

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português e de Línguas Clássicas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário ou de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Maria Lavadinho Madeira, Professora Auxiliar do Departamento de Linguística e do Professor Doutor Alberto Madrona Fernández, Professor Auxiliar Convidado do Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas Modernas.

A mi marido y a mi hija porque siempre estuvieron ahí

Y porque son mi VIDA

AGRADECIMIENTOS

A lo largo de la realización de esta investigación, muchas han sido las personas que me animaron y apoyaron.

Me gustaría agradecer particularmente a mi orientadora, Profesora Patrocínia Rabaça, por todo apoyo, confianza, complicidad y amistad que me ayudó, indubitavelmente, a caminar con más seguridad a lo largo de este trayecto.

Dirijo igualmente una palabra de agradecimiento a mis orientadores de la facultad, Profesor Doctor Alberto Madrona Fernández y Profesora Doctora Ana Maria Lavadinho Madeira, por el saber, el rigor científico, por la confianza y motivación que me han proporcionado.

A la dirección del Agrupamento de Escolas de Santa Maria dos Olivais por su disponibilidad y aceptación en la realización de la PES.

A mis padres y mi hermano, por todos los valores que me han transmitido a lo largo de mi vida, por creer en mí y en mis aptitudes, por sus palabras de apoyo en los momentos más difíciles. Sin ellos, todo sería más espinoso.

A mis compañeras del master, Margarida Ribeiro y Sandra Almeida, amigas para una vida entera, que nunca me han dejado abandonar este proyecto. ¡Como supieron caminar firmes a mi lado!

**El Blog – una herramienta para el desarrollo de la competencia escrita en la
clase de lenguas.**

Una perspectiva del aprendizaje cooperativo y colaborativo.

Susana de Jesus Barros Ribeiro

RESUMEN

Se presentará el trabajo consumado en el ámbito de la Práctica de Enseñanza Supervisionada en dos instituciones del Agrupamento de Escolas de Santa Maria dos Olivais: Escola Secundária António Damásio y Escola Básica 2/3 dos Olivais. Con esta investigación, se pretenderá analizar la importancia del blog como una herramienta para el desarrollo de la competencia escrita en la clase de lenguas, teniendo en cuenta una perspectiva del aprendizaje cooperativo y colaborativo. De ese modo, serán presentados los resultados de la práctica lectiva, relativamente a este tema. El presente informe constará de una primera parte teórica, dedicada a la problematización de los conceptos de estrategia y de competencia escrita, la escritura como un proceso de composición y serán aún planteadas algunas estrategias de expresión escrita, teniendo en cuenta una visión colaborativa y cooperativa. Partiendo de estos conceptos, se reflexionará sobre el poder del blog para el desarrollo de la escritura y sobre la forma como motivará a los alumnos en el aprendizaje de la lengua materna o extranjera. En una parte predominantemente práctica, se describirá el contexto donde se realizaron las actividades, tal como se hará una caracterización de los grupos de trabajo. Serán presentadas las metodologías utilizadas y, finalmente, se hará una reflexión sobre los resultados obtenidos, bien como se señalará algunos puntos fuertes y flacos.

RESUMO

Será aqui apresentado o trabalho concretizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em duas escolas do Agrupamento de Escolas de Santa Maria dos Olivais: Escola Secundária António Damásio e Escola Básica 2/3 dos Olivais. Com esta

investigação, pretender-se-á analisar a importância do blogue como uma ferramenta para o desenvolvimento da competência escrita na aula de línguas, tendo em conta uma perspectiva de aprendizagem cooperativa e colaborativa. Desse modo, serão apresentados os resultados da prática lectiva, relativamente a este tema. O presente relatório é composto por uma parte teórica, dedicada à problematização dos conceitos de estratégia e de competência escrita, a escrita como um processo de composição e serão ainda expostas algumas estratégias de expressão escrita, tendo em conta uma visão colaborativa e cooperativa. Partindo destes conceitos, refletir-se-á sobre o poder do blogue para o desenvolvimento da escrita e sobre a forma como motivará os alunos na aprendizagem da língua materna ou estrangeira. Numa parte predominantemente prática, descrever-se-á o contexto onde foram realizadas as atividades, tal como se fará uma caracterização dos grupos de trabalho. Serão apresentadas as metodologias utilizadas e, finalmente, refletir-se-á sobre os resultados obtidos, bem como se destacarão alguns pontos fortes e fracos.

