



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
FACULDADE DE LETRAS
LICENCIATURA EM LETRAS– ESPANHOL

LETÍCIA REIS OLIVEIRA

**EL FACEBOOK COMO HERRAMIENTA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE
ACCIONAL EN EL AULA DE ELE**

CASTANHAL-PA

2019

LETÍCIA REIS OLIVEIRA

**EL FACEBOOK COMO HERRAMIENTA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE
ACCIONAL EN EL AULA DE ELE**

Trabajo presentado al Curso de Licenciatura en Letras – Lengua Española, de la Universidade Federal do Pará como actividad evaluativa para la asignatura TCC.

Tutor: Prof. Dr. Janderson Martins dos Santos.

CASTANHAL-PA

2019

COMISIÓN JUZGADORA

Profesora Dra. Gracineia dos Santos Araújo

Profesor Dr. Janderson Martins dos Santos
Tutor

RESUMEN

Presenciamos actualmente escenarios escolares tradicionales en que las clases de lengua extranjera se limitan a la instrumentalización de la lengua y, consecuentemente, no proporcionan al alumnado un aprendizaje significativo. Considerando ese contexto, y apoyados en una orientación metodológica accional de enseñanza y aprendizaje de lenguas/culturas extranjeras (PUREN, 2008), este trabajo busca analizar en qué medida la utilización del Facebook como instrumento de enseñanza (TORRES, 2011) puede contribuir para el desarrollo de tareas accionales en las clases de español como lengua extranjera (ELE). Para tanto, realizamos una investigación cualitativa (CHIZZOTTI, s.d.), con un grupo de alumnos del 3° año de la enseñanza media de una escuela pública de la ciudad de Castanhal/PA. En este grupo, llevamos a cabo una propuesta de intervención que consistió en el desarrollo de una tarea accional que tenía como principal objetivo la publicación de un *post*, en español, en el Facebook. Como resultado, nuestro estudio reveló que prácticas de enseñanza basadas en la perspectiva accional, y con el Facebook como herramienta pedagógica, pueden promover una participación más activa del alumnado en su proceso de aprendizaje de ELE.

Palabras clave: Perspectiva Accional; Tareas accionales; Facebook.

INTRODUCCIÓN

Cuando imaginamos las clases de lengua española en la enseñanza media en Brasil, visualizamos – todavía e infelizmente – las tradicionales clases de idiomas cuyo principal propósito es presentar la lengua por sí sola, o mejor dicho, llevar a cabo una enseñanza tradicional con una práctica docente limitada al aprendizaje de vocabulario y gramática. En otros casos, pero no menos preocupantes, visualizamos clases en las que predomina la mera instrumentalización de la lengua española, con vistas sobre todo a lograr éxito en las selectividades de las universidades, tales como el *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM). En los dos casos, la consecuencia es la misma: no se muestra a los alumnos que hay mucho más a ser explorado en el universo de esa lengua-cultura extranjera.

Basándonos, pues, en la Perspectiva Accional de enseñanza de lenguas propuesta por el Marco Común Europeo de Referencia (MCER, 2002) y en autores como Puren (2008) y Salido (2007), proponemos con este trabajo un estudio sobre el desarrollo de tareas accionales en las clases de Español como Lengua Extranjera (en adelante ELE), teniendo el Facebook como herramienta de enseñanza y aprendizaje.

Específicamente, buscamos observar en qué medida el Facebook (FB), que actualmente es una de las redes sociales más utilizadas en el mundo, puede contribuir para la enseñanza de ELE. Para tanto, partimos de la hipótesis de que, por medio de la realización de tareas que involucren el Facebook, es posible hacer con que los alumnos encuentren, a lo largo de las clases, un significado para cada momento de su aprendizaje y se desarrollen como actores sociales en la sociedad.

En el primero momento de este trabajo, conceptuamos brevemente tres concepciones de lenguaje. A continuación, abordamos la Perspectiva Accional, así como las tareas accionales en la clase de ELE, y discutimos la importancia del Facebook como una herramienta pedagógica para las clases de ELE. Además, presentamos el público y el locus de nuestra investigación y describimos la propuesta de intervención realizada. Por fin, analizamos, a la luz de nuestros tres ejes teóricos, los datos de nuestro estudio.

1 LAS CONCEPCIONES DE LENGUAJE Y LAS PRÁCTICAS DOCENTES

Ser profesor exige más que simplemente adentrarse en clase y empezar a impartir determinado contenido a los alumnos. El acto de enseñar una lengua extranjera (en adelante, LE) considera tomar una serie de decisiones didácticas, tales como: *qué contenidos enseñar, cómo enseñarlos, qué materiales didácticos utilizar en clase, cómo evaluar el aprendizaje de los alumnos*, entre muchas otras. Decisiones de esa naturaleza exigen del profesor estar seguro acerca de determinados saberes teóricos que pueden, a la vez, nortear y proporcionar una práctica docente más anclada en las necesidades del alumnado y, de ese modo, promover un aprendizaje más positivo.

Para desarrollar una acción docente más consciente, por ejemplo, el profesor debe preguntarse en qué están basadas sus clases, o sea, hay que observar que sus prácticas de enseñanza pueden estar relacionadas directamente al modo como concibe el fenómeno del lenguaje, así como el enseñar/aprender lenguas. Conforme Santos y Cunha (2017), “las prácticas de enseñanza de los profesores de lenguas reflejan básicamente sus concepciones tanto de lo que es lengua-lenguaje, cuanto de lo que es enseñarla”.¹

De ese modo, a continuación presentaremos brevemente tres concepciones de lenguaje. Cada una refleja su momento histórico, pues como nos señala López (2009) “los diferentes ‘métodos’ no son modas, sino intentos de dar respuesta a las necesidades de cada época [...], la metodología de las lenguas se renueva para responder a las necesidades de comunicación de una sociedad”.

1.1 CONCEPCIÓN TRADICIONAL

Partimos de la concepción tradicional que orientó teóricamente la enseñanza de lectura y escrita hasta mediados del siglo XX (SILVA, 2012) y que, sin embargo, todavía hoy se refleja en las prácticas de enseñanza de muchos docentes. Está basada en los principios de la Gramática Tradicional y también es conocida por ser la concepción de lenguaje como expresión del pensamiento, que “es un principio sustentado por la tradición gramatical griega,

¹Todas las traducciones fueron hechas por la autora de este trabajo.

Del original: “as práticas de ensino dos professores de línguas refletem basicamente suas concepções tanto do que é língua-linguagem, quanto do que é ensiná-la”.

pasando por los latinos, por la Edad Media y por la Moderna.”²(PERFEITO; CECILIO; COSTA-HÜBES, 2007).

