnos con dificultades específicas o para otros que terminen antes que sus compañeros, manual de refuerzo etc.
- b) Los principios de variedad en las actividades que se programen, con el fin de favorecer el interés y la motivación de los alumnos, la flexibilidad de adaptación, la secuencias de actividades, la transparencia en los objetivos y una combinación equilibrada entre las diferentes técnicas, actividades y materiales.
- c) Las actividades que el profesor está preparando debe facilitar el aprendizaje de los alumnos. Por ello, hay numerosas actividades que se pueden utilizar a partir de estrategias tales como: actividades y estrategias de expresión, actividades y estrategias de comprensión, actividades y estrategias de interacción y actividades y estrategias de mediación.

No debemos olvidar en la planificación de clases el contexto de enseñanza y el grupo de alumno que se está enfrentando a una nueva cultura, sus necesidades y los factores que inciden en el proceso de enseñanza aprendizaje.

La planificación de clases en muchas ocasiones viene dada por el manual seleccionado y en ese caso el plan de clase se corresponde con la lección del manual; pero cada vez son más los profesores que programan de forma personal y autónoma sus clases, reorganizando con su propio criterio el material que el manual les proporciona y adaptándolo así a su particular contexto de enseñanza.

3.2.2.2. Manejo de materiales curriculares

Los materiales curriculares son los recursos o medios que se emplean para facilitar el proceso de aprendizaje. Como se denominan los materiales curriculares, estos materiales de distinto tipo deben estar en relación con el programa curricular, el reflejo de una coherencia con el resto de elementos, es decir, los objetivos, contenidos, metodologías y evaluación de la enseñanza-aprendizaje.

La función de los materiales curriculares es una mediadora de la cultura. Los materiales tendrían que ser un medio de apoyo auxiliar para el aprendizaje. Por ellos, la formación del profesorado potencie la reflexión sobre el uso de éstos en situaciones educativas concretas, coherente y más pedagógico. Ahora bien, como ha señalado Martín Peris (1996:2), la relación entre materiales y práctica de aprendizaje está siempre mediatizada por la intervención activa del grupo de usuarios — profesorado y alumnado— que los interpreta cada vez que los utiliza.

Los materiales que vamos a utilizar en la aplicación de nuestra unidad didáctica son: manuales de ELE, las TICS, diario del profesor, ficha de evaluación, video-audio, tarjetas, fotocopias, pizarra, juegos etc., todo ello con el motivo de que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea eficaz.

- **La elaboración de materiales curriculares**

Al elaborar los materiales didácticos se deben tomar en consideración los elementos relevantes del currículo, a saber, los objetivos de aprendizaje, las necesidades de los alumnos, el input que se va a dar a los alumnos y los medios que van a acompañar a estos materiales.

- **Principales requisitos de los materiales**

Según Graels, (2001), un buen material curricular cumple estos requisitos: la coherencia con el programa, la adecuación a las necesidades de los aprendientes, la significatividad, impulsa la autonomía, la flexibilidad y adaptabilidad a la multiplicidad de acontecimientos que tienen lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y a la diversidad de aprendientes, el equilibrio, la autenticidad, la contextualización, etc.

En Haití, los profesores no disponen de un amplio abanico de materiales curriculares en distintos formatos y soportes: impresos (libros de texto, portafolio, etc.), digitales (materiales virtuales de autoaprendizaje, diccionarios en línea, etc.), recursos audiovisuales y multimedia. Como se ha destacado (Cruz Piñol, 1997), los recursos digitales y telemáticos pueden fomentar la motivación y el componente lúdico en el autoaprendizaje, además de la reflexión en las actividades de autocorrección.

3.2.2.3. Uso de las Tecnologías de la Información y de Comunicación (TIC)

Desde hace años hemos visto muchos cambios y aportaciones a la enseñanza de las lenguas extranjeras en el mundo. Hoy día la enseñanza se nutre de los recursos que, a través de Internet, se encuentran a disposición de los profesores y de los alumnos. Todo ello configura una situación bastante diferente de los laboratorios de idiomas que se desarrollaron hace años en el marco de la ELAO ("Enseñanza de Lenguas Asistida por ordenadores"); en inglés CALL ("Computer Assisted Language Learning"). Como indica Trenchs (2001:23):

“Parece ser que el fracaso relativo de otras tecnologías anteriores dentro del aula de idiomas no se repetirá con las tecnologías digitales. (...) Los ordenadores no quedarán relegados a una caja vieja o a un cuarto trastero como sucedió en los años setenta y ochenta con algunos laboratorios de idiomas porque, a diferencia de éstos. Las Nuevas Tecnologías no son recursos que acaban en sí mismos sino que realmente conectan y comunican (...) con el mundo exterior.”

Las TIC son los recursos informáticos que pueden usar los profesores no solamente en el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras, sino también en cualquier asignatura. En la enseñanza de lenguas extranjeras, una especialidad creciente de las TIC es la enseñanza de la lengua basada en la Red (Internet, correo electrónico, blog, wiki, Webquest, etc.). En el ámbito específico de la enseñanza del ELE, se habla de la Enseñanza de la lengua asistida por ordenador (ELAO). Como se desprende

de su apelativo, el equipo y los programas informáticos asisten al profesor, facilitando y complementando su actividad docente: presentando y explicando contenidos nuevos, ofreciendo posibilidades de práctica lingüística..., incluso evaluando a los alumnos.

Con la era del Internet, los profesores de lenguas deben aprender a usar las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación que tienen múltiples valores para el profesor, tales como el diseño de secuencias didácticas usando materiales didácticos atractivos para sus alumnos, el ordenador ofrece la retroalimentación y el ordenador es el tutor o compañero del alumno.

Podemos referirnos también a nuestro diseño de un sitio Web²⁰ realizado durante nuestro Practicum, en el cual hay una invitación a los profesores: “**¡Los niños usan ya las TICS! ¿Y tú? ¡ALFABETIZACIÓN!**”, y alberga también los trabajos que hemos realizado a lo largo del Master Oficial en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de ELE, como, por ejemplo, en PHP Webquest utilizando la Web 2.0 para diseñar actividades por medio de tarea para demostrar cómo se pueden explotar las TICS.

3.2.3. Variables institucionales

La escuela es la institución que garantiza el aprendizaje de sus alumnos. El éxito de una escuela depende de sus alumnos, del profesorado, de los medios y de los recursos (multimedia), del personal directivo y administrativo, que ayudará a toma decisiones en el currículo en función de sus necesidades, prioridades, la disciplina que rige la escuela la formación continua de los profesores, etc.

Según los avance de Easterly (2002), consulta en GRADE²¹, empíricamente las variables institucionales explican mejor el crecimiento de los países que variables como inversión, innovación tecnológica y años de educación. Es decir, que la escuela es la base de la sociedad. Si queremos hablar de un país desarrollado, se debe construir la base con elementos sólidos. Podemos recibir educación, pero si la base está mal hecha, llegaremos al fracaso.

20 <http://www.nebrija.es/areas/dla/edly/index.html>

21 <http://www.grade.org.pe/eventos/conferencia25/presentaciones/16-11-2005/GLAVE%20%20JARAMILLO%20Balance%20NEI%20Glave-Jaramillo.ppt#306,5,Introducción> (3) (17 de agosto de 2009)

3.2.3.1. Los inspectores de Educación

Como hemos indicado en la introducción del presente trabajo, uno de los propósitos de nuestro estudio es contribuir a la mejora de las tareas de los inspectores de Educación, que podrán servirse de nuestros resultados a modo de orientación.

Las tareas de participación de los inspectores en la evaluación de las escuelas se pueden desempeñar a lo largo de todas las fases del proceso, porque el MENFP tiene la responsabilidad de regularizar, supervisar y orientar a los alumnos del futuro.

Los inspectores son los informadores y regularizadores del sistema en las escuelas que están fuera las normas establecidas por el Estado. Su trabajo se debe realizar por medio de algunas actuaciones que serían pertinentes antes del inicio, durante el proceso y al final de la evaluación.

a) Antes del inicio

La motivación de los responsables de escuela tiene un efecto positivo por parte de los supervisores antes de iniciar el año escolar. Sus consejos pueden contribuir a una mejora del sistema educativo en lo que falló el año anterior.

b) Durante el proceso

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje sus recomendaciones a los responsables académicos deben ser: asesorar para el rigor, la objetividad, la sistematicidad, recomendar o aportar materiales que se hayan acreditado como útiles en otras escuelas que tienen éxito cada año en los exámenes estatales y fomentar una variedad de método y estrategias en la enseñanza.

c) Al final del proceso

Al final del año escolar, los inspectores de la educación tienen que insistir en la importancia de consolidar las mejoras alcanzadas, apoyar la actualización permanente y la cultura de la mejora

continua, reunirse con los responsables académicos para un intercambio de experiencias y, al final, responder al informe elaborado por la escuela y aconsejar las mejoras que deben perseguirse.

d) A lo largo de todas las etapas

El trabajo de los inspectores a lo largo de las etapas es un poco complicado porque tienen que facilitar y promover el contacto y la coordinación con otras instituciones que participan en la mejora del sistema educativo: Escuela Normal Superior, Facultad de Lingüística e Institutos de formación de profesores de lenguas, etc. Y cada año ellos tienen que reunir en cada Departamento escolar los responsables de escuela, a fin de que planifiquen el próximo año escolar; todo ello, a partir de la experiencia, de los resultados, la fundamentación teórica y la evaluación.

Finalmente es necesario volver a subrayar que el papel que asuma el inspector en la evaluación de las escuelas debe ser fruto de la negociación con los más directamente implicados. En el caso de que la evaluación interna de las escuelas esté regulada por la normativa de la MENFP, lógicamente al inspector le es dada la función de garantizar que se cumple adecuadamente.

3.2.3.2. Las escuelas

Las escuelas como entidades bajo la responsabilidad del Ministerio de la Educación Nacional y de la Formación Profesional (MENFP) en Haití, a pesar de las diferencias que pueden existir en lo que se refiere a los tipos, tienen que aplicar el mismo programa para que no se formen diferentes alumnos procedentes de un mismo sistema educativo.