ABSTRACT

This report presents the work developed within the *Prática de Ensino Supervisionada* (Supervised Teaching Practice) which took place in two schools: Escola Secundária António Damásio e Escola Básica 2/3 dos Olivais. Both belong to the group of schools of Santa Maria dos Olivais. We aim to analyze the importance of the blog as a tool for the development of written competence, taking into account the perspective of cooperative and collaborative learning. Thus, the results of the teaching practice will be shown in relation to this issue. This report consists of a theoretical part, dedicated to the concepts of strategy, writing skills, writing as a process and written production strategies, taking into account a collaborative and cooperative perspective. Based on these concepts, the power of the blog as a language writing tool will be considered reflected upon. In a predominantly practical part, the context in which the activities were carried out will be described, and the groups will be described. The methodologies used will also be presented and, finally, the results obtained will be analyzed and its strengths and weaknesses shown.

PALABRAS-LLAVE: estrategia, competencia escrita, proceso de composición, blog, aprendizaje cooperativo y colaborativo

PALAVRAS-CHAVE: estratégia, competência escrita, processo de composição, blogue, aprendizagem cooperativa e colaborativa

KEYWORDS: strategy, writing skill, writing process, blog, cooperative and collaborative learning

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1: EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS EN LA COMPETENCIA ESCRITA.....	4
1.1. EL CONCEPTO DE ESTRATEGIA	4
1.2. DEFINICIÓN DE COMPETENCIA ESCRITA	8
1.3. LA ESCRITURA - UN PROCESO DE COMPOSICIÓN	12
1.4. ESTRATEGIAS DE EXPRESIÓN ESCRITA — UNA VISIÓN COLABORATIVA Y COOPERATIVA	17
CAPÍTULO 2: EL PODER DEL ESPACIO VIRTUAL – LA UTILIZACIÓN DEL BLOG PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ESCRITA.....	24
2.1. NOCIÓN DE WEBLOG COMO MEDIO DE COMUNICACIÓN.....	25
2.2. PERSPECTIVAS DE LOS PROFESORES Y DE LOS ALUMNOS SOBRE EL ESPACIO VIRTUAL.....	28
2.3. POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS DEL BLOG — UNA APLICACIÓN PARA LA ESCRITURA.....	30
CAPITULO 3 – AGRUPAMIENTO DE ESCOLAS DE SANTA MARIA DOS OLIVAIS	36
3.1. LOCALIZACIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL MEDIO SOCIOCULTURAL ENVOLVENTE	36
3.2. CARACTERIZACIÓN DE LOS GRUPOS	37
CAPÍTULO 4: PUESTA EN PRÁCTICA – ALGUNAS APLICACIONES DIDÁCTICAS PARA ACTIVAR EL DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ESCRITA A TRAVÉS DEL BLOG	40
4.1. PERÍODO DE SENSIBILIZACIÓN DE LOS ALUMNOS — PRESENTACIÓN DE CUESTIONARIOS PREVIOS A LA REALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA EN LA CLASE DE ESPAÑOL	40
4.2. IMPLEMENTACIÓN DE LOS BLOGS	43
4.2.1 Grupo de 11º curso	44
4.2.2. Grupo de 7º curso	49
4.3. REFLEXIONES SOBRE LAS METODOLOGÍAS Y ESTRATEGIAS UTILIZADAS	56
CONCLUSIÓN	60
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	62
ANEJOS	69
Anejo 1.....	70