Podemos decir que en la Concepción Tradicional se considera como punto fundamental el aprendizaje de las reglas gramaticales y la modalidad escrita. Básicamente se trata de la manifestación del pensamiento por medio de un lenguaje bien organizado, articulado y correcto, que sería lo que llamamos “norma culta”.

Por consiguiente, comprendemos que para esa concepción, cuando se tiene un pensamiento organizado con las normas y reglas se consigue, consecuentemente, alcanzar el dominio de la lengua.

1.2 CONCEPCIÓN ESTRUTURALISTA

Seguimos ahora por la concepción que comprende el lenguaje como instrumento de la comunicación (PERFEITO; CECILIO; COSTA-HÜBES, 2007): la estructuralista. En esa concepción, el enfoque de la clase es la estructura lingüística de la lengua meta, teniendo como objetivo hacer con que los alumnos se acostumbren a algunos hábitos lingüísticos, mismo sin percibirlos, y se comuniquen por medio de la lengua. Perfeito, Cecilio y Costa-Hübes (2007) confirman eso cuando dicen que:

la concepción de lenguaje como forma de comunicación enfoca el estudio de los hechos lingüísticos por intermedio de ejercicios estructurales morfosintácticos, en la búsqueda de la internalización inconsciente de hábitos lingüísticos, propios de la norma culta.³ (PERFEITO; CECILIO; COSTA-HÜBES, 2007, p.138).

Ejemplos claros del reflejo de esa concepción en la práctica son los materiales didácticos que, en la mayoría de las veces, traen ejercicios mecánicos, y es por medio de la repetición de estos ejercicios que el alumno empieza, sin darse cuenta, a internalizar los contenidos (SANTOS; CUNHA, 2017). O sea, a partir de la adopción, por parte del profesor, de este mecanicismo en sus clases, sus prácticas se encuentran insertadas en el estructuralismo.

Hasta aquí ya tenemos noción de las características que involucran las concepciones tradicional y estructural. A seguir discutiremos brevemente sobre una tercera concepción, que consideramos la base de la orientación metodológica utilizada en este trabajo.

² Del original: “é um princípio sustentado pela tradição gramatical grega, passando pelos latinos, pela Idade Média e pela Moderna.”

³ Del original: “a concepção de linguagem como forma de comunicação focaliza o estudo dos fatos linguísticos por intermédio de exercícios estruturais morfosintácticos, na busca da internalização inconsciente de hábitos linguísticos, próprios da norma culta.”

1.3 CONCEPCIÓN FUNCIONAL-PRAGMÁTICA

La tercera y última concepción y que más nos interesa para este trabajo es la funcional-pragmática. A diferencia de las otras dos, la gramática y la estructura lingüística no son más protagonistas de las clases, sino el contexto en que la lengua se inserta, o sea, el uso social que la lengua tiene, bien como la interacción con el otro. Podemos afirmar eso apoyados en los estudios de Schulz; Custodio y Viapiana (2012, p. 10) que teniendo como base los pensamientos de Vygotsky afirman que: “es por medio de la interacción y comunicación con el otro social que avanzamos en el aprendizaje”.⁴

De ese modo, el aprendizaje de una lengua no se limita a fijar cuestiones gramaticales y estructurales. Va más allá. Es necesario que el profesor por medio de sus prácticas docentes en clase dé significado a todo lo que sus alumnos están aprendiendo. Además de eso, vale resaltar que en esta concepción el profesor deja de ocupar el lugar central de la clase y pasa a actuar como un mediador de la enseñanza/aprendizaje, pues el saber es construido juntamente a los alumnos. (OLIVEIRA; WILSON, 2012).

Este trabajo se asienta, pues, en esa última concepción de lenguaje, la funcional pragmática. En virtud de eso, nuestras prácticas desarrolladas en clase, descritas más adelante, están vueltas a la orientación metodológica accional, que abordamos a seguir.

2 LA PERSPECTIVA ACCIONAL: LAS TAREAS COMO INSTRUMENTO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LE

La Perspectiva Accional (PA) objetiva, principalmente, formar actores sociales que actúen con las otras personas de la sociedad. El Marco Común Europeo de Referencia - MCER (2002), confirma eso al decirnos que:

La perspectiva [...] accional [...] considera ante todo el usuario y el alumno de una lengua como actores sociales que deben realizar tareas (que no sólo son lingüísticas) en unas circunstancias y un ámbito determinado [...] (Marco Común Europeo de Referencia - MCER [2002]).

Es un enfoque que trae rasgos de las otras orientaciones metodológicas existentes, y que al mismo tiempo nos presenta sus propias características. Consideramos eso a partir del posicionamiento de Salido (2007, p.3) que afirma que: “Aprender o enseñar a través de la

⁴ Del original: “é através da interação e comunicação com o outro social que avançamos na aprendizagem.

acción es, ni más ni menos, que la prolongación del enfoque comunicativo con una aplicación concreta y un objetivo preciso. En definitiva, se trata de dar sentido al aprendizaje.”

De esa forma, adoptar la PA como base de la práctica docente es mucho más que enseñar los aspectos lingüísticos y estructurales de la lengua solamente para cumplirse lo que está en el currículo. Es volverse a la actuación social. Puren (2008), al definir esa perspectiva, dice que: “El actuar de [...] la perspectiva accional es la acción social; de modo que la comunicación ya no es, a la vez, el medio y el fin, sino sólo uno de los medios disponibles para actuar en la sociedad como agente social.”

En la PA, el protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje es el propio alumno, una vez que tiene que tomar decisiones y desarrollar tareas. Sin embargo, vale resaltar que estas decisiones tienen el soporte del profesor, que trae consigo un bagaje de informaciones importante para el desarrollo de la autonomía de los alumnos. Esas tareas poseen un fin social, en que partiendo de situaciones reales, ellos tienen que utilizar correctamente la LE para realizarlas.

Respecto al concepto de tarea, el MCER (2002) es claro al decir que se trata de “cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo.”

Se puede decir que, de modo general, existen básicamente dos tipos de tareas, las que se acercan a la realidad de los alumnos, de acuerdo con sus necesidades fuera de clase y las pedagógicas comunicativas, que proponen una simulación de alguna situación para ocurrir la interacción en la lengua meta. (ROSEN, 2007 apud JANOWSKA, 2014).