El mundo se está replanteando reformas educativas de forma más o menos permanente, porque hoy en día la verdadera riqueza de un país la constituye el nivel cultural y científico de sus habitantes, por lo que la educación pasa a ser prioridad de los países llamados avanzados. La UNESCO (Delors, 1996) señala como objetivo prioritario de la educación del futuro el aprender a vivir juntos, lo que implica comprender al otro, respetarlo, realizar proyectos comunes y solucionar pacífica e inteligentemente los conflictos.

Las escuelas tienen la responsabilidad de la formación de los alumnos. Porque en el nuevo contexto social - post modernidad- supone un nuevo modelo de relación del individuo con su entorno y consigo mismo, y las tecnologías, de modo sutil, también implicarán un cambio en nuestra forma de

pensar. Que sea una escuela de misión, una escuela pública, una escuela de privada, todas deben regirse por las normas fijadas por el Estado, la enseñanza que se debe impartir y los ciudadanos que se van a preparar para el futuro.

3.3. Objetivos y procedimientos de enseñanza/aprendizaje de E/LE

3.3.1. El currículo centrado en el alumno

Desde hace años, el fruto de las investigaciones realizadas conduce a nuevas teorías curriculares centradas en los alumnos. Sin embargo, eso no quiere decir que los profesores no tienen importancia, el profesor es un ayudador, facilitador y orientador al alumno durante el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de los componente del currículo.

La diferencia que existe entre los currículos anteriores y los currículos abiertos y centrados en alumno son las siguientes: los currículos anteriores se conocen como lineales, cerrados y de medio por un fin. Y en los currículos abiertos y centrados en el alumno, por el contrario, las intervenciones están orientadas a los procesos que tienen lugar en su desarrollo; de ahí la preponderancia que en ellos adquieren el componente de la metodología y el de la evaluación.

El desarrollo de un currículo centrado en el alumno se realiza en sucesivos niveles o grados de concreción:

1. desde el más general (correspondiente normalmente a la globalidad de la institución a la que pertenece el plan curricular),
2. hasta el más particular (correspondiente al grupo de aprendizaje y, en última instancia, al alumno): sólo en este nivel se cierra el currículo abierto.

La primera propuesta de un currículo de procesos es la de L. Stenhouse²² (1975), quien aboga por que el currículo se centre en el proceso de enseñanza y no en la prescripción de unos productos que alcanzar. Define el currículo como «una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica». El currículo que Stenhouse propone debe ofrecer los

22 Citado del Diccionario de términos clave de ele,
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/curriculocentradoalumno.htm

siguientes elementos: un proyecto, un estudio empírico y una justificación

En el currículo centrado en los alumnos los fundamentos teóricos cambian el papel de los discentes. Éstos se ven implicados en la toma de decisiones sobre objetivos, contenidos y metodología; los profesores, por su parte, asumen un papel central en el desarrollo del currículo, puesto que gran parte de las consultas, decisiones y actividades de planificación tienen lugar durante el desarrollo del currículo a partir de análisis de necesidades. A modo de ejemplo, podemos hacer referencia a la unidad didáctica que proponemos en el capítulo cuatro del presente trabajo, donde se reflejan estos fundamentos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas.

3.3.2. El aprendizaje cooperativo y autónomo

El aprendizaje cooperativo y autónomo tiene su base dentro el enfoque centrado en el alumno que venimos a esbozar en algunos aspectos. Su característica principal es la organización del aula en pequeños grupos de trabajo. Durante la realización de una secuencia de actividades los alumnos realizan trabajos individuales, trabajos grupales y se interactúa con los compañeros.

El aprendizaje cooperativo toma un papel importante en lo que se refiere a la disminución de la ansiedad del alumno, el aumento de su auto imagen, desarrolla en él actitudes positivas hacia el aprendizaje de la lengua y facilita una toma de decisión por parte del alumno a interactuar o expresarse en su grupo de trabajo por medio de input y un output más comprensible.

Nos referimos a este tipo de aprendizaje con el objetivo de que los alumnos haitianos aprendan a realizar no solamente actividades escolares en grupo, sino también a trabajar en grupo fuera de la escuela en el desarrollo de nuestro país, Haití. Porque el aprendizaje cooperativo también permite respetar sus diferentes estilos de aprendizaje; finalmente, promueve el desarrollo de la competencia intercultural.

Algunas de las actividades cooperativas que tradicionalmente se han utilizado en el aula de idiomas son: la elaboración de proyectos o informes, la escritura en colaboración, la realización conjunta de ejercicios de tipo cerrado, etc.

El alumno autónomo es capaz de ser responsable de tomar decisiones personales sobre su aprendizaje, así como de participar voluntariamente, junto con el docente, en la negociación de sus propias necesidades de aprendizaje y la definición de sus objetivos; en la planificación de las

clases; en la selección de los contenidos y el establecimiento de su secuenciación; en la selección de los materiales didácticos adecuados; en el entrenamiento en el uso de técnicas y estrategias varias, pero muy especialmente las de aprendizaje y las meta-cognitivas; y, finalmente, en la realización de la autoevaluación.

Con el aprendizaje autónomo el alumno haitiano va a dejar de ser visto como un receptor pasivo de los conocimientos, para pasar a convertirse en un agente del proceso de aprendizaje. La función del aula se convertirá en un espacio social en el que se producen el aprendizaje y la interacción.

Uno de los primeros teóricos de la pedagogía de la autonomía fue M. Knowles (1972, 1990). En el ámbito de la didáctica de las lenguas, H. Holec (1980) define la autonomía como «la capacidad de gestionar el propio aprendizaje»; esta no debe ser entendida como una capacidad innata, sino como una capacidad que se adquiere mediante el desarrollo de las estrategias meta-cognitivas. Por su parte, L. Dickinson (1987) argumenta a favor del aprendizaje autónomo con estas cinco razones:

1. motivos de tipo práctico (la imposibilidad de asistir regularmente a clase por parte de una gran cantidad de alumnos);
2. las diferencias individuales de los alumnos (relativas no sólo a su actitud, sino también a sus estilos de aprendizaje y a las estrategias que aplican);
3. los fines educativos (el aprendizaje autónomo promueve el desarrollo de las características específicas del buen aprendiente);
4. la motivación (la autonomía estimula al alumno en el sentido de que le otorga libertad);
5. el objetivo de aprender a aprender (la autonomía promueve la reflexión sobre el propio aprendizaje, los procesos y las estrategias utilizadas).

3.3.3. La enseñanza-aprendizaje de E/LE en la era de Internet

Hoy día, hemos visto los avances de Internet en la sociedad mundial. Todos los ciudadanos, sean de los países pobres o ricos han visto el impacto de las TICS en el nivel educativo mundial. No se puede entender el mundo de hoy sin un mínimo de informática. Hay que intentar participar en la generación de esta cultura por medio de la educación y una formación a lo largo de la vida. Y se deben usar las TICS para aprender y para enseñar.

El papel del alumno en el uso de las TICS no es complicado. El alumno elige en un menú entre diversas opciones relativas al tema, el nivel de dificultad lingüística, etc. El alumno que tiene un ordenador puede trabajar en su propio horario y a su propio ritmo porque el ordenador facilita la retroalimentación y la selección del ejercicio deseado, llega a ser el centro del proceso de aprendizaje (alumno autónomo) y está ayudando por el ordenador en las correcciones, lo que lo aflija menos (avergonzar) y el ordenador propicia la autoevaluación.

Con las TIC, los alumnos tienen una mejor capacidad de recuperación de lo que puede ser difícil de comprender en clase. Los tutoriales de los diversos tipos de actividades o juegos educativos pueden motivarlos en el proceso de aprendizaje. Por medio del ordenador, los alumnos pueden practicar los cuatro destrezas básicas y los ayuda a desarrollar técnicas de lectura, escritura, etc. De entre los múltiples recursos que las ofrecen al ALAO, cabe destacar, por ejemplo, los procesadores de texto, los productos multimedia e Internet.

3.4. Aplicación de las TIC a la enseñanza de E/LE

Según el informe de la UNESCO²³ (2004), en el área educativa los objetivos estratégicos apuntan a mejorar la calidad de la educación por medio de la diversificación de contenidos y métodos, promover la experimentación, la innovación, la difusión y el uso compartido de información y de buenas prácticas, la formación de comunidades de aprendizaje y estimular un diálogo fluido sobre las políticas a seguir. Con la llegada de las tecnologías, el énfasis de la profesión docente está cambiando desde un enfoque centrado en el profesor que se basa en prácticas alrededor del pizarrón y el discurso, basado en clases magistrales, hacia una formación centrada principalmente en el alumno dentro de un entorno interactivo de aprendizaje.

Palomo, Ruiz y Sánchez²⁴ (2006) quienes indican que las TIC ofrecen la posibilidad de interacción que va de una actitud pasiva por parte del alumnado a una actividad constante, a una búsqueda y replanteamiento continuo de contenidos y procedimientos. Aumentan la implicación del alumnado en sus tareas y desarrollan su iniciativa, ya que se ven obligados constantemente a tomar "pequeñas" decisiones, a filtrar información, a escoger y seleccionar.

23 www.unesco.org/bpi/pdf/memobpi15_informationtechno_es.pdf

24 Palomo, Ruiz y Sánchez (2006). *Las TIC como agente de innovación educativa*. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. En : http://www.juntadeandalucia.es/Averroes/publicaciones/nntt/eva_esxterna_tic_informe.pdf (consultado el 22 de julio de 2009).

Las TIC juegan un papel importante en el proceso de enseñanza aprendizaje actual de las lenguas extranjeras. Éstas aportan múltiples valores tales como: la rapidez y la retro-alimentación, la paciencia del ordenador, la motivación que se puede encontrar el alumno si los programas son adecuados, además, permite acceder a las muestras de lengua auténticas que contienen los corpus lingüísticos; con ellas se pueden presentar modelos de uso de la lengua, elaborar actividades de aprendizaje, Internet proporciona un contacto virtual, pero directo y en tiempo real, con el mundo hispanohablante, gracias al correo electrónico, a las emisoras de radio, cadenas de televisión, periódicos, revistas, catálogos de bibliotecas de cualquier país, etc.