Anejo 2.....	73
Anejo 3.....	77
Anejo 4.....	78
Anejo 5.....	79
Anejo 6.....	81
Anejo 7.....	84
Anejo 8.....	89
Anejo 9.....	90
Anejo 10.....	91
Anejo 11.....	93
Anejo 12.....	94
Anejo 13.....	98
Anejo 14.....	100
Anejo 15.....	103
Anejo 16.....	104
Anejo 17.....	105
Anejo 18.....	106
Anejo 19.....	107
Anejo 20.....	109
Anejo 21.....	114
Anejo 22.....	115
Anejo 23.....	119
Anejo 24.....	120
Anejo 25.....	121
Anejo 26.....	125
Anejo 27.....	126
Anejo 28.....	127
Anejo 29.....	132
Anejo 30.....	134

INTRODUCCIÓN

A través de este trabajo de investigación queremos contribuir a la mejora e innovación de las prácticas docentes relacionadas con la expresión escrita en el aula de portugués, lengua materna, y español, lengua extranjera. Para ello vamos a concentrar y unificar en un único proyecto los siguientes elementos: estrategias, cooperación y colaboración, escrita - proceso de composición, blog y aula.

La metodología de investigación seleccionada para la realización de este trabajo es la investigación en acción. A través de esta forma de estudio pretendemos mejorar la calidad de las acciones docentes que se concreta en el desarrollo de las estrategias de expresión escrita a través del espacio virtual. De ese modo, proyectaremos el proceso de composición de un texto a través del blog de clase de forma cooperativa y colaborativa con el fin de señalar su contribución a la diversificación y a la modernización de la enseñanza de lenguas.

Para ello, vamos a partir de la hipótesis de que la realización de las tareas de escritura a través de un entorno virtual ayuda a los alumnos, de un modo atractivo, motivador e innovador, a concienciarse de las ventajas que ofrece la escritura cooperativa y colaborativa en el aula para activar y desarrollar las estrategias de la composición escrita.

Antes de empezar esta investigación se enunciaron algunas cuestiones que consideramos fundamentales para la orientación de la PES: ¿Cuáles son las competencias y dificultades de los alumnos con relación a la escritura?; ¿Cuáles son las estrategias que utilizan para desarrollar esas competencias y/o superar esas dificultades?; ¿Qué estrategias pueden ser implementadas en la divulgación de la expresión escrita?

Teniendo en cuenta estas cuestiones como punto de partida, hay que delinear los objetivos con los que trabajamos como conocer las competencias y/o dificultades de los alumnos con relación a la escritura; conocer las estrategias que utilizan para desarrollar esas competencias y/o superar esas dificultades; desarrollar nuevas propuestas de promoción de la escritura (basadas en la monitorización de las siguientes etapas: planificación, producción y evaluación), recurriendo a las TIC y a las

potencialidades de Internet, principalmente del blog; impulsar el progreso de la autonomía del aprendizaje; evaluar el impacto del desarrollo de la expresión escrita y de la autonomía de los alumnos, promoviendo la práctica reflexiva del docente.

En este sentido, creemos que el trabajo del profesor es algo permanente e inacabado, puesto que necesita reflexionar constantemente sobre los resultados obtenidos por los alumnos (dificultades y/o competencias) para poder contestar adecuadamente a los desafíos que la enseñanza se le impone.

Para terminar, es necesario clarificar la distinción de blog como un recurso y como una herramienta que se he tenido en cuenta a lo largo de esta investigación. En ese caso, vamos a considerar el blog como una herramienta pedagógica en el campo educativo, puesto que tanto los alumnos como el profesor colaboraron para la construcción de conocimiento, compartieron informaciones, reflexionaron, discutieron, interactuaron y contribuyeron para el proceso de aprendizaje de la escritura.

Teniendo en cuenta esta breve introducción, nos cumple presentar la estructura del informe que está dividido en cinco capítulos.