En la mayoría de las veces, esas tareas que se acercan a la realidad de los alumnos son insertadas en el aula de ELE esporádicamente, o sea, en momentos específicos, como si no hicieran parte del plan rutinario de clase. Pero, en la PA, hay un cambio, una vez que la tarea se torna el centro de las clases. López (2009) ratifica que:

“‘Tareas’ [...] siempre se han realizado en clase en ocasiones especiales, pero como algo ajeno al programa. En el ‘enfoque de acción’ es esa tarea la que se convierte en el eje de la unidad didáctica y la que selecciona los contenidos necesarios para realizarla, de acuerdo con el nivel de los alumnos.” Nuevos tiempos, nuevas tecnologías (LÓPEZ, 2009, p. 16)

Por detrás de la tarea principal de la clase, existen las tareas posibilitadoras o micro tareas, las cuales juntas tienen como objetivo llegar hasta la tarea final, una vez que “la

subtarea (o etapa) está directamente orientada para la realización de una tarea final y es parte integrante de ella.”⁵(NISSEN, 2013 *apud* JANOWSKA, 2014)

De ese modo, podemos admitir que la PA puede contribuir para la enseñanza de ELE, puesto que más que aprender el aspecto gramatical del idioma, los alumnos pasan a aprender a actuar con el otro en un determinado contexto, por medio de la realización de tareas que traen un fin social, que buscan formar actores sociales. Y así se sentirán más motivados a aprender el español, pues aprenderán a actuar por medio de la lengua en las más diversas situaciones, logrando lo que busca la PA: dar significado al aprendizaje a través de tareas.

Por fin, se puede decir que hoy en día, todos practicamos tareas, las cuales pueden estar más cerca de nosotros de lo que imaginamos. En el aula es posible hacer con que los alumnos desarrollen una mirada social partiendo de la lengua extranjera. Por ejemplo, las redes sociales, si bien “manoseadas”, pueden tornarse parte del aprendizaje de los estudiantes a partir del momento en que el profesor las utiliza como herramientas para la inserción de tareas sociales en las clases de ELE.

Así pues, a seguir, haremos una breve reflexión sobre las redes sociales, centrándonos en el Facebook (en adelante FB), una de las más utilizadas en el mundo, que tiene gran capacidad de contribuir para el aprendizaje de ELE de los alumnos.

3 LAS REDES SOCIALES: EL FACEBOOK EN LA ENSEÑANZA DE ELE

Cada vez más las personas hacen parte del mundo de las redes sociales, de tal forma que poco a poco se adentran en esa realidad y se tornan dependientes de ellas. Según García (2016, p.42), podemos definir las redes sociales como “un grupo de aplicaciones y espacios de colaboración donde existen conexiones sociales e intercambios de información en un entorno de red.”

Tratándose del ámbito escolar, hoy en día es difícil encontrar alumnos que no tengan las redes sociales insertadas en sus vidas, hasta mismo porque la generación de hoy ya nasce rodeada por un mundo tecnológico. Según Prensky (2001), a las personas de esa generación

⁵Del original: “A subtarefa (ou etapa) está diretamente orientada para a realização de uma tarefa final e é parte integrante dela.”

se puede llamar *Nativos digitales*. El autor nos asegura que “nuestros alumnos son todos ‘hablantes nativos’ del lenguaje digital [...] de Internet”⁶, una vez que cuando nacen ya hacen parte de un mundo movido por las redes sociales.

A partir de la relevancia que las redes sociales tienen en la vida de estos *Nativos digitales* y de la presencia en sus vidas, se hace viable pensar que esta temática puede ser trabajada y/o servir como medio auxiliador para las clases. Es interesante llevar en cuenta que por medio de un aprendizaje informal, que se concretiza a partir de la vida cotidiana (MOYA, 2011), también es posible hacer con que los alumnos aprendan y practiquen una lengua extranjera, en nuestro caso, la lengua española.

Tomemos como ejemplo el FB. Cada usuario puede publicar algo que le interesa al mismo tiempo que puede actualizarse y aprender con las informaciones publicadas por otros. Se trata, pues, de un proceso colaborativo, en que uno se conecta al otro. Paiva (2016, p.67) admite eso al decir que “la misión del FB es dar a las personas el poder de compartir y tornar el mundo más abierto y más conectado”.⁷

Este intercambio de contenido puede ser muy provechoso para los alumnos, porque es capaz de motivarlos a aprender y desarrollar su autonomía como aprendices de ELE, a la vez que el profesor se vuelve un mediador y auxiliador de sus procesos de aprendizaje. Respecto al FB, Torres (2011) afirma que:

uno de los ámbitos donde podemos desarrollar el potencial de las redes sociales como parte de la educación es Facebook, ya que representa un espacio colaborativo, además de que ofrece una fuerte cantidad de recursos para ilustrar aplicaciones, proponer ejercicios de aplicación, optimizar la dinámica de la clase, entre otros, lo que brinda la posibilidad de conectar estudiantes entre sí en redes de aprendizaje. (TORRES, 2011, n.p.)

Vale resaltar que es importante que las redes sociales en el ámbito educacional sean utilizadas con cuidado y moderación, pues ni todo que se encuentra en ellas se puede acatar, y hay que tener cuidado también con el exceso de su utilización. Sin embargo, cuando bien utilizadas en clase, como instrumentos auxiliadores del aprendizaje, es posible tener un resultado placentero en el aprendizaje de ELE. Gee (2004 apud Wong, Chai, Aw, 2017) nos aseguran que:

⁶ Del original: “Our students today are all “native speakers” of the digital language of [...] the Internet.”

⁷ Del original: “A missão do FB é dar às pessoas o poder compartilhar e tornar o mundo mais aberto e mais conectado.”

las redes sociales permiten situar el aprendizaje de lenguas en una comunidad auténtica o en contextos sociales que van más allá del aula, lo cual resulta esencial para el aprendizaje significativo, donde la lengua se aprende a través de la socialización y el uso. (GEE, 2004 *apud* WONG; CHAI; AW, 2017, p. 11).

De ese modo, a través del acercamiento a la realidad de los alumnos por medio de las redes sociales, es posible desarrollar un aprendizaje significativo, ya que “la participación en las redes sociales puede percibirse como una serie de tareas de aprendizaje [...] con el objetivo de compartir experiencias y pensamientos” (WONG, CHAI, AW, 2017, p. 12), contribuyendo de esa forma para sus formaciones como actores sociales.

4 METODOLOGÍA

La motivación para este trabajo surgió en la asignatura de prácticas supervisadas, realizada en una Escuela Estadual de Enseñanza Media del municipio de Castanhal-PA, con los alumnos del 3º año de la enseñanza media. En ese contexto, nos llamó la atención la predominancia de clases todavía muy tradicionales, a punto de no haber una interacción profesor-alumno y, tampoco, una aplicación significativa de los contenidos que estaban siendo enseñados/aprendidos.

Benjumea (2015) afirma que la reflexión acerca de lo que va a ser tratado en la investigación es importante al decir que: “es fundamental que quien investiga, antes de nada, preste atención y reflexione sobre lo que trata su estudio, sobre cómo formula el tema de investigación”. En vista de eso, generamos los datos de nuestra investigación por medio del desarrollo de un proyecto de intervención pedagógica realizado en cuatro clases en el referido grupo de alumnos – como parte obligatoria de la asignatura de Prácticas Supervisadas – con el fin de promover una mejora en la enseñanza/aprendizaje de ELE por medio de la utilización de tareas accionales, puesto que los alumnos estaban limitados al tradicionalismo de las clases.