Las TIC no tienen el papel de reemplazar al profesor, al contrario, son una ayuda fuera de la presencia de éste. Las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje ayudarán a los alumnos a no ser dependientes de los apuntes del profesor o del manual, sino a aprender a hacer búsquedas, prácticas, realización de actividades que pueden ser un refuerzo de lo que han aprendido en clase.

4- Fundamentos teóricos de la propuesta

De los diferentes métodos y enfoques que se están utilizando en la enseñanza de lenguas extranjeras actualmente en el mundo, nos vamos a proponer un método o enfoque que pueda ayudarnos en nuestra propuesta a los profesores haitianos con el objetivo de mejorar la enseñanza del español por medio de un modelo de aprendizaje de cooperación.

Nos servimos del enfoque por tareas en nuestra propuesta porque refleja nuestras ideas sobre un aprendizaje en cooperación por parte de los alumnos y que éste es un programa de lenguas cuyas unidades consisten en actividades de uso de la lengua. Este enfoque ayudará a los alumnos haitianos no solamente a aprender a trabajar en grupo en el objetivo de obtener un resultado común, sino también a fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula con la manipulación de secuencia de actividades.

La propuesta surge en torno a 1990 en el mundo anglosajón, como evolución de los enfoques comunicativos (Breen 1987, Candlin 1990, Nunan 1989) y pronto se difunde en determinados círculos de ELE (Zanón 1990, Hernández y Zanón 1990, Zanón y Estaire 1992)²⁵.

El fundamento de este enfoque es el proceso de comunicación. La secuencia de actividades del Enfoque por tareas tiene un nexo que requiere la adecuada interpretación del sentido de esos mensajes; esa interpretación, además, se consigue no solo a partir de lo que dice el texto, sino también de lo que cada interlocutor conoce sobre el contexto en que se desarrolla su comunicación, y la práctica de comunicación por medio de ejercicios. Las ventajas que los alumnos tienen en la enseñanza de la lengua según el enfoque por tareas es que ellos realizan actividades comunicándose en la lengua de enseñanza. Por ello, la secuencia de actividades está preparada a partir de los objetivos que deben conseguirse, las necesidades de los alumnos y los contenidos correspondientes al nivel de la lengua.

En una secuencia de actividades según el enfoque por tareas, hay una tarea final en la que todo el proceso de la secuencia se está trabajando para ésta, son lo que se llama “tareas posibilitadoras.”

En resumen, se puede definir el enfoque por tareas como una unidad lingüística en la vida real, una iniciativa para el aprendizaje por medio de una secuencia de actividades a realizar por los alumnos en una muestra del uso de la lengua en el aula y fuera, que tiene una estructura pedagógica adecuada, favorece la interacción entre los alumnos y el papel del alumno en su propio aprendizaje

25 *Diccionario de términos Clave ele del Instituto Cervantes* (fecha de consulta 25-08-2009).
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm

gracias a la intervención activa en su ejecución, y que facilita al mismo tiempo ocasión y momentos de atención a la forma lingüística con el objetivo de conseguir un resultado.

4.1. Las tareas en el aula

En una secuencia de actividades de tareas existe dos clases de tareas: las tareas de comunicación donde los alumnos utilizan la lengua extranjera por medio de las destrezas, y las tareas de apoyo lingüísticas donde los alumnos trabajan de forma comunicativa ciertos aspectos concretos del sistema lingüístico (funciones, nociones, gramática, léxico, etc.). Según Estaire (2000), las tareas tienen unas características esenciales: están compuesta de una serie de horas de clases centradas en un tema, desarrollan los conocimientos instrumentales y formales, las tareas son coherentes y lógicas y permiten evaluar el proceso a lo largo de aprendizaje a lo largo de toda la unidad.

Para el diseño de la Unidad didáctica que aquí proponemos, se han adaptado actividades de diferentes manuales de ELE y se han creado actividades propias. El hecho de que no todas las actividades sean de creación propia se explica por el interés de acercar al profesorado haitiano estos manuales de ELE publicado en los últimos años, que podrían ayudarle a aplicar el enfoque comunicativo. No queríamos, por ello, dar la impresión de que un profesor con esta intención tenga que diseñar obligatoriamente todas sus actividades.

4.2. Bases teóricas subyacentes en el enfoque por tareas

El enfoque por tareas es un método que tiene sus principales bases teóricas provenientes de diferentes áreas de conocimiento:

- a) Las investigaciones sobre el proceso de adquisición de las lenguas extranjeras presta especial atención al concepto de conocimiento explícito e implícito, al papel que juega cada uno de ellos, y a los mecanismos de construcción de conocimiento implícito. Como resultado, da especial importancia a la participación en situaciones de comunicación de los alumnos como base de la adquisición, creando contextos ricos²⁶ en aprendizaje. Nos vamos a servir en nuestra secuencia didáctica de estos tipos de conocimiento en la primera parte ejercicios A y B, y la tercera parte ejercicio A donde el alumno va a estar en situaciones para expresarse con sus compañeros de grupo, tomar decisiones, interiorizar los rasgos que se están utilizando en el aula.

26 Martín Peris 2000 (pp.26-27) indica “Crear contextos ricos en aprendizaje, es decir, situaciones de comunicación y de atención a la lengua en las cuales los discentes pueden hacer uso de la lengua, al tiempo que puedan percibir, sistema que están usando; todo ello parece poco compatible con un programa en el que se suministran sucesivamente una serie de esos elementos”, “elegidos con criterios inevitablemente ajenos a las condiciones en que el discente pueda interiorizarlos”

b) El enfoque por tareas, por otra parte, no solamente está centrado en la acción, sino también en el desarrollo de la capacidad del alumno en toda la dimensión de la competencia comunicativa. Es decir, la habilidad de usar e interpretar las formas lingüísticas correctamente, la habilidad de producir enunciados de acuerdo con las reglas que rigen su uso y la situación comunicativa de los practicantes en el acto comunicativo, producir e interpretar diferentes formas del discurso, comprender el significado cultural que en el proceso de comunicación lo que permite de desarrollar dos tipos de conocimientos: formal e instrumental (Canale y Swain 1983).

Desde la primera parte de nuestra muestra hemos insertado una serie de actividades que pueden ayudar al alumno a averiguar lo que había dominado en lo que se refiere a la actuación. El profesor motiva a los alumnos a contar lo que había realizado durante el fin de la semana anterior, y en otras partes hemos incluidos actividades para ver el dominio del conocimiento formal del alumno - saber cosas sobre la lengua, sobre su sistema lingüístico (gramática, funciones, nociones, léxico, fonología, discurso, pragmática, etc.).

El objetivo principal de aprendiente de una lengua extranjera es: ser capaz de utilizar la lengua como instrumento de comunicación, hacer cosas con el lenguaje, poner en juego los procesos de comunicación²⁷: competencias discursiva, sociolingüística y estratégica. Las actividades según el enfoque por tareas favorecen la puesta en práctica de estas competencias. A lo largo de la secuencia de actividades, los alumnos van a realizar tareas en grupo pequeño, en grande grupo y de manera individual; lo que les permite pasar de sólo saber cosas sobre la lengua o sobre la comunicación, a ser verdaderamente capaces de comunicarse.

c) El enfoque por tareas tiene su origen de las concepciones cognitivista y constructivista del aprendizaje de las lenguas extranjeras. En este estudio se ve que el papel del alumno ha cambiado respecto a los enfoques y métodos de los años sesenta y setenta. El alumno es responsable de su aprendizaje, participa activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, usa sus estrategias de aprendizaje significativo²⁸, y se fomenta su autoestima en el inmerso en

27 Martín Peris 1992 (pp. 19-20) los procesos de comunicación “ consisten de una serie de mecanismos que, de forma consciente o inconsciente, aplican quienes en un intercambio comunicativo para lograr su propósito de comunicación”

28 Para Martín Peris (1999) aprendizaje significativo es el proceso por el cual el nuevo material de aprendizaje se pone en relación con las unidades – relevantes y ya establecidas – de la estructura cognitiva del sujeto y se inserta en ellas, se incorpora a estructuras conceptuales con significado

un proceso continuo de construcción y reestructuración de conocimiento, como señala también Martín Peris (2000).

4.3. El Uso de las TIC

El uso de las TIC en nuestra secuencia didáctica tiene una especial importancia, a saber, aprender a los alumnos a hacer búsquedas en las redes sociales, chatear con sus compañeros, pedir y compartir con los compañeros y el profesor informaciones o dudas, la gestión del tiempo de enseñanza, etc.

Hoy día, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras las Nuevas Tecnologías de Información y de Comunicación se está utilizando en el mundo. No es obligatorio asistir en el aula a las clases de lengua, porque hay curso totalmente online, cursos semi-presenciales y cursos presenciales en los cuales el alumno participa en un campus virtual realizando unas asignaturas online.

Enseñar a nuestros alumnos a utilizar las TIC tiene como objetivo no solamente prepararles para el dominio o el uso de éstas en situación de comunicación personal, sino también en el proceso de enseñanza-aprendizaje en general. Por ello, en nuestra unidad didáctica de muestra hemos puesto en la segunda parte B un vídeo que ellos van a utilizar para completar un ejercicio, y unos enlaces en la parte cuatro A que les den pautas de cómo hacer un relato. Por ello, el profesor no va a perder su tiempo escribiendo el texto, los ejercicios y las explicaciones sobre la pizarra, sino economizar el tiempo para realizar más actividades.

4.4. Juegos educativos

Nos servimos de un juego educativo para motivar a los alumnos durante el proceso de enseñanza de lengua, que consiste en averiguar el dominio de los conocimientos que ellos han visto ya. Los juegos suelen aportar un momento de relajación y una motivación por parte de los alumnos a ser el mejor. Este juego gramatical en grupo permite a los compañeros del mismo grupo colaborar a fin de obtener el premio y también les prepara para las siguientes actividades de gramática.