La parte inicial incluye el encuadramiento teórico referente a las temáticas más adecuadas para este estudio. El primer capítulo tiene como objetivo reflexionar sobre el concepto de estrategia y presentar algunas sugerencias para abordar la competencia escrita en la clase de lenguas, a través de una visión colaborativa y cooperativa. En el segundo capítulo, intentaremos comprobar el poder del espacio virtual – y más específicamente el blog para el desarrollo de la competencia escrita. En esa sección se hace un abordaje sobre una estrategia alternativa de motivación para la escritura, buscando una definición del concepto de blog y aportando algunas potencialidades de ese espacio.

La segunda parte de este informe se compone por tres capítulos que se articulan con la parte anteriormente relatada. Así que es presentada la metodología de estudio puesta en práctica, las actividades realizadas y la caracterización de las escuelas y de los grupos de trabajo. Por último, se plantean los resultados y una

reflexión sobre las estrategias utilizadas para motivar a los alumnos en la producción escrita.

Escribir “constituye una potente herramienta de mediación en la apropiación de cualquier contenido y habilidad”, como defiende Cassany (2004: 917), considerando que es una destreza con capacidad para ayudar en el desarrollo de todas las demás. Asimismo, la escritura tiene un papel crucial en el contexto educativo que, según Carvalho (2003: 11), “faz com que a possamos considerar como um dos principais fatores de sucesso (e do insucesso) que nele se verifica”, es decir que sin adquirir esta competencia, es más difícil para los alumnos alcanzar el éxito en las demás asignaturas y aún en un futuro próximo en su trayecto profesional.

Llegados a este punto, abriremos la puerta para que investigadores futuros continúen por esta línea de investigación. Por consiguiente, este trabajo no concluirá cuando termine este proyecto, sino que será sometido a una continua revisión, evaluación y mejora a través de la práctica docente.

CAPÍTULO 1: EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS EN LA COMPETENCIA ESCRITA

El objetivo de esta investigación tiene que ver con una de nuestras principales preocupaciones como profesores: el desarrollo de estrategias para contribuir a la mejora e innovación de la expresión escrita en las clases de lenguas. Por este motivo, fue necesario empezar por plantear, investigar y proponer hipótesis que pudieran llevar a la realización de actividades de escritura de forma motivadora.

El inicio de este proyecto fue movido, tal como afirma Faria (2008: 11), por un “impulso de reinventar a aula”, y, más específicamente, la necesidad de despertar a los alumnos para el aprendizaje de lenguas. En definitiva, para fomentar las capacidades de escritura de los discentes es inevitable promover su autonomía, interactividad y colaboración, a través de una estrategia que tenga por objetivo representar un estímulo en vez de una obligación.

1. 1. El concepto de estrategia

En opinión de Faria (2008: 11), el aprendizaje de idiomas se diferencia de otros tipos por su carácter social, cultural y comunicativo. Para aprender una lengua, no solo operamos con estrategias de carácter cognitivo, sino también con destrezas socioculturales.

En casi todas las situaciones de nuestra vida, utilizamos estrategias para alcanzar el objetivo que nos planteamos. La mayoría de las veces lo hacemos de forma consciente e incluso volvemos a utilizar las mismas cuando, por experiencia, comprobamos que funciona. Como afirma Fernández (2004: 411), en el aprendizaje de lenguas ocurre lo mismo. Poniéndonos en la piel de un profesor, conocer cómo aprenden sus alumnos, le hará más fácil y ventajoso su trabajo y más seguro el éxito del aprendizaje.

En primer lugar, se puede empezar por dar una definición general del concepto de ‘estrategia’. Derivada del griego, esta palabra está relacionada con los procedimientos de guerra, funcionando como una artimaña o estratagema. Posteriormente, el concepto se ha aplicado a otros fines, teniendo como objetivo pensar en un futuro mejor. Para eso, es necesario crear una serie de estrategias,

mecanismos o trucos, como afirma Fernández (2004: 412), que ayuden a solucionar un problema o alcanzar un objetivo nuevo.