De ese modo, la investigación realizada, en el ámbito del trabajo ora presentado, es de carácter cualitativo, pues por medio de las observaciones fue posible percibir la necesidad de una intervención en la enseñanza/aprendizaje de ELE. El carácter cualitativo trae justamente esa característica, una vez que su finalidad “es intervenir en una situación insatisfactoria,

cambiar condiciones percibidas como transformables, donde el investigador y sujetos investigados asumen, voluntariamente, una posición reactiva.”⁸(CHIZZOTTI, ANO, p.87).

Específicamente, les propusimos a los alumnos la realización de una tarea accional con el tema *Tecnologizados*, utilizando el Facebook como instrumento de enseñanza y la Perspectiva Accional como orientación metodológica predominante. Denominamos esa tarea de *Publicación de opinión*, en la cual los grupos de alumnos tenían que hacer una publicación en español para el Facebook, utilizando adecuadamente la lengua y expresando sus opiniones acerca de preguntas que les fueron propuestas relacionadas a la temática de la tarea. Analizamos, pues, en este estudio los datos generados con el desarrollo de esa tarea, o sea, las publicaciones de los alumnos.

Para la elección de esa temática buscamos algo que estuviera presente rutinariamente en la vida de ellos: la tecnología. Esta cada vez más influye en la vida de la sociedad y se encuentra muy presente en el cotidiano de los alumnos. Partiendo de este asunto, desarrollamos algunas micro tareas con el objetivo de elaborar la tarea final, como producto de todo el trabajo realizado a lo largo de las clases, desde las discusiones respecto al tema hasta los contenidos lingüísticos del currículo que tenían que estar presentes en clase.

A partir del aporte teórico de nuestra investigación, analizaremos nuestros datos a seguir. Verificaremos de qué forma la realización de las tareas en clase pudo ayudar a mejorar aún más sus aprendizajes en lengua española, respecto tanto a las habilidades de escritura, auditiva, lectora y oral, como al desarrollo de sus formaciones como actores sociales.

⁸Del original: “a finalidade de uma pesquisa qualitativa é intervir em uma situação insatisfatória, mudar condições percebidas como transformáveis, onde pesquisador e pesquisados assumem, voluntariamente, uma posição reativa”.

5 ANALISIS DE DATOS

Dedicaremos este apartado al análisis de los datos colectados a lo largo de nuestra investigación. Lo dividiremos en dos partes. En la primera presentamos las micro tareas desarrolladas en las clases de ELE y, en la segunda, nuestro análisis de la tarea final.

5.1 LAS MICRO TAREAS DE ELE

Las dos micro tareas aplicadas en clase tenían como base la temática “*tecnologizados*”, que tiene que ver con el modo como las personas se encuentran influenciadas por la tecnología actualmente. En otras palabras, por medio de la inserción de esa temática en las clases, los alumnos pudieron dar sentido a su aprendizaje (SALIDO, 2007, p.3), visto que el contenido se acercó a la realidad de ellos.

Es importante evidenciar que las dos micro tareas juntas tenían como objetivo hacer con que los alumnos lograsen éxito en la tarea final, conforme veremos a la continuación.

5.1.1 Textos en lengua española

Para trabajar en el aula, elegimos dos tipos de textos en español que provocasen una discusión entre alumnos y profesor respecto a la temática ya citada. Los textos eran dos fragmentos de noticias del periódico *La Nación* y una historieta del personaje *Gaturro*.

No podemos olvidarnos que los alumnos eran del tercer año de la Enseñanza Media y se preparaban para el ENEM, y, por lo tanto, trajimos estos géneros textuales que generalmente están presentes en ese examen. No obstante, hicimos eso sin detenernos a un abordaje tradicional de interpretación textual (en el cual el alumno contesta a preguntas sobre determinado texto y después hay la corrección de forma mecanicista, sin generar una discusión). Nos preocupamos, pues, en elegir textos que demostrasen algún contraste de ideas entre sí y que, al mismo tiempo, complementasen un al otro, para que hubiera una mayor discusión.

Para empezar, propusimos una lectura silenciosa de los textos que fue seguida de una lectura conjunta, en que algunos alumnos fueron elegidos para hacer la lectura oral de parte de los textos en español. A pesar de no hacer parte de la realidad de clases de esos alumnos la práctica de la oralidad en lengua española, notamos que ellos tuvieron un buen desempeño, lo que nos hizo concluir que, quizás, les falta más incentivo para la práctica del idioma, pues potencial todos presentaron.

Al principio fue fácil percibir que los alumnos estaban más tímidos y retraídos para manifestar sus opiniones. Eso probablemente ocurrió debido a la costumbre a las prácticas docentes anteriores apoyadas en una concepción de lenguaje y de enseñanza predominantemente tradicional. Sin embargo, a lo largo de las clases fueron sintiéndose más confiados y seguros para hablar y expresarse ante todos, y, de ese modo, participaron más. Consideramos que ese cambio positivo en el comportamiento de los alumnos puede estar vinculado a la utilización de la PA en el desarrollo de las tareas. Conforme señalamos anteriormente, esa orientación metodológica está basada en la concepción funcional-pragmática de lenguaje, en la cual el profesor pasa a ser un mediador en el aula y busca junto a sus alumnos construir las clases. (OLIVEIRA; WILSON, 2012).

El primer texto que analizamos, es un fragmento de la noticia *Por qué no logramos dejar las pantallas dos horas antes de dormir*, del periódico online *LA NACIÓN*. El referido texto narra la situación de una mujer en relación a la tecnología, de cómo ella está habituada a siempre tenerla cerca de sí.

“Un capítulo solo. Así empieza cada noche la promesa que se hace a sí misma Laura Maroglio, de 31 años cuando se mete en la cama y prende el televisor para poner una serie. Imposible seguir la recomendación de los especialistas, de alejarse de las pantallas azules, al menos dos horas antes de intentar dormir. ‘Hay noches en que llevo la compu a la cama para terminar algún informe, al mismo tiempo chequeo el celular y pongo alguna serie. El problema es que cuando apago todo, no me duermo. Y ya me acostumbre a quedarme dormida mientras miro. Cuando siento que ya no estoy entendiendo lo que pasa, ahí apago y me duermo’, confiesa.”⁹

Los alumnos se identificaron con la mujer del texto, pues es una situación muy susceptible de ocurrir actualmente, en que las personas están cerca a las pantallas, sea de la tele, de la computadora, del móvil, entre otros aparatos tecnológicos. Y tratándose del ámbito escolar, eso puede perjudicar el proceso de aprendizaje. Por otro lado, si utilizadas sabiamente, pueden ser gran aliadas en el proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE, visto que partiendo de ellas la lengua es aprendida a partir de su socialización y uso. (GEE, 2004 *apud* WONG; CHAI; AW, 2017, p. 11).