De manera general en la enseñanza de lenguas en Haití, los profesores no usan estos tipos de actividades motivadoras en el proceso de enseñanza de lengua extranjera, lo que hace que a la

mayoría de los alumnos a se desmotive aprendiendo la lengua por medio de actividades gramática-traducción.

4.5. El desarrollo de la unidad didáctica por tareas

Con estos fundamentos teóricos que hemos presentado, ahora vamos a presentar cómo se desarrollará nuestra unidad didáctica. Por ello, vamos a presentar el cronograma de ésta y las tareas a realizar. Para que resulte más sencillo el seguimiento de esta propuesta, utilizaremos el color azul para los comentarios correspondientes a la guía del profesor. La secuencia de actividades para el alumno se distingue porque empleamos una letra diferente y un mayor margen a la izquierda de la página.

4.5.1. Actividades de la primera sesión

En la ficha 1 los alumnos tienen que realizar una tarea que consiste en pedir y buscar informaciones sobre personajes políticos a partir de cuatro fotografías.

Utilizad las 6 W en el lenguaje periodístico: quién, qué, cómo, cuándo, por qué y dónde para discutir sobre estos personajes. A continuación, escribid en este cuadro el nombre de cada personaje y las informaciones encontradas. Podéis trabajar en n grupos de 5.

Nombre
Características/ comportamientos

4.5.2. Temporalización de la primera sesión

La primera sesión constituye la primera parte de la secuencia didáctica que se propone como muestra.

Orden	Tiempo	Actividad
1	10 minutos	Presentar la tarea final y presentar las actividades a realizar en esta sesión / Motivación
2	15 minutos	Tarea: buscar y pedir información sobre personajes en grupo de 5.
3	15 minutos	Completar las informaciones (personal).
4	15 minutos	Léxico en grupo de seis personas
Total hora	55 minutos	

4.5.3. Segunda sesión

En la segunda sesión presentamos un juego para averiguar las lagunas de los alumnos en la gramática que se va a trabajar en relación con la secuencia didáctica y la tarea final. Por ello, presentamos las actividades así:

A – Un juego que consiste en la práctica de los tiempos pasados que se explica en la segunda parte A de nuestra muestra.

B– Un cuadro gramatical que presenta el uso de los diferentes tiempos del pasado del indicativo.

X– Una actividad donde los alumnos van a visualizar y escuchar un video de un reportaje sobre la revolución de Fidel Castro y tienen que completar los huecos de este texto con el tiempo del verbo conjugado a partir de dichos del periodista.

<http://www.youtube.com/watch?v=SrCqcbDULT0>



4.5.4. Segunda sesión (tercera parte)

A– A continuación, en la tercera parte, presentamos una actividad para practicar los marcadores del pasado y una actividad que consiste en ordenar las palabras en desorden.

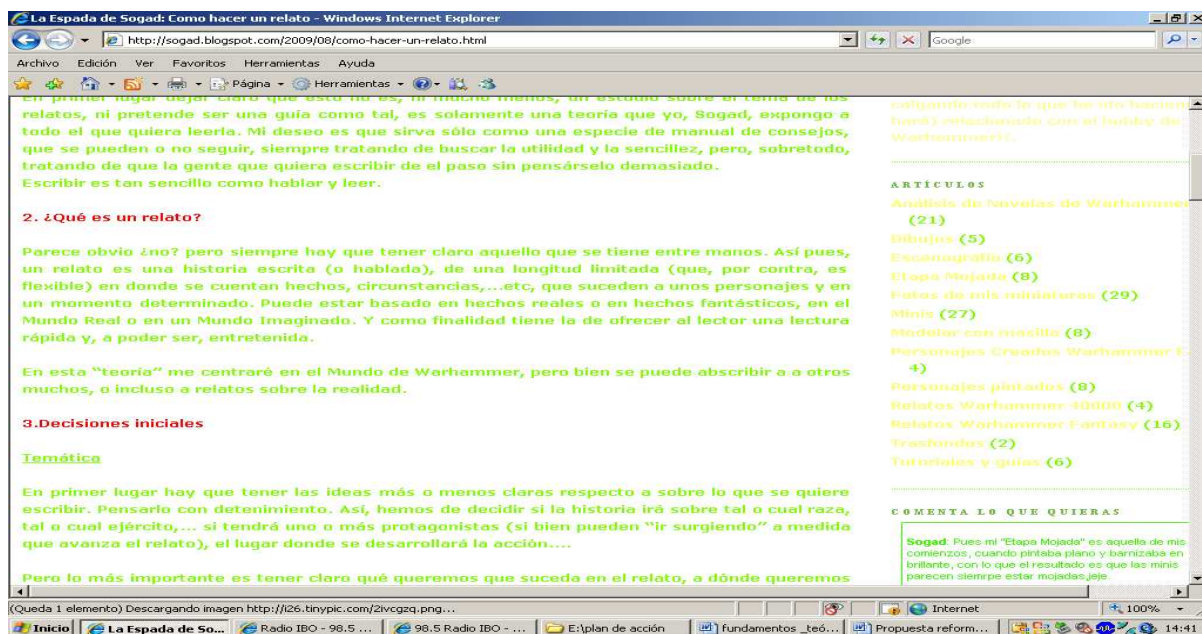
Ejemplo: Este mes he ganado dos premios de literatura.
1. Alguna vez
2. Esta mañana
3. El año pasado
4. A veces
5. Nunca
6. Cuando

B- Al final de la tercera parte de nuestra unidad didáctica, presentamos una actividad donde los alumnos tienen que ordenar las palabras en desorden.

4.5.5. Segunda sesión (cuarta parte)

A- Y como mini tarea final, los alumnos van a realizar una búsqueda para saber cómo hacer un relato (los procesos) por medio de las TIC.

<http://sogad.blogspot.com/2009/08/como-hacer-un-relato.html>



B- Tarea final

La tarea final consiste en redactar una carta de un máximo de 20 líneas, en la cual explicarán a un amigo o una amiga un relato del pasado verano.

4.5.6- Temporalización segunda sesión

Orden	Tiempo	Actividad
1	10 minutos	Juego de gramática.
2	15 minutos	La tarea a realizar es completar los huecos por medio de un vídeo-reportaje.
3	5 minutos	Comprobar la aplicación de las reglas gramaticales aprendidas.
4	10 minutos	Aplicar los marcadores temporales
5	10 minutos	Ordenar las palabras en desorden
6	5 minutos	Aprender cómo hacer un relato con el objetivo de preparar la tarea final.
Total hora	55 minutos	

Al final de nuestra unidad didáctica de muestra, presentamos a los alumnos un folleto en el cual van a evaluar las actividades que acaban de realizar, cómo es la motivación en los trabajos en cooperación, lo que se debe mejorar, etc. El profesor tiene su diario en el cual prepara, mejora y evalúa todo el proceso de su trabajo.

4.6. Propuesta de una unidad didáctica

4.6.1. Contexto escolar

Nuestro grupo meta proviene del Colegio Adventista del Cabo Haitiano, del Departamento regional escolar del Norte de Haití, y se compone de 30 alumnos con edades comprendidas entre los 17 y los 20 años. Es un grupo de alumnos compuesto de chicos y chicas de diferentes capas sociales de la región Norte que están preparando los exámenes oficiales del Estado para Bachillerato II C (Philo C). El nivel en el que se les ubicará es el de dominio de la lengua extranjera según el programa del Ministerio de la Educación Nacional y de la Formación Profesional (MENFP) que se encuentra en anexo IV. El interés primordial que tiene este grupo en específico es enriquecer su bagaje cultural con la combinación de clases de español y preparar estos exámenes.

El contexto académico en el que se desarrolla la presente unidad didáctica es de un curso escolar anual, en Cabo Haitiano, a partir de los meses de septiembre hasta junio, durante el cual los alumnos reciben clases tanto de lengua como de cultura española y de cultura general para preparar el examen oficial. Nuestra unidad consta de 5 partes que siguen la metodología del enfoque por tareas, dentro de la cual están incluidas tareas comunicativas y actividades de apoyo lingüístico que serán necesarias para el curso. La tarea final de esta unidad consiste en redactar una carta en la cual el alumno explica a un amigo o una amiga un relato del pasado verano. La realización de esta secuencia de actividades se efectuará en tres días de trabajo con un horario de dos horas de clase semanales, donde ellos deberán exponer oralmente en el tercer día, que es el día de hispanidad (12 de octubre), así como presentarla en el *blog* de la clase (vamos a utilizar el blog de nuestro sitio web del Círculo Rubén Darío).

4.6.2. Contenidos

A continuación detallamos los contenidos que pretendemos explotar con esta unidad didáctica.

4.6.2.1. Función Comunicativa

Al final de la unidad didáctica, con las funciones comunicativas que van a trabajarse en esta secuencia, los alumnos habrán desarrollado unos conocimientos y habilidades con los que podrán:

- Dar y pedir información sobre el tiempo, lugares y los hechos que han sido realizados en el pasado
- Relacionar temporalmente tres hechos en el pasado.
- Exponer relatos o eventos del pasado.

4.6.2.2. Exponentes lingüísticos

Los contenidos gramaticales que los alumnos ya conocen son: diferentes formas para expresar los relatos del pasado (el pretérito indefinido, el imperfecto, el pretérito perfecto, el pluscuamperfecto y conectores temporales (el año pasado, el mes pasado, cuando...) usados con modo indicativo.

TAREA FINAL	FUNCIONES COMUNICATIVAS	EXPONENTES LINGÜÍSTICOS	Contenido Gramatical	TAREAS FORMALES Y RECURSOS
<p>Redacción de una carta en la cual se explica a un amigo u una amiga un relato del pasado verano.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dar y pedir información sobre el tiempo, lugares y los hechos que han sido realizados en el pasado. - Exponer relatos o eventos del pasado. -Relacionar acontecimientos del pasado. - Expresar una acción anterior a otra acción pasada también. - Expresar una acción posterior a la del verbo principal, pero con la idea de inmediatez o rapidez de su ejecución. - Contar algo que se hace por primera vez justo en este momento. - Redactar una carta. 	<p>Organizar la información, marcadores del discurso (las 6 W).</p> <p>Usar léxico de sistemas políticos y ciertas consideraciones de pertenencia: activista, socialismo, democracia, etc.</p>	<p>Los tiempos pasados:</p> <p>El pretérito perfecto</p> <p>Pretérito indefinido</p> <p>Pretérito pluscuamperfecto</p> <p>Pretérito imperfecto</p> <p>Los marcadores temporales: nunca, siempre, este año, esta mañana.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tarea A: Introducir el tema “Lideres, ¿Cual es tu opinión?”, utilizando las 6 W como tarea de apoyo lingüístico. - Tarea B: Interaccionar con los compañeros e intercambiar opiniones acerca de los distintos tipos de léxico correspondiente. Tarea C: Recordar y aplicar el uso de los pasados. Tarea D: Redactar una carta en la cual explica a un amigo o una amiga un relato del pasado verano..