En segundo lugar, si nos referimos al concepto dentro del ámbito concreto del aprendizaje, el mismo autor define las estrategias como mecanismos mentales que pretenden llevar a cabo una acción de forma consciente e incluso, que activan todos los recursos para promover el aprendizaje y la comunicación. Rubin (1981), citado en O'Malley e Chamot (1990: 3), defiende que las estrategias se proponen afectar directamente el aprendizaje y las clasifica a través de una enumeración racional de diferentes momentos: clarificación/verificación, monitorización, memorización, raciocinio deductivo e inductivo y práctica. No obstante, para el mismo autor hay procesos que contribuyen indirectamente al aprendizaje como la creación de oportunidades para practicar la lengua o la utilización de algunos trucos. En nuestra opinión, esos mismos trucos pueden ser entendidos como estrategias de enseñanza, que podemos activar siempre y cuando los alumnos manifiesten dificultades o presenten signos de desmotivación. Para comprobarlo, creemos que es importante descubrir cuáles son las razones que justifican esa actitud de casi alejamiento con relación al aprendizaje. Por eso, tal como demostraremos en el capítulo cuatro, presentamos a los alumnos unas encuestas con el fin de intentar descubrir cuáles son sus principales motivaciones y gustos relativamente al acto de escribir y, más específicamente, al acto de comunicar a través de la escritura en las redes sociales. Partiendo de ese punto, pudimos enumerar algunos de los problemas de los alumnos y definir estrategias de enseñanza más adecuadas, teniendo en cuenta el tema que nos planteamos de la motivación para la expresión escrita.

A continuación, varios estudiosos creen que no es fácil, incluso utilizando las estrategias de forma permanente y diversificada, obtener resultados homogéneos y sobre todo de éxito. Oxford (1989), citado en Fernández (2004: 423, 424), adoptó la misma clasificación que O'Malley y Chamot y que muchos otros autores, especialmente los de investigación en el dominio de la psicología cognitiva, de algunas estrategias como afectivas, relacionándolas con los requisitos emocionales y sociales. Nosotros también somos de la opinión que este tipo de estrategias tiene un papel primordial en el tema que estamos planteando, una vez que consideramos que son las

encargadas de aumentar las posibilidades de interacción con la lengua meta, sobre todo cuando el público al que se dirigen es muy específico, como analizaremos en el capítulo tres.

No obstante, antes de describir las estrategias de expresión escrita a través del proceso de composición consideramos que es necesario diferenciar las nociones de técnica y estrategia de expresión escrita. De este modo, destacamos a continuación algunas definiciones del concepto de estrategia.

En primer lugar, el MCER (2002: 15) define las estrategias como un juego o enlace entre el ‘saber’ – los conocimientos declarativos derivados de la experiencia o del aprendizaje formal – y el ‘hacer’ – las destrezas y las habilidades de los aprendientes. También García (2002)¹ entiende la estrategia como una “[c]ualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse”. Oxford (1990: 8), por su parte, define las estrategias de aprendizaje como “acciones específicas emprendidas por el alumno para lograr que su aprendizaje sea más rápido, más divertido, más auto-regulado y más transferible a situaciones nuevas”.

Sin embargo, para lograr que el estudiante desarrolle estrategias de aprendizaje es necesario un proceso de entrenamiento o ejercitación de las mismas. De este modo, destacamos las etapas que señalan O’Malley y Chamot (1990: 4), en la enseñanza de lenguas extranjeras y de segundas lenguas. Estos autores destacan cinco etapas básicas, con las que trabajamos a lo largo de la PES.

Empiezan con la preparación, donde se busca la toma de conciencia, por parte del alumnado, de que existe una serie de estrategias que les facilitará el aprendizaje de un modo más rápido, divertido y auto-regulado. Para ello, los docentes pueden utilizar entrevistas retrospectivas en pequeños grupos, organizados por diferentes opiniones, y discusiones en voz alta sobre las entrevistas.

Después se señala la presentación; mediante este procedimiento los estudiantes desarrollan el conocimiento que tienen de las estrategias por medio de un

¹ Disponible en: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_02/garcia/p04.htm.

análisis razonado del uso de las mismas, describiendo y nombrando las estrategias en cuestión, y ajustando su uso.