El segundo fragmento fue de la noticia *Qué piensan quienes eligieron vivir sin Whatsapp, el mensajero más popular*, de 26 de junio de 2018, también adaptado del periódico *LA NACIÓN*, que nos presenta una situación contraria a la del texto anterior, pues trae la noticia de un Señor que no hacía caso de tener acceso al recurso tecnológico WhatsApp.

⁹*Por qué no logramos dejar las pantallas dos horas antes de dormir*, de 14 de agosto de 2018. Disponible en: <<https://www.lanacion.com.ar/2162100-por-que-fracasamos-en-la-utopia-de-alejarse-de-las-pantallas-dos-horas-antes-de-dormir>>

“Nunca me interesó utilizar WhatsApp aunque mis familiares y contactos lo usan. En su lugar, me comunico básicamente a través de llamados telefónicos. Tampoco pienso usarlo a futuro porque no creo que se trate de una necesidad imperiosa, aunque mi hijo me insiste con ese tema”, se explaya Rubén Graña, que a los 61 años vive en un campo cerca de San Carlos de Bariloche. Graña se queja: “La gente está todo el día mirando la pantalla para ver los mensajes de WhatsApp, y así anda por la vida distraída. Estos usuarios se han convertido en el engranaje de una máquina, y ni siquiera pueden abandonar el uso de esta aplicación cuando están en reuniones con otras personas.”¹⁰

Elegimos ese texto, pues por las primeras palabras ya es posible impactarse con la lectura, visto que hoy en día una red social como el WhatsApp es imprescindible. Aseguramos eso principalmente por la generación de jóvenes de nuestra actualidad que encontrase diariamente “cercada y utilizando computadoras, [...], móviles y todos los otros juguetes y herramientas de la era digital”¹¹(PRESNKY, 2001, p.1). Estos jóvenes están involucrados a la tecnología desde su nacimiento.

Partiendo de la lectura del texto, preguntamos a los alumnos se conseguirían vivir sin WhatsApp semejante al hombre de la noticia, y la respuesta de parte del grupo fue positiva. Por otro lado, cuando hice la misma pregunta relacionada al Facebook, la mayor parte del grupo dijo que no conseguiría vivir sin esta red social, lo que nos hace concluir que nos tornamos dependientes de las redes sociales, ya que hoy en día “gran cantidad de personas poseen una cuenta en una red social”. (GARCÍA, 2016, p.4).

Por otro lado, la historieta de Gaturro, por medio de un abordaje más general, habla de la influencia de la tecnología en nuestras vidas. Muestra que, consecuentemente, eso implica la pérdida de algunos hábitos que nos hacen bien a la salud.

Figura 1 – Costumbres en vía de extinción - Gaturro



Fuente: Pérez (s.d.)

¹⁰ *Qué piensan quienes eligieron vivir sin Whatsapp, el mensajero más popular, 26 de junio de 2018.* Disponible en: <<https://www.lanacion.com.ar/2147571-que-piensen-quienes-eligieron-vivir-sin-whatsapp-el-mensajero-mas-popular>>

¹¹ Del original: “surrounded by and using computers, videogames [...], cell phones, and all the other toys and tools of the digital age.”

En relación al vocabulario de la historieta, les preguntamos a los alumnos se tenían duda en alguna palabra (en verdad en todas las clases siempre hubo la preocupación con eso). A pesar de no conocer algunas palabras, como *siesta* y *cenar*, ellos contestaron que habían comprendido lo que se estaba siendo narrado por las ilustraciones y el contexto. En vista de eso, podemos decir que esta es una de las ventajas de trabajar con ese género textual en la enseñanza/aprendizaje de ELE. Además, elegimos ese género también por provocar reflexión en las personas que realizan la lectura. Y esto era esencial para nuestras clases.

Por medio de cada parte de la historieta los alumnos concordaron que de hecho a los pocos las personas están perdiendo determinadas costumbres. Consiguieron identificarse con lo narrado en el texto, principalmente en la parte en que se dice que hoy en día es difícil quedarse una reunión toda sin mirar el celular, lo que es una realidad no solo en reuniones sino en diversas ocasiones, incluso en las clases. Además, reconocieron que esto es un problema, visto que este exceso de uso de la tecnología puede incluso afectar negativamente la salud de las personas.

Lo interesante es que a partir de las lecturas y comentarios, los alumnos pudieron expresar sus opiniones, y eso contribuyó para el desarrollo de sus formaciones críticas. Esta interacción durante la tarea y significación del aprendizaje fue buenísima, pues ellos tuvieron la oportunidad de salir de un ambiente totalmente tradicional de las clases de ELE, en que solamente el profesor tiene la voz, y pasaron a presenciar un ambiente en que el profesor es un mediador de la clase y eso, como visto anteriormente, es extremadamente importante (SCHULZ; CUSTODIO E VIAPIANA, 2012).

5.1.2 El género de los sustantivos

Es necesario puntuar que cuando se está en el proceso de aprendizaje de una lengua, el desarrollo de la competencia gramatical no debe ser el único objetivo a lograrse, pero, sabemos que es importante, una vez que contribuye a la comunicación. De ese modo, como parte de nuestra propuesta de intervención, tuvimos que dar continuación al plan de curso del profesor supervisor de la asignatura de actividades supervisadas y, por eso, desarrollamos actividades con el *Género de los sustantivos* en la lengua española.

Para tanto aprovechamos algunos sustantivos de los propios textos que habían sido trabajados en la tarea anterior, lo que hizo con que este momento fuera más dinámico y se conectara a la actividad anterior, a saber, la lectura de los tres textos en lengua española.

Esta preocupación en adaptar el contenido lingüístico al restante de la clase y no dejarlo aislado nos pareció importante, pues cuando se trata de estos contenidos es común que se pase por la cabeza de los alumnos, y también por la de algunos profesores, que se trata de un tipo de contenido aburrido y poco interesante para aprender, lo que dificulta al profesor lograr la atención y participación de los alumnos en la clase. En verdad, es que como se encuentran lejos de una clase metodológicamente más comunicativa y accional, los alumnos tienden a tener una creencia distorsionada de la gramática del español y muchas veces acaban por no comprender que aprenderla tiene una significación para el aprendizaje.