Los nuevos exponentes lingüísticos que se presentarán en la secuencia aparecen en el siguiente cuadro:

Tomados de *Prisma Progresá BI* página 14

¿Qué?	+ el tiempo del pasado
¿Quién?	
¿Cuándo?	
¿Cómo?	
¿Por qué?	
¿Dónde?	

Marcadores temporales

Alguna vez	+ pretérito perfecto
Nunca	
Siempre	
A veces	
Este año	
Hoy	
Este curso	
Esta semana	
Este mes	
Este verano	

Anteayer	+ Pretérito indefinido
Anoche	
El diez de junio	
El otro día	
En primavera	
Hace varios años	

Antes	+ Pretérito imperfecto
De pequeño	
Siempre	
Cuando	
Cada vez	

4.6.2.4. Tareas formales y recursos

Las tareas formales que los alumnos llevarán a cabo mediante esta secuencia pretenden dotar a los estudiantes de determinadas estructuras lingüísticas que necesitarán para realizar las tareas comunicativas de su sesión correspondiente, y que redundarán en la tarea final propuesta al terminar el curso.

4.6.3. Secuencia de actividades

Seguiremos los principios del enfoque por tareas para realizar nuestra secuencia didáctica, según Estaire (2000).

4.6.3.1. Primera parte

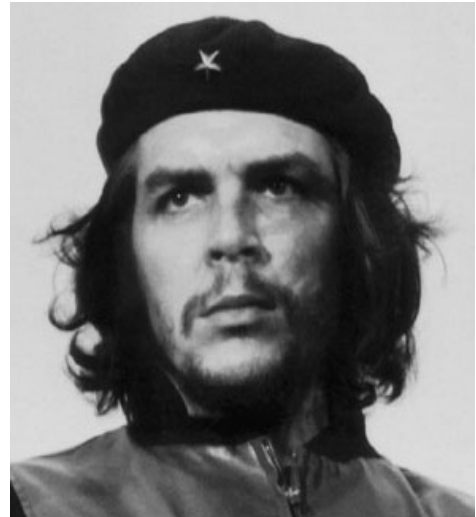
A- Motivación (duración 10 minutos)

El profesor entra en la clase y cuenta a los alumnos las actividades realizadas durante el fin de la semana anterior. Por ejemplo: El fin de la semana pasada fui a Valencia. Cuando llegamos a casa, mis padres ya se habían ido. ¿Y tú, qué has hecho durante el fin de semana pasado?

B- Crear el error (15 minutos)

El profesor presenta un folleto en el cual hay cuatro fotografías de grandes figuras de la historia mundial y pide a los estudiantes que participen en la realización de esta actividad, cuya finalidad será forzar el error al hacerles producir sin disponer de la estructura adecuada que aprenderán a lo largo de la secuencia.

Los seres humanos no son los mismos. Cada uno tiene su comportamiento, sus ideas, sus percepciones, etc. Vais a visualizar cuatro fotografías de grandes personajes del mundo.





Utilizad las 6 WH en el lenguaje periodístico: quién, qué, cómo, cuándo, por qué y dónde para discutir sobre estos personajes. A continuación, escribid en este cuadro el nombre de cada personaje y las informaciones encontradas. Podéis trabajar en grupos de 5.

Nombre				
Características/ comportamientos				

*** Formulación de hipótesis**

El profesor habría escrito en la parte izquierda de la pizarra las oraciones producidas por los alumnos (en la sección de *Crear el error*).

En la fase de formular hipótesis, los alumnos reflexionan sobre el *Input* (el uso de los tiempos del pasado). En la actividad B, las clasificarán en “oraciones en pretérito indefinido, pretérito

imperfecto, y oraciones en pretérito pluscuamperfecto”. Esta ficha se hará de forma grupal. Después, hacen una puesta en común y el profesor escribe las oraciones que los alumnos le dicten.

Con esta información en la pizarra, ellos podrán hacer una comparación entre sus oraciones iniciales y el input. En este momento se unen en grupo para discutir oralmente las hipótesis. Después de 5 minutos, hacen una puesta en común y el profesor escribe las hipótesis en la pizarra.

C- Ahora, completa los huecos con el nombre o el país del personaje correspondiente. (Individual) 15 minutos.

1) fue el jefe del Partido Nacional Socialista de, dirigió el país de 1933 a 1945. Consiguió el poder durante el periodo de la crisis de después de la primera guerra mundial. Utilizó propaganda y oratoria carismática, enfatizando en el nacionalismo, el antisemitismo y el anticomunismo. Después de reestructurar la economía y rearmar las fuerzas armadas, estableció una dictadura totalitaria. Cometió genocidio a millones de judíos.

Fuente de estos textos

“Adaptado de: http://www.viviplanet.com.ar/?enciclopedia=Adolf_Hitler”

2)fue un político, guerrillero, médico y escritor. Nació en El viajó a Chile, Perú, Venezuela, Guatemala, y México, donde encontró a Castro, con quien planificó la revolución cubana. En la década de los años sesenta, se estableció con un pequeño grupo de guerrilleros en Bolivia, dónde fue capturado y ejecutado. Tras su muerte se ha convertido en un símbolo de lucha contra la injusticia.

“Adaptado de: http://www.viviplanet.com.ar/?enciclopedia=Ernesto_Guevarra”

3) fue el primer presidente negro de Antes de llegar al poder fue encarcelado durante 27 años por su lucha de activista contra el apartheid. El se convirtió en la figura más

importante de esa lucha en En 1990 se obtuvo la libertad, facilitó la implantación de una democracia representativa en su país. Fue el primer presidente elegido en sufragio universal, quien puso fin a la segregación racial en

“Adaptado de: http://www.viviplanet.com.ar/?enciclopedia=Nelson_Mandela”

4) fue prisionero amnistiado después de pasar 22 meses en prisión. En 1955 fue exilado a México donde encontró a Ernesto Che Guevara. El 2 de diciembre del año 1956 volvió a con 81 expedicionarios en el Yate Granma. Luchó durante dos años y triunfó el 1 de enero de 1959, derrocando el régimen de Fulgencio Batista. Lideró en 1961 la adopción del marxismo por el gobierno revolucionario y estableció el primer país socialista de América. Dirigió..... hasta 2007. Sigue viviendo en su país.....

“Adaptado de: http://www.viviplanet.com.ar/?enciclopedia=Fidel_Castro”

Después de realizarlos el profesor hará una puesta en común para averiguar si había algunos fallos.

D- Léxico

En esta actividad, vais a trabajar el léxico correspondiente. Intentad definir estos conceptos.

El objetivo de esta actividad es proporcionar a los alumnos el léxico necesario para la realización de la tarea final. Se dispone a los alumnos en cinco grupos de seis. A cada grupo se le entrega un set de tarjetas con términos y definiciones para que los unan. A continuación haremos una puesta en común para averiguar si está bien. (15 minutos)

Marxismo:

Socialismo:

Guerrillero

Activista

Propaganda:

Exilio:

Apartheid:

Carismático:

Prisionero:

Nacionalismo:

Antisemitismo:

Dictadura:

Revolución:

Amnistiado:

Democracia:

Genocidio:

Capitalismo

<p>es el conjunto de doctrinas políticas y filosóficas derivadas de la obra de Karl Marx, filósofo, economista.</p>	<p>es un delito internacional que consiste en la comisión, por funcionarios del estado o particulares, de un exterminio o eliminación sistemática de un grupo social por motivos de nacionalidad, etnia, raza o religión.</p>
<p>es una causa de extinción de la responsabilidad penal. Es un acto jurídico, por el que una pluralidad de individuos que habían sido declarados culpables de un delito pasan a considerarse inocentes por desaparición de la figura delictiva</p>	<p>es una táctica militar de conflictos armados consistente en hostigar al enemigo en su propio terreno con destacamentos irregulares y mediante ataques rápidos y sorpresivos, voladuras de instalaciones, puentes y caminos o secuestros de armas y provisiones.</p>

--	--

<p>es el resultado de lo que fue, en el siglo XX, un fenómeno de segregación en Sudáfrica implantado por colonizadores holandeses Bóeres en la región, como símbolo de una sucesión de discriminación política, económica, social y racial.</p>	<p>Persona en medio de retención o Persona que está presa, generalmente por causas que no son delito.</p>
<p>se lo asocia desde las ideas de búsqueda del bien común e igualdad social hasta los proyectos de un estado o al intervencionismo.</p>	<p>Se refiere especialmente a la cualidad de ciertas personas de motivar con facilidad la atención y la admiración de otros gracias a una cualidad "magnética" de personalidad o de apariencia.</p>

<p>es una forma de gobierno, de organización del Estado en la cual las decisiones colectivas son adoptadas por el pueblo mediante mecanismos de participación directa o indirecta que le confieren legitimidad a los representantes</p>	<p>Sucesión de actos de violencia ejecutados para provocar terror. En este caso particular, el Estado produce violencia y provoca terror a los ciudadanos</p>
<p>Separación de una persona de la tierra en que vive. Expatriación, generalmente por motivos políticos</p>	<p>. Persona que actúe o la actividad sostenida con intención de efectuar un cambio de índole social o política, usualmente dirigida a favor de una postura particular dentro de una disputa o controversia.</p>

--	--

<p>Pretende inclinar la opinión general, no informarla. Debido a esto, la información transmitida es a menudo presentada con una alta carga emocional, apelando comúnmente a la afectividad, en especial a sentimientos patriótico, y apela a argumentos emocionales más que racionales.</p>	<p>Ideología que pone a una determinada nación como el único referente identitario dentro de una comunidad política.</p>
<p>Es el cambio o transformación radical y profunda respecto al pasado inmediato.</p>	<p>. Es un sistema económico en el que los individuos privados y las empresas de negocios llevan a cabo la producción y el intercambio de bienes y servicios mediante complejas transacciones en las que intervienen los precios y los mercados.</p>

“Fuente de <http://es.wikipedia.org/wiki/.....>”

4.6.3.2. Segunda parte

A- Gramática

A continuación presentamos la adaptación de la actividad tomada del libro *Jugamos SGEI* (2007:58).