Correspondería a la práctica, donde los estudiantes desarrollan habilidades para el uso de las estrategias en el aprendizaje académico a través de tareas de aprendizaje cooperativo y colaborativo, y de las discusiones en grupo.

La evaluación, que permite desarrollar la capacidad que tiene el aprendiente para evaluar la utilización de las estrategias de aprendizaje discutiendo con sus compañeros, de forma explícita, el uso eficaz de las mismas.

Por último, la expansión, que desarrolla la transferencia de estrategias a otro tipo de tareas similares a través de discusiones sobre aspectos metacognitivos y motivacionales del uso de las estrategias.

Como se puede verificar, hay algunas divergencias en la clasificación de estrategias de aprendizaje. Las categorizaciones más referenciadas son las de O'Malley y Chamot (1990) y Oxford (1990). O'Malley y Chamot (1990: 99) dividen las estrategias de aprendizaje en tres categorías: metacognitivas, cognitivas y socioafectivas. Los autores adoptan el criterio de propósito de la estrategia. Por lo tanto, las estrategias metacognitivas exigen evaluación, planeamiento, reflexión y monitoreo del proceso de aprendizaje. Son las responsables de la administración de procesos involucrados en el aprendizaje, en especial, del empleo consciente de estrategias cognitivas. Una de las funciones de las estrategias metacognitivas es identificar problemas que podrán surgir en el aprendizaje y planear posibles soluciones.

O'Malley y Chamot describen las estrategias cognitivas. Estas están directamente relacionadas con la realización de tareas específicas de aprendizaje y manipulan el contenido de estudio, la realización de una tarea pedagógica o una actividad comunicativa. Las estrategias cognitivas tienen el objetivo de posibilitar el aprendizaje, la conservación y el uso de los conocimientos lingüísticos en contextos educativos y comunicativos.

El tercer tipo de estrategias de aprendizaje de O'Malley y Chamot son las socioafectivas, relacionadas con la interacción social y con el control de aspectos afectivos. Los alumnos usan este tipo de estrategias, sobre todo, para gestionar las

emociones, sentimientos, actitudes y comportamientos sociales que pueden contribuir a un aprendizaje más exitoso y agradable. De modo general, las estrategias afectivas pueden contribuir para un mejor equilibrio emocional relacionado con el aprendizaje, teniendo en cuenta que el alumno puede emplear estrategias para controlar la ansiedad o autoestima.

Las estrategias de aprendizaje, tal como el nombre nos indica, tienen como objetivo posibilitar, facilitar o acelerar el aprendizaje de una lengua. Por eso, es fundamental, desde nuestro punto de vista, que las dos partes, profesores y alumnos, contribuyan a un ambiente propicio al aprendizaje y, sobre todo, a un ambiente motivador e inspirador que prepare a los discentes no solo para el momento de la escritura, como también para el aprendizaje de la lengua.

1. 2. Definición de competencia escrita

Después de analizado el concepto de estrategia como una herramienta necesaria en el proceso de aprendizaje de lenguas, sobre todo en la preparación para el momento de la escritura, es necesario también comprender lo que es, a fin de cuentas, escribir. En esta investigación, vamos a tener en cuenta el concepto de competencia escrita como un proceso que se va arreglando de modo gradual y cooperativo, necesitando de reflexión y de un ambiente que propicie condiciones para la producción de texto. Escribir solamente tiene sentido cuando sirve un determinado propósito correctamente contextualizado, tal como subraya Antunes (2005: 29), “escrever, a outros e de forma interativa, é, pois, uma atividade contextualizada.” Por eso, entendemos que para que la escritura sea efectiva y para que despierte el gusto en los aprendientes, estos deberán saber para qué y a quién escriben. Tal como Picket y Laster (1984), citados por Cassany (1987: 101), afirman: “El proceso es muy parecido al que utiliza un niño para jugar con un juego de construcción. Como sabe lo que quiere construir, añade y retoca las piezas hasta que consigue exactamente la forma que tiene en el pensamiento.” Por eso, consideramos que la contextualización y la preparación para la escritura contribuyen para un proceso de composición escrita bien sucedido.