Vale resaltar que a lo largo y después de la explicación observamos si los alumnos estaban comprendiendo lo dicho. Consideramos eso pertinente porque nuestras clases eran impartidas en español y, por lo tanto, podrían ocurrir algunas dudas de vocabulario o del propio contenido. Por eso, exponemos en la pizarra algunos sustantivos más, para que ellos identificasen sus respectivos géneros. Además, los alumnos tuvieron que realizar algunos ejercicios relacionados al contenido lingüístico. Todo este proceso, que podemos definir como “subtareas” (NISSEN, 2013, p.14 *apud* JANOWSKA, 2014), fue imprescindible, visto que en las clases de ELE es esencial que se evalúe el efectivo aprendizaje. Del mismo modo, contribuyó para la tarea final que ellos tendrían que ejecutar, la cual discutimos a continuación.

4.2 LA TAREA FINAL: PUBLICACIÓN DE OPINIÓN

Para la culminación de nuestras clases, aplicamos la tarea final llamada *Publicación de opinión* y, para su realización, los alumnos fueron divididos en seis grupos. Cada uno tendría que escribir una publicación para el FB en español, primeramente en un cartel, y después de hecho en esa red social. En la escrita necesitarían exponer sus opiniones respecto a uno de los cuestionamientos relacionados a la temática discutida en clase, a saber: 1) “¿Por qué podemos decir que hoy en día la mayoría de las personas son ‘tecnologizadas’?” o 2) “¿Qué se puede hacer para ser menos ‘tecnologizado’?”.

Además, para la realización de la tarea, los alumnos tendrían que poner en práctica lo que habían aprendido respecto a los géneros de los sustantivos. En otras palabras, para la ejecución de esta tarea, ellos tuvieron que utilizar todo lo que fue desarrollado y aprendido en clase: desde las discusiones sobre la influencia de la tecnología en la vida de las personas, hasta el género de los sustantivos.

Para hacer las publicaciones los grupos tenían a su disposición algunos diccionarios por si casualidad necesitasen consultar, pero algunos grupos optaron por acceder el google traductor para sacar dudas de vocabulario, ya que tenían Internet. No obstante, les fue aclarado que muchas veces este recurso trae la traducción errada de algunas palabras, por lo tanto, ellos necesitaban analizar si realmente les parecía correcta la escritura en español. Más una vez acá vemos el cuanto nos tornamos dependientes de la tecnología para la mayoría de nuestros quehaceres, sin embargo, es importante tener el cuidado en percibir si de hecho su uso nos está beneficiando o no.

Después de hechas las publicaciones, cada grupo tuvo que ir a la frente del aula presentar a los compañeros el porqué de su respuesta. En ese momento, fue posible percibir en el habla de los alumnos sus conocimientos de mundo, que contribuyeron para las clases y para la expresión de forma crítica de sus opiniones a todos. Esto también era uno de nuestros objetivos al preparar nuestra intervención pedagógica: el desarrollo de actores sociales en clase.

Conforme afirmamos anteriormente, el FB es actualmente muy utilizado en el mundo y, en el grupo participante de nuestra investigación, fue posible comprobar eso, pues solamente uno de los alumnos dijo que no tenía una cuenta en el FB. Eso nos hace reflexionar que por medio de este recurso ellos posiblemente verían más significado en sus aprendizajes debido a ser algo con que tienen intimidad y que les permite conectarse al mundo a partir del momento en que en el FB pueden expresar sus opiniones y ver las de los otros usuarios, acercándose, pues, a las otras personas. (PAIVA, 2016, p. 67)

De esa forma, los alumnos pudieron dar significado a su aprendizaje, visto que pusieron en práctica todo lo aprendido en las micro tareas. Además, percibieron que las redes sociales son mucho más que solo entretenimiento. Ellas pueden ser utilizadas con fines sociales en el ambiente estudiantil. Y esto comprueba de hecho lo que nuestras teorías afirmaban respecto a las redes sociales, pues como nos admite Torres (2011):

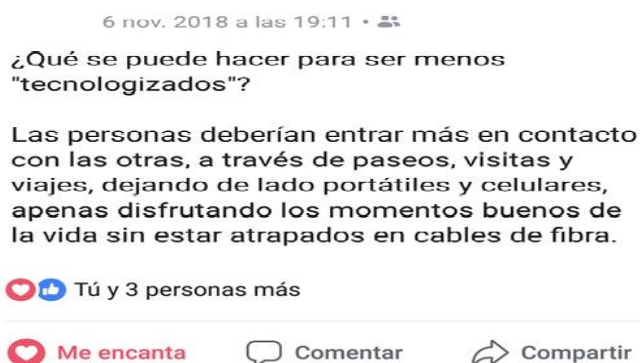
las redes sociales se están convirtiendo en una herramienta que [...] puede ser utilizada como estrategia de aprendizaje por parte de los estudiantes, pues la mayoría de ellos las usan casi siempre, aunque consideran que lo hacen sin ningún beneficio específico, a pesar de que sí las incluyen como parte de sus actividades académicas.(TORRES, 2011, n.p.)

A seguir, expondremos la publicación de tres grupos (en adelante A, B y C) y discutiremos un poco sobre cada una, analizando si consiguieron utilizar correctamente los

sustantivos en lengua española y si a partir de sus respuestas es posible percibir en qué medida la tarea realizada pudo, de alguna forma, colaborar para su formación como actores sociales.

4.2.1 GRUPO A

El grupo A eligió la segunda pregunta para contestar y publicar en el Facebook, la cual trata de soluciones que las personas pueden buscar para no ser demasidamente influenciadas por la tecnología:



El acercamiento al tema probablemente les hizo sentir más seguros para escribir, hablar e insertarse en la clase. Incluso en la respuesta del grupo vemos rasgos de la historieta trabajada anteriormente, cuando dicen que es importante disfrutar los momentos sin estar conectados a los aparatos tecnológicos. Y el personaje Gaturro nos remite justamente a eso, que perdemos la costumbre de estar desconectados y aprovechar más la vida.

Podemos observar que la respuesta está coherente a la pregunta, la escrita está adecuada y que los alumnos consiguieron utilizar correctamente los sustantivos en español de acuerdo a sus géneros. Algunas palabras que pueden ser consideradas un poco más complejas en español, como por ejemplo, *atrapados*, nos hacen inferir que ellos utilizaron el diccionario, en ese caso, el virtual: *google traductor*. En general, pudimos percibir que el grupo fue crítico a la temática abordada.

No solo en esa última actividad, pero a lo largo de todas las clases, este fue un grupo que se mostró participativo. Una de las integrantes siempre expresaba su opinión durante las discusiones, y esto contribuyó para el desarrollo de las clases y principalmente para la consecución de la tarea final. Notamos, pues, que el protagonismo del aula no se centró en el profesor, sino se compartió con los alumnos, y esto es una característica de una clase

fundamentada en la concepción funcionalista-pragmática, en que los alumnos contribuyen para la construcción de la clase (OLIVEIRA; WILSON, 2012).