El profesor pide a los alumnos que participen en un juego cuya finalidad será forzar el error al hacerles producir sin disponer de la forma verbal adecuada que aprenderán a lo largo de la secuencia.

El juego consiste en que el profesor repartirá las siguientes tarjetas a los alumnos divididos en dos grupos (chicas y chicos) y cada grupo en una subdivisión de dos. Cada grupo necesita 10 tarjetas de cartulina. En cada cartulina escribirán el pronombre que figura en la columna de la izquierda de la tabla y el verbo de la columna que corresponda al grupo. El profesor reparte una grande cartulina a cada grupo para que los alumnos escriban las respuestas a las preguntas de las tarjetas.

Fase 2. Cómo se juega

Cada grupo uno de los 4 grupos forma un círculo y ellos discuten y eligen el pretérito perfecto, el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto del verbo que está en la cartulina del montón que tiene en su mano y les escriben en la grande cartulina. Se sigue jugando así hasta acabar con las diez tarjetas. Pero hay una condición. Las formas del verbo hay que decírselas a los compañeros o compañeras en voz baja y al oído.

Fase 3. ¿Quién gana?

Ganará el grupo que antes termine con sus diez verbos. Cada error del equipo ganador le descontará dos puntos. ¡De modo que al hacer el recuento final es posible que el grupo que terminó primero no resulte ganador!

Fase 4. Puntuación (para todos los grupos)

- **5 puntos para cada una de las tres formas correctas de cada verbo.**
- **2 puntos negativos para cada error en las formas escritas en la pizarra.**

Aquí está la lista de los verbos para cada grupo

<p data-bbox="523 539 639 573">Nosotros</p>	<p data-bbox="1114 573 1182 607">volar</p>
<p data-bbox="512 1173 651 1207">Respuesta</p> <p data-bbox="523 1238 639 1272">Nosotros</p>	<p data-bbox="975 1211 1315 1312">Volamos (pret. ind.) Hemos volado (pret. perf.) Volábamos (pret. imp.)</p>

Grupo 1

El
Yo
Ustedes
Nosotros
Tú
Ella
Usted
Vosotros
Ellos
Vosotras

Robar
Ser
Poner
Decir
Estar
Poder
Llamarse
Gustar
Ir
beber

Grupo 2

Nosotros
Ella
Usted
Vosotras
Ellos
Vosotros
Él
Yo
Ustedes
Tú

Ser
Estar
Salir
Tener
Bailar
Volver
Bañarse
Gustar
Comer
Ir

Grupo 3

Nosotros
Ellos
Vosotros
Él
Yo
Ustedes
Tú
Ella
Usted
Vosotras

Querer
Cantar
Soler
Ser
Tener
Estar
Lavarse
Gustar
Correr
Ir

Grupo 4

Tú
Ella
Usted
Vosotras
Ellos
Vosotros
Nosotros
Yo
Ustedes
Él

Ir
Coger
Gustar
Peinarse
Mover
Estudiar
Preferir
Hacer
Estar
Ser

B- Cuadros gramaticales

¿Recuerdas los usos de los distintos tiempos pasados del español?

Este gráfico es para ayudarte a recordarlos.

“De <http://www.mepsyd.es/redele/PREMIOS2008/Tavella%20Guadalupe/unidadfinal.pdf>”

Tiempo verbal	Usos	Marcas de tiempo
Pretérito Perfecto (Presente Perfecto)	Acción pasada relacionada con el presente.	Marcas de continuidad respecto al presente: <ul style="list-style-type: none">• hoy• este mes / año / verano /...• esta mañana / tarde / noche / semana /... Marcas sin determinación del momento:

Nos servimos de las copias de la clase anterior en relación con las tres conjugaciones de los verbos regulares e irregulares principalmente los usos de los tiempos pasados.

C- Comprensión auditiva

Ahora vais a visualizar y escuchar un video de un reportaje sobre la revolución de Fidel Castro y tenéis que completar los huecos de este texto con el tiempo del verbo conjugado a partir de lo que dice el periodista. 15 minutos (Personal)

<http://www.youtube.com/watch?v=SrCqcbDULT0>

The image is a screenshot of a Windows Internet Explorer browser window displaying a YouTube video. The browser's address bar shows the URL <http://www.youtube.com/watch?v=SrCqcbDULT0>. The YouTube page features the video player with the title "La vida de Fidel Castro y su revolución en Cuba". The video player shows a close-up of Fidel Castro's face. Below the video player, there are 1 star rating and 2686 reproducciones. To the right of the video player, there is a sidebar with a channel profile for "terratus" (21 de febrero de 2008) and a list of recommended videos, including "Cubanos en Miami reaccionan ante la renuncia" (4755 reproducciones), "Andrés López habla de 'La Pelota de Letras'" (309820 reproducciones), "Entrevista con Mala Rodríguez" (25538 reproducciones), and "¡Johnny Sigal abre las puertas de su corazón!" (2552 reproducciones). The Windows taskbar at the bottom shows several open applications, including "Inicio", "E:\plan de acción", "Biografías Líderes Politico...", "YouTube - La vida de ...", and "Propuesta PDA - Microso...". The system clock in the bottom right corner shows the time as 13:21.

Esa la consigna de un hombre que se en el poder por más de 40 años en la isla de Cuba “Hasta la victoria final”. Su historia se al 13 de agosto 1926 en Mayalí, un poblado de la antigua provincia de Oriente. Allí nace un líder. Su juventud en un colegio católico de los hermanos Jesuitas y en Derecho en la Universidad de la Habana en 1950. Es allí su formación comunista y sus intentos de derrocar al dictador dominicano Rafael Trujillo. Castro a cargo del partido ortodoxo dónde llegar al parlamento cubano; pero el golpe de Estado de Fulgencio Batista sus planes. En 1953 un ataque a los cuarteles de Moncada. Pero y a 15 años de prisión. Meses más tarde por una amnistía. El líder revolucionario se en México y los Estados Unidos; pero finalmente al bordo del yate “Granma” en 1956 para cumplir su objetivo de cambiar para siempre la historia de su patria ser descubierto se en la sierra Maestra junto con varios militantes entre ellos el Che Guevara. Desde allí una guerra de guerrilla que hace que Batista abandone el poder y que Castro entre victorioso a la Habana el 08 de enero de 1959.

D. Después de repasar el uso del pasado en español, vas a realizar este ejercicio utilizando los tiempos correspondientes. Completa los huecos de este texto que servirá como muestra para redactar un artículo en tu trabajo final. 5 minutos (Personal).

El doctor Vinicio San Román Juan (proclamar) ayer la denuncia querrela contra el ex presidente del Banco Sogebank, el ex ministro de defensa y su ex asesor económico por actos de corrupciones. El (decir) en su intervención en la prensa, que estas personas(desviar) millones dólares de fondos públicos durante el periodo 2003-2005. El año pasado ellos(evitar) una investigación de los responsables de la Unidad de Lucha Contra la Corrupción (ULCC) en Plaisance porque (trabajar) sobre el dossier de la crisis mundial. El grupo (condenar) a

cinco años de prisión y cada uno (pagar) una multa de seis millones de gurdas cada uno. El grupo (Lograr) la libertad provisional. El grupo dijo que no(estar) cuando esto (ocurrir).

Fuente traducido <http://www.haitipressnetwork.com/>

Fecha febrero 2006.

4.6.3.3. Tercera parte

A- Recuerdos del pasado a través de los marcadores. Escribe una oración con los marcadores siguientes. Temporalización 10 minutos (en grupo de tres).

Ejemplo: Este mes he ganado dos premios de literatura.
1. Alguna vez
2. Esta mañana
3. El año pasado
4. A veces
5. Nunca
6. Cuando

B- Actividad personal. Temporalización 10 minutos

A continuación presentamos la actividad tomado de la revista punto y coma N° 17 (marzo-abril 2009:43)

Ordene las siguientes frases:

1. falté / semana / clase / a / La / dos/ pasada/ días/

.....
2. alguien venía / y / el número / su “asunto”. / A veces / preguntaba / de /

.....
3. las ventajas / en las obligación / de la administración pública / se creía / y / de mostrarnos / del comercio. / El jefe /

.....
4. con / supimos / que / Otra vez / del supuesto / el Secretario. / el Ministro / había hablado /

.....
5. como / muy poco; / las cosas / demasiado inquietos / para que / estábamos / nos salieran bien. / trabajado /

4.6.3.3. Cuarta parte

A- Como mini tarea final, vas a utilizar esta guía de ayuda. Lee en este enlace cómo hacer un relato, ¿Qué pasos debo seguir, y qué cosas incluyo? Pinche aquí:
<http://sogad.blogspot.com/2009/08/como-hacer-un-relato.html>

Temporalización 5 minutos.


El profesor se les explicará a cada alumno la tarea final a realizar fuera de clase y a usar el blog de clase para cualquier duda. En el día de hispanohablante, el 12 de octubre habrá un tribunal de los profesores de que votará en este día el mejor relato. Por ello, los alumnos tienen que colgar sus relatos en el blog dos días antes. Pasado esta fecha, una tarea no se tomará en consideración.

B- Como tarea final, cada uno va a escribir una carta de máximo 20 líneas en la cual explicará a un amigo o una amiga un relato del pasado verano.