4.2.2 GRUPO B

El grupo B optó por la primera pregunta que básicamente es un resumen de los comentarios hechos en clase respecto a esa temática. En ese caso podemos resaltar la existencia e importancia de las subtarear (NISSEN, 2013, p. 14 *apud* JANOWSKA, 2014), pues a partir de las discusiones respecto al tema, y del mismo modo, a partir de lo aprendido sobre el género de los sustantivos, ellos lograron producir la publicación de la tarea final:



Consideramos que los alumnos contestaron de forma crítica y objetiva a la pregunta, visto que retrata bien la realidad actual: vivimos en un mundo movido por la tecnología. Sin embargo, también se puede percibir en la publicación algunos problemas de escrita, como por ejemplo las palabras *dese*, *dasarrallho* y la acentuación incorrecta del artículo femenino *la*, quizá una interferencia del portugués. A pesar de eso, y considerando que este tipo de actividad de producción en español no hacía parte de la realidad de esos alumnos, nos pareció que ellos alcanzaron un buen desempeño.

Este grupo no utilizó el recurso virtual *google traductor* como la mayoría de los grupos. Ellos hicieron uso solamente de un mini diccionario y, aun así, consiguieron construir una buena respuesta crítica, lo que nos muestra que son capaces de realizar la actividad sin depender de recursos virtuales como ese.

Este grupo podría haber explotado y complementado un poco más la respuesta citando ejemplos del día a día de cómo utilizamos y somos influenciados por la tecnología, pero comprendimos también que estos alumnos tenían un poco más de dificultad para desarrollar una respuesta escrita y a lo largo de las clases se demostraron más tímidos. A pesar de eso se salieron bien, incluso oralmente cuando expusieron a todos su respuesta. Fue uno de los

grupos que demostró más esfuerzo al producir su publicación. Creemos que el ambiente del aula más comunicativo y menos tradicionalista fue un gran auxiliar en el avance de ese aprendizaje, porque de ese modo, los alumnos de ese grupo se sintieron más seguros para sacar dudas, hablar y expresarse (SCHULZ; CUSTODIO Y VIAPIANA 2012, p. 10).

4.2.3 GRUPO C

El grupo C también eligió la primera pregunta para contestar:

Por qué podemos decir que hoy em dia lá
mayoria de las personas son "tecnologizados"?

Por lá facilidad que lá tecnologia ofrece, para
lá comunicacion, las investigaciones, El
entrenimento, ademas, ayuda a ter acceso a lá
contas bancárias etc..., y que tona o dia a dia
de las personas mas fácil

 Tú y 5 personas más

 Me encanta  Comentar  Compartir

Como se observa hubo algunos errores de escrita así como el grupo anterior. Algunos ejemplos fueron: *facilidade, lá, entretenimento, ter y conta*. Esos errores pueden haber ocurrido debido a la interferencia de la lengua materna, lo que es algo normal y que va mejorando naturalmente conforme el avance del aprendizaje y la práctica de la LE.

Cuando utilizamos el termo “práctica” aquí, nos referimos a lo que observamos en las otras clases. Los alumnos no practicaban la escritura en español, debido a una metodología de enseñanza predominantemente tradicionalista y estructuralista, en que el enfoque se daba en las reglas gramaticales y los ejercicios mecanicistas para la internalización de los contenidos (SANTOS; CUNHA, 2017). Por consiguiente, eso nos hace concluir que es normal que cometiesen errores, como los que subrayamos anteriormente, al utilizar la lengua española en la tarea.

Los alumnos de ese grupo no se concentraban tan fácilmente en las clases de ELE, pero así como los otros grupos citados, se mostraron interesados en realizar no solo la tarea final, sino en participar de todas las clases de forma crítica. Esa motivación vino posiblemente por la proximidad a la temática propuesta, ya que como *Nativos digitales* tienen la tecnología enraizada en sus vidas (PRENSKY, 2001), conectándose, pues, diariamente al mundo tecnológico, principalmente a las redes sociales, en la mayor parte de sus días.

CONSIDERACIONES FINALES

Al empezar este trabajo, partimos de la hipótesis de que el Facebook sería un buen recurso para el desarrollo de tareas accionales en las clases de ELE, pues como dicho anteriormente, es una red social que viene tornándose cada vez más activa en el cotidiano de las personas y que, por lo tanto, podría de alguna forma contribuir para la construcción de tareas sociales, en las cuales los alumnos serían quienes las producirían.

Pese que en el análisis de los *posts* producidos observamos la presencia de errores gramaticales, los alumnos, en la tarea final, fueron capaces de dar significado a todo lo aprendido a lo largo de las clases. Sabemos que la gramática es importante, y sabemos también que su aprendizaje es un proceso de mejora en el cual, naturalmente a través de la práctica, se puede tener progreso en la escrita en LE. Sin embargo, cuando hablamos de un ambiente accional de enseñanza/aprendizaje de ELE, vamos más allá, y nos preocupamos principalmente con la significación que este proceso puede tener en la vida de los alumnos. En otras palabras, el enfoque de la enseñanza/aprendizaje de ELE no debe ser en la gramática, sino en su uso, por medio de tareas de uso de la lengua-cultura extranjera.

Con el decurso de nuestra investigación percibimos que nuestras suposiciones iniciales se confirmaron, visto que en la práctica vimos que por medio de una metodología accional hubo un significativo desarrollo en el aprendizaje de ELE del alumnado a que propusimos la intervención. Concluimos, pues, que tanto las microtareas como la tarea final enriquecieron las clases, pues incluso los alumnos que no participaban de las actividades inicialmente se motivaron a expresar sus opiniones, a aprender el contenido gramatical y a esforzarse para producir la publicación del FB propuesta, lo que les permitió descubrir a lo largo de las clases un significado real para su aprendizaje de ELE.

REFERENCIAS

BENJUMEA, Carmen de la Cuesta. **LA CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: DE EVALUARLA A LOGRARLA**. Texto & Contexto Enfermagem, Santa Catarina, vol. 24, núm. 3, julio-septiembre, 2015, p. 883-890. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71442216033>> Acceso en: 03 de diciembre de 2018.

CHIZZOTTI, Antônio. **PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**. Cortez Editora, 2ª Edição. [s.d].

GARCÍA, César Augusto Borromeo. **REDES SOCIALES PARA LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS: EL CASO DE LOS PROFESORES**. Revista de Medios y Educación, n. 48 Enero 2016. p. 41-50. Disponible en: <<https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/38401/redes%20sociales%20para%20la%20ense%C3%B1anza%20de%20idiomas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acceso en: 22 de octubre de 2018.

JANOWSKA, Iwona. **TAREFA UM CONCEITO-CHAVE DA PERSPECTIVA ACIONAL**. Revista X, vol. 2. 2014. Disponible en: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/40330/24662>> Acceso en: 21 de noviembre de 2018.