4.6.3.5. Quinta parte

Evaluación

La evaluación para los alumnos que aplicaremos al final de la unidad didáctica forma parte del cuestionario de evaluación de la sesión correspondiente en el enfoque por tareas (quinta parte). Hemos escogido la evaluación formativa por tratarse de un sistema mediante la cual los estudiantes aprecian sus logros y son conscientes de sus puntos débiles, pudiendo así ir mejorándolos a lo largo de las cinco sesiones que componen la unidad. Esta forma de evaluación facilita la mejora de la acción docente en el aula y además permite recibir una retroalimentación constante. Por lo tanto, la evaluación se llevará a cabo a través de la siguiente ficha diseñada para el conjunto de la sesión.

Evaluación					
En esta sesión he aprendido a:					
1 = Sí, muy bien 2 = Sí, pero no lo suficiente 3 = No, aún necesito trabajarlo					
			1	2	3
a. Buscar información en Internet.	 En la organización de los detalles de un relato, una historia durante un periodo determinado y el manejo del tiempo.	a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Dar / pedir información sobre un personaje.		b.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Utilizar las 6 W		c.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Utilizar los marcadores temporales del pasado.		d.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Utilizar léxico del sistema político mundial.		e.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

f. Relacionar temporalmente acciones en el pasado			f.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Ponerse de acuerdo con los miembros del grupo.	}	Al tomar la decisión del lugar turístico con el que van a trabajar.	g.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Qué me ha gustado más de la sesión? ¿Y qué me ha gustado menos?						
¿Qué se puede mejorar en la sesión?						
¿Cómo me he sentido en esta sesión?						
¿Me han servido las sesiones anteriores para trabajar en ésta?						

DIARIO DEL PROFESOR

- **Día 1:** (fecha y hora)
- **Objetivos de sesión:**
- ¿Qué he hecho hoy en clase?

	DESCRIPCIÓN
1.	
2.	
3.	

4.	
...	

- ¿He cumplido los objetivos de la sesión?

Sí No

¿Por qué?

- ¿Necesito mejorar? ¿En qué puntos necesito mejorar?

Fase de preparación de clase	En clase

4.6.3.6. Bibliografía y materiales de la secuencia de actividades

- Moreno Concha, Carmen Hernández y Clara Miki Kondo, *En gramática ANAYA*

2008. P. 84-111.

- Moreno García, Concha, *Temas de gramática*, Madrid, SGEL, 2008.
- “[Dehttp://www.mepsyd.es/redele/PREMIOS2008/Tavella%20Guadalupe/unidadfinal.pdf](http://www.mepsyd.es/redele/PREMIOS2008/Tavella%20Guadalupe/unidadfinal.pdf)” (12-06-2009).
- http://www.viviplanet.com.ar/?enciclopedia=Adolf_Hitler” (12-06-2009).
- http://www.viviplanet.com.ar/?enciclopedia=Fidel_Castro” (12-06-2009).
- http://www.viviplanet.com.ar/?enciclopedia=Nelson_Mandela” (12-06-2009).
- http://www.viviplanet.com.ar/?enciclopedia=Che_Guevarra” (12-06-2009).
- *Prisma progresiva B1*, Edinumen. Madrid, 2003.

5- Conclusiones

En el presente estudio partimos de la idea o hipótesis que las TICS y una metodología adecuada para la aplicación de la enseñanza comunicativa del español, pueden contribuir beneficiosamente en el contexto educativo haitiano si se tienen en cuenta en un plan de mejora de la calidad de dicha enseñanza.

Por otro lado, la bibliografía manejada y, sobre todo, las recomendaciones del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*, Nos permiten llegar a una serie de conclusiones que se refieren a la enseñanza significativa y los objetivos fijados para los profesores y responsables del diseño de la enseñanza:

- Los responsables del Ministerio de la Educación Nacional y de la formación Profesional (MENFP) tienen que asegurar el buen funcionamiento del sistema educativo haitiano. Basándonos en las investigaciones de Michel Saint Germain (1997), Wolff Laurence (2008) y nuestra investigación de licenciatura, Isma (2008), hemos destacados los problemas más revelante en n lo que se refiere a la formación de los profesores, los manuales y las metodologías aplicados a la enseñanza del español. Contrastando esta situación con las aportaciones más recientes en el ámbito de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras, podemos considerar que se muestran inadecuados e inadaptados a la realidad actual. Por ello, nuestra

propuesta puede servir como un guión en la aplicación de una enseñanza eficaz.

- Los profesores necesitan conocer las necesidades de los alumnos y los objetivos que deben alcanzar durante el periodo de estudio, deben estar familiarizados con el uso de materiales modernos, con las nuevas tecnologías que puedan motivar y ayudar a los alumnos a comunicarse bien en la lengua extranjera con hablantes nativos. Por otro lado, los docentes deben favorecer el aprendizaje cooperativo para que los alumnos aprendan a trabajar juntos, fomentando el uso de la lengua extranjera en todo el proceso de aprendizaje. Finalmente, deben diseñar secuencia didácticas comunicativas que permiten cumplir con el programa del MENFP.

- La elaboración de materiales curriculares por parte de las editoriales haitianas se concibe, por tanto, en función de diversos factores: los objetivos de aprendizaje, las necesidades de los alumnos, los procesos mentales que se quieren fortalecer o el medio social en que se utilizan; asimismo, los materiales han de adecuarse a la propuesta docente que se persigue desarrollar.

Debido a las características y condiciones de realización del presente Plan de acción didáctica, nos hemos limitado en esta memoria a sentar las bases teóricas que deberían fundamentar la enseñanza del español como lengua extranjera en Haití. Además, hemos diseñado una propuesta didáctica para ilustrar el modo de llevar a la práctica estas pautas. No obstante, el trabajo que aquí presentamos carece aún de la aplicación en el contexto para el que ha sido concebido. Confiamos en poder llevarlo al aula en un futuro cercano, de manera que podamos comprobar su incidencia en el proceso de enseñanza aprendizaje en las escuelas haitianas y, con ello, sigamos avanzando en el estudio de la Lingüística aplicada.

6- Bibliografía

- Alcaraz Varó, E. *et al.* (1993). *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Vol. 13, de García Hoz, V.: *Tratado de Educación Personalizada*. Madrid: Rialp.
- Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros. Col. Cuadernos de Didáctica del Español/LE.
- Bernard (1975-1980), Propuesta de la reforma que se intenta aplicar desde hace décadas en Haití que integra el criollo como lengua de enseñanza y punto de partida en la enseñanza haitiana.
- Cortés Moreno, M. (2000). *Guía para el profesor de idiomas: didáctica del español y segundas lenguas*. Barcelona: Octaedro.
- Davis, B. (1993): *“Tools for Teaching. San Francisco”*. CA, Jossey-Bass.
- Delors, J. (Coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*.
- Edly, Isma (2008). la communication, un problème spécifique dans la méthodologie de l'enseignement de l'español au Cap-Haïtien (Troisième cycle fondamentale).
- Estaire, S. (2000) *Un procedimiento para diseñar unidades didácticas mediante tareas (I y II) Un instrumento para planificar clases*, [Disponible en Didactired del Centro Virtual del Instituto Cervantes, <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/>]
- Estaire, S. (2000), *Un procedimiento para diseñar unidades didácticas mediante tareas (I y II)* Universidad Antonio de Nebrija.
- Ferrés, Joan, Marquès Graells, Pere (coords.) (1996). [Comunicación Educativa y Nuevas Tecnologías](#) Barcelona: Editorial Praxis.
- Gardner, R. C. y Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley: Newbury House
- Gentry, J.A. y Helgesen, M.G. (1999): *“Estilos de aprendizajes y E-Learning. Hacia un mejor rendimiento*.
- Giovannini, A., Martín Peris, E. Rodríguez, M. y Simón, T. (1996): *“Áreas de*

trabajo: Gramática", Profesor en acción, 2, Madrid. Edelsa.

- Gómez del Estal Vilarino, M. (2004 y 2005): *Seis criterios para reglas de gramática pedagógica I y II* , [Disponible en Didactired del Centro Virtual del Instituto Cervantes, <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/>]
- Johnson, R. K. (1989). *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Knowles, M. S. (1973; 1990) *The Adult Learner. A neglected species* (4e), Houston: Gulf ... in M. Thorpe, R. Edwards and A. Hanson (eds.) *Culture and Processes of Adult ... Revised edition 1972* published by New York: Cambridge Books.
- Krashen, S. D. y Terrel, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- L. Dickinson (1987) *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. tomado del diccionario de términos Clave ele "Autonomía de aprendizaje"
- Lacorte Manel, *Lingüística Aplicada del español*, Arco libros 2007, p.183-201.
- Larsen-Freeman, D y Long M. (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid, Gredos.
- Lenneberg, E. (1967). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza editorial, 1975.
- M. Lobbera, D. Hymes, N.H. Homberger, M. Canale. H. G. Widdowson, J.M. Cots, .Bachman, B Spolsky: *Competencia comunicativa, Documentos básicos en la enseñanza de lengua extranjera* p. 5-81.
- *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (capítulo 2.1) Madrid: Instituto Cervantes - Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya, 2002.
- Martín Peris, E. (1996). *Las actividades de aprendizaje en los manuales de E/LE*. Barcelona: Universitat de Barcelona
- Mayor, J. y otros (1993): *Estrategias Metacognitivas. Aprender a aprender y*

aprender a pensar. Editorial Síntesis, S.A. Madrid

- Melero Abadía, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Melero, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa. Cruz Piñol, M. C. (1997). «La World Wide Web en la clase de E/LE».
- Michel Saint Germain (1997). « *Problématique linguistique en Haïti et réforme éducative : quelques constats* ». Revue des sciences de l'éducation, vol. 23, n° 3, 1997, p. 611-642.
- Moreno Concha, Carmen Hernández y Clara Miki Kondo, *En gramática ANAYA* 2008. P. 84-111.
- Moreno García, Concha, *Temas de gramática*, Madrid, SGEL, 2008.
- Muñoz Carmen, *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*, 2000 editorial Arriel, S.A, p. 81-86
- Nunan, D. (1988). *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Palomo, Ruiz y Sánchez (2006). Importancia de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- *Prisma progresa B1*, Edinumen. Madrid, 2003.
- Richards, J. C. y C. Lockhart, C. (1994). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 1998.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (1986). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, Col. Cambridge de Didáctica de Lenguas, 1998
- Richards, J. Rogers T. (2003): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press, original en inglés.
- Tragant, E. y Muñoz, C. (2000). «La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera». En Muñoz, C. (ed.)