LÓPEZ, Sonsoles Fernández. Nuevos tiempos, nuevas metodologías. In: ANDRÉS, Antoni Lluch; ALONSO, María Cibele González Pellizari. **XVII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: Las nuevas metodologías y sus aplicaciones didácticas**. São Paulo: Secretaría General Técnica. 2009. p. 9-32.

MOYA, Olga Cruz. LAS REDES SOCIALES EN LA ENSEÑANZA DE ELE: RETOS Y PROPUESTAS. In: GONZÁLEZ, Carmen Hernández; SANTANA, Antonio Carrasco; RAMOS, Eva Álvarez. **LA RED Y SUS APLICACIONES EN LA ENSEÑANZA~APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**. España: Editora ASELE. 2011. p.205-2011. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=79746>> Acceso en: 31 de octubre de 2018.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de; WILSON, Victoria. Linguística e ensino. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org). **Manual de linguística**. São Paulo: Editora Contexto. 2011. p.235-243.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Facebook: um estado atrator na internet. In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson (Orgs). **REDES SOCIAIS e ensino de línguas o que temos de aprender?** [S.I.]. Parábola Editorial. 2016. p. 65-92.

PERFEITO, Alba Maria; CECILIO, Sandra Regina; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **Leitura e análise linguística: diagnóstico e proposta de intervenção**. Maringá, v.29, n.2, p.138-149, 2007. Disponible en: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/viewFile/730/1323>> Acceso en: 28 de noviembre de 2018.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants**. On the Horizon, v. 9 n. 5, October, 2001. Disponible en: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>> Acceso en: 31 de octubre de 2018.

PUREN, Christian. **ALGUNAS CONSIDERACIONES DIDÁCTICAS “NUEVAS” SOBRE LAS “NUEVAS” TECNOLOGÍAS.** 2008. Disponible en: <<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2008f-es/>> Acceso en: 03 de diciembre de 2018.

SANTOS, Janderson Martins dos; CUNHA, José Carlos Chaves da. **ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA EM TURMAS HETEROGÊNEAS DO PONTO DE VISTA LINGUÍSTICO-CULTURAL: ENTRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES.** In: RAZKY, Abdelhak; OLIVEIRA, Marilúcia Barros de; LIMA, Alcides Fernandes de. **Estudos Geossociolinguísticos do Português Brasileiro.** [S.l.] Pontes Editores. 2017.

SCHULZ, Lisiane Ott; CUSTODIO, Magda Mônica Cauduro; VIAPIANA, Simone. **Concepções de Língua, linguagem, ensino e aprendizagem e suas repercursões na sala de aula de língua estrangeira.** [S.l.], v.1, n.1, Março - Julho 2012. Disponible en: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/ple/article/view/1434/1088>> Acceso en: 22 de octubre de 2018.

SILVA, Silvio Profirio. **DIDÁTICA DO ENSINO DA LÍNGUA: CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E PRÁTICAS DOCENTES DE LEITURA E ESCRITA.** Dourados, MS, Editora UFGD, v.1, n.1, p.63-82, 2012. Disponible en: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/arredia/article/view/1594/1121>> Acceso en: 28 de noviembre de 2018.

TORRES, Claudia Islas; ALCÁNTAR, María del Rocío Carranza. **Uso de las redes sociales como estrategias de aprendizaje. ¿Transformación Educativa?** Guadalajara, México. Apertura, v.3, n.2, [n.p.], 2011. Disponible en: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68822737001>> Acceso en: 01 de noviembre de 2018.

WONG, Lung-Hsiang; CHAI, Ching Sing; AW, GuatPoh. **Aprendizaje de idiomas <<sin costuras>>: Aprendizaje de segundas lenguas y redes sociales.** [S.l.], Comunicar, v. XXV n° 50, 2017. Disponible en: <<https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=50&articulo=50-2017-01>> Acceso en: 01 de noviembre de 2018.

APÉNDICE - Material con los textos en lengua española.

"TECNOLOGIZADOS"

PROFESORA: Leticia Reis Oliveira

ASIGNATURA: Español

ALUMNO (A): _____

FECHA: ___/___/___



"Un capítulo solo. Así empieza cada noche la promesa que se hace a sí misma Laura Maroglio, de 31 años cuando se mete en la cama y prende el televisor para poner una serie. Imposible seguir la recomendación de los especialistas, de alejarse de las pantallas azules, al menos dos horas antes de intentar dormir. 'Hay noches en que llevo la compu a la cama para terminar algún informe, al mismo tiempo chequeo el celular y pongo alguna serie. El problema es que cuando apago todo, no me duermo. Y ya me acostumbré a quedarme dormida mientras miro. Cuando siento que ya no estoy entendiendo lo que pasa, ahí apago y me duermo', confiesa."

(Por qué no logramos dejar las pantallas dos horas antes de dormir, 14 de agosto de 2018)
Adaptado de LA NACIÓN


"Nunca me interesó utilizar WhatsApp aunque mis familiares y contactos lo usan. En su lugar, me comunico básicamente a través de llamados telefónicos. Tampoco pienso usarlo a futuro porque no creo que se trate de una necesidad imperiosa, aunque mi hijo me insiste con ese tema", se explaya Rubén Graña, que a los 61 años vive en un campo cerca de San Carlos de Bariloche. Graña se queja: "La gente está todo el día mirando la pantalla para ver los mensajes de WhatsApp, y así anda por la vida distraída. Estos usuarios se han convertido en el engranaje de una máquina, y ni siquiera pueden abandonar el uso de esta aplicación cuando están en reuniones con otras personas."

(Qué piensan quienes eligieron vivir sin Whatsapp, el mensajero más popular, 26 de junio de 2018)
Adaptado de LA NACIÓN

ANEJOS – Carteles de la tarea “Publicación de opinión”.

GRUPO A

Facebook




¿Qué estás pensando?

¿Qué se puede hacer para ser menos "tecnogizado"?

Las personas deberían entrar más en contacto con las otras, a través de paseos, visitas y viajes, dejando de lado portátiles y celulares, apenas disfrutando los momentos buenos de la vida sin estar atrapados en cables de fibra.

GRUPO B

Facebook




¿Qué estás pensando?

¿Por qué podemos decir que hoy en día la mayoría de las personas son "tecnogizadas"?

- En realidad, las personas hoy necesitan realmente del mundo tecnológico que las tecnologías ayudan bastante en el desarrollo de nuestros medios de comunicación, por lo que no conseguimos vivir sin la tecnología.

GRUPO C

Facebook



¿Qué estás pensando?

¿Por qué podemos decir que hoy en día la mayoría de las personas son "tecnogizadas"?

Por la facilidad que la tecnología ofrece para la comunicación, las investigaciones, el entretenimiento. Además, ayuda a tener acceso a los cuenta bancarias, los pagos etc. Y que por lo tanto, el día a día de las personas más fácil.