(2000). *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel Lingüística, pp. 81-105.

- Trenchs Parera, M. (2001:23): *Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de lenguas*.
- Trim (1996). *Variables institucionales, metodológicas y didácticas...* (Univ. de Barcelona), Perspectivas: Revista Trim. de Educación (UNESCO)
- Williams, M. y Burden, R. L. (1997). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press, Col. Cambridge de Didáctica de Lenguas, 1999
- Wolff Laurence (2008). *L'Education en Haïti La Voie du Progrès*. p.1-38.

Fuentes de Internet consultadas:

- http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- <http://www.mepsyd.es/redele/PREMIOS2008/Tavella%20Guadalupe/unidadfinal.pdf> (12-06-2009).
- http://www.viviplanet.com.ar/?enciclopedia=Adolf_Hitler (12-06-2009).
- http://www.viviplanet.com.ar/?enciclopedia=Fidel_Castro (12-06-2009).
- http://www.viviplanet.com.ar/?enciclopedia=Nelson_Mandela (12-06-2009).
- http://www.viviplanet.com.ar/?enciclopedia=Che_Guevarra (12-06-2009).
- <http://sogad.blogspot.com/2009/08/como-hacer-un-relato.html> (02-09-2009).
- <http://www.nebrija.es/areas/dla/edly/index.html> (17-08-2009)

7. Anexos

Anexo I

Cuestionario orientado a los alumnos

Escuela..... Zona

Nombre Fecha

Apellidos Clase

1. ¿Cuántas personas hispanohablantes te relacionas de manera habitual?

Una dos – tres más

ninguna

2. ¿Con qué frecuencia realizáis prácticas de expresión oral o mantenéis conversaciones en español fuera clase?

Siempre A veces Nunca

3. ¿Está dotada vuestra escuela de laboratorio de idiomas?

Sí No

4. ¿Qué sistema audiovisual utiliza vuestro profesor en el aula?

Radio casete Video otro

5. ¿Tenéis suficiente tiempo para realizar conversaciones con vuestros compañeros?

Si No A veces Otro

6. ¿Cuántas horas de español semanales se imparten en vuestra escuela?

Una hora y Media Dos horas Tres horas Más

7. ¿Cuántos alumnos hay en vuestra clase?

20-30 30-40 40-50 50 y más

8. ¿Dedica vuestra escuela algún día específico a la enseñanza de lenguas?

Sí

.....
... No

9. Enumera los manuales de español que habéis utilizado en el aula entre el curso 7º y 9º año fundamental.

10. ¿Con qué frecuencia realizáis tarea en español para completar en casa?

Cada semana Cada mes A veces Nunca

11. Al hablar español, ¿cuál es la reacción de vuestros compañeros?

Me corrigen No dicen nada Otros

12. En la clase de español, ¿evitáis hablar por miedo a cometer errores?

Sí No A veces Otros

13. ¿Cuál creéis que es la mayor contribución del español entre los haitianos?

14. ¿Qué metodologías emplea vuestro profesor?

Gramática-traducción Método comunicativo Otros

15. Según tú, ¿qué idioma se debe utilizar en el aprendizaje de español en el aula?

Español Español-francés Español-francés-criollo

16. ¿Te gusta hablar español? ¿Por qué?

17. ¿Existe una evaluación oral durante los exámenes de español?

Sí No A veces Otros

18. Después del bachillerato nacional, ¿qué carrera deseas estudiar? ¿Dónde?

19. Según la formación que ha recibido durante la educación secundaria, ¿te permitiría expresarte correctamente en español?

Anexo II-

Cuestionario orientado a los profesores

Escuela..... Zona

Nombre Fecha

Apellidos Clase

Cargo

● 1. ¿Cuenta su escuela con un laboratorio de lenguas?

Sí No

● 2. ¿Cuántas horas semanales dedican los profesores a impartir clases de español?

1:30 horas 2 horas 3 horas

● 3. ¿Cuál es su nivel en español?

a) Básico b) Intermedio c) Avanzado

● 4. ¿Cuál es su nivel máximo de estudios alcanzado?

Estudios superiores Master / Doctorado

Bachillerato I / II Otros

● 5. ¿Cuáles son las metodologías que utiliza en la enseñanza de español?

- a) -----
- b) -----
- c) -----
- d) -----

● 6. ¿Disponen en su escuela de un responsable (o “director”) del Departamento de lenguas?

- Sí No

● 7. ¿Ha adoptado su escuela el programa de lenguas del MENFP? si es así , ¿siguen de manera consensuada este programa?

- Siempre Nunca A veces

● 8. ¿Cuando imparten clases de español, ¿utilizan métodos audiovisuales en el aula?

- Sí No

● 9. ¿Tiene su escuela tiene algún un día específico reservado a la enseñanza de lenguas?

- Sí No

● 10. En la clase de español ¿Qué destrezas son las que se evalúan con más frecuencia/ de manera habitual? (la producción escrita y oral únicamente; la comprensión auditiva, etc.)

- -----

- -----
- -----

● 11. Según usted, ¿qué lengua debe emplear como docente en la clase de español?

- a) español b) español-francés c) español-francés-criollo.

● 12. ¿Con que frecuencia proporcionan actividades para que sus alumnos completen en casa?

- a) cada semana dos veces a mes c) a veces d) nunca

● 13. ¿Cual cree que es el problema específico que impide a los alumnos expresarse correctamente en español?

Anexo III

Cuestionario orientado a los Responsables académicos

Escuela.....	Zona
Nombre	Fecha
Apellidos	Clase
Cargo	

● 1. ¿Disponen su escuela de un laboratorio de lenguas?

- Sí No

● 2. ¿Cuántas horas semanales dedican los profesores a impartir clases de español?

- 1:30 horas 2 horas 3 horas

- 3. ¿Ha adoptado su escuela el programa de lenguas del MENFP? Si es así, ¿siguen de manera consensuada este programa?

Siempre

Nunca

A veces

- 4. ¿Disponen en su escuela de un responsable (o “director”) del Departamento de lenguas?

Sí

No

- 5. ¿Cuál es el nivel máximo de estudios alcanzado por los profesores del centro?

Licenciado

Master

Diplomado

Otros

- 6. ¿Qué criterios siguen para seleccionar a los profesores en su escuela?

a) Hacemos un concurso

b) a través de su CV

c) Experiencia docente

d) Otros

- 7. ¿Cuenta su escuela con una biblioteca?

Sí

No

- 8. Cuando finaliza el año académico, ¿Llevan a cabo algún método de evaluación de la asignatura y del profesor?

Sí

No

Anexo IV

Ministerio de l' Educación Nacional y de la Formación Profesional de Haití

Programa mínimo del español clase Terminal (Philo C) del año 2004 que se está utilizando.

Tema	Contenidos	Objetivos específicos
	<p>Diagnóstico de las adquisiciones lingüísticas de la 7º Año Fundamental al Bachillerato I (Retho) en :</p> <ul style="list-style-type: none">• Gramática• Vocabulario• Producción escrita• Comprensión escrita <p>Uso de los tiempos de Indicativo</p> <ul style="list-style-type: none">• Presente• Presente continuo• Pretérito perfecto <ul style="list-style-type: none">• Pretérito indefinido• Pretérito imperfecto• Pretérito pluscuamperfecto	<p>Identificar sus lagunas y sus puntos fuertes en la lengua à partir de un test de evaluación sobre la base:</p> <ul style="list-style-type: none">• Gramática• Vocabulario• Producción escrita• Comprensión escrita <ul style="list-style-type: none">• Elaborar un plan de trabajo para un conjunto de actividades dadas distribuidas entre muchos en un tiempo preciso.• Reorganizar un conjunto de ideas dispersas en torno a un tema dado en cualquier uso de los verbos coherente y condensado en presente y pasado, et. <ul style="list-style-type: none">• Deducir la situación económica de una comunidad a partir de una comparación de datos estadísticas global de los dos periodos (presente y pasado)• Utilizar los tiempos del pasado para expresar hechos acabados u en

	<ul style="list-style-type: none"> • Futuro simple y compuesto • Futuro cercano • Gerundio (Recuerda) • Verbos que exigen el gerundio • Expresiones que exigen el gerundio • Los adverbios de condición presentados por: si, en caso de, si solo, etc. • Uso de los adverbios interrogativos. • Uso de los marcadores temporales, espaciales, etc. • El uso del subjuntivo en 	<p>progresión en el pasado</p> <ul style="list-style-type: none"> • Operar sobre el potencial económico de una comunidad de referencia teniendo los datos básicos actuales y los del pasado. • Escribir un análisis crítico sobre el funcionamiento del turismo en Haití y las perspectivas de futuro. • Formular sugerencias para el cuidado y la prevención del deterioro del medio ambiente. • Construir oraciones utilizando las reglas de la sintaxis en materia de empleo y el gerundio o el infinitivo. • Hacer deducciones lógicas sobre el papel de la ciencia en la vida cotidiana. • Combinar diferentes partes para formar un • Analizar diferentes tipos de preposiciones adverbiales. • Desarrollar las preposiciones concesivas, causales y escéptico, etc. • Buscar y pedir informaciones sobre una persona, una cosa, etc. • Establecer la diferencia entre una esperanza y un deseo.
--	--	--

	<p>presente e imperfecto. Recuerda del pasado de los verbos irregulares y regulares</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresiones idiomáticas en relación con el tema • Tipo de palabras: sinónimo, antónimo, etc. • Repaso. Pre-test 	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar una posibilidad • Formular deseos en el presente, pasado y futuro. • Incluir expresiones idiomáticas en las letras y ciencias. • Desarrollar la relación entre las palabras de la misma familia. • Fomentar la investigación. • Que tienen lugar en los conceptos estudiados con el fin de corregir.
--	---	--