Según Daniel Cassany (1995: 13): “La vida moderna exige un completo dominio de la escritura. ¿Quién puede sobrevivir en este mundo tecnificado, burocrático, competitivo, alfabetizado y altamente instruido, si no sabe redactar instancias, cartas o exámenes? La escritura está arraigando, poco a poco, en la mayor parte de la actividad humana moderna.” Tal como el autor afirma, es fundamental que los estudiantes salgan de las escuelas preparados para todas las exigencias de una sociedad completamente modernizada, no solamente a nivel de las nuevas tecnologías, sino también al de la instrucción, condición que sus actividades profesionales les impone.

Como defiende Cassany (2004: 917, 918), la expresión escrita es la habilidad lingüística más compleja y más susceptible de crear dificultades de aprendizaje en las personas. El acto de hablar es claramente muy diferente al de escribir. Esas distinciones se pueden verificar a nivel de características socioculturales, pragmáticas y discursivas, gramaticales y léxicas. Si por un lado, el habla se desarrolló naturalmente, teniendo en cuenta que cualquier persona sana puede adquirirla de modo rápido y eficaz, por otro, no todos los individuos consiguen escribir, puesto que esta destreza exige un periodo de tiempo para que se instruyan.

Desde una perspectiva pragmática y discursiva, la oralidad suele ser más inmediata, espontánea y fugaz, una vez que forma parte de un contexto espacio temporal y las estructuras discursivas no son tan rígidas como en la escritura. Esta, a su vez, es más duradera, asimismo que en momentos menos formales tiene tendencia a ser estructurada de modo más cuidado. Por eso, la escritura requiere un mayor dominio de los mecanismos de cohesión textual, las frases normalmente son más largas y las estructuras más complejas.

No obstante, algunos autores tienen opiniones divergentes, como Grabe y Klaplan (1996: 16) o Biber (1988: 36, 37), que defienden que ni la oralidad ni la escritura se pueden considerar tipos homogéneos, pues los contextos pueden modificar las formas de uno y otro. Como profesores no podíamos estar más de acuerdo con estos puntos de vista, pues en la actualidad, en la ‘Era Digital’, en la que se ha verificado un aumento de comunicación electrónica o digital en detrimento del escrito analógico, muchas veces escribimos utilizando un nivel de formalidad menor, despreocupándonos de algunas convenciones o de la ortografía. Es decir, al escribir de

forma simultánea al momento del habla, como en un *chat*, el discurso no será tan detallado y cuidadoso.

Por supuesto, creemos que de todas estas opiniones se deduce que el que ansía aprender a escribir con eficacia deberá inevitablemente asimilar la lengua de forma distinta de la que emplea oralmente. De esta manera, es imprescindible que el alumno sepa cuál es el objetivo de lo que escribe, a quién va dirigido y que conozca las características del género textual que se esté trabajando.

Cassany, Luna y Sanz (2008) han sistematizado las habilidades que consideran necesarias para escribir un texto y que presentamos enseguida en la Figura 1.

PROCEDIMIENTOS	CONCEPTOS	ACTITUDES
<i>Aspectos psicomotrices</i>	<i>Texto</i>	- cultura impresa
- alfabeto	- adecuación	- yo, escritor
- caligrafía	- coherencia	- lengua escrita
	- cohesión	- composición
<i>Aspectos cognitivos</i>	- gramática	
- planificación	• ortografía	
• generar ideas	• morfosintaxis	
• formular objetivos	• léxico	
- redacción	- presentación	
- revisión	- estilística	

Figura 1: Habilidades necesarias para poder escribir según Cassany, Luna y Sanz (2008).

Siguiendo esta línea de pensamiento, Cassany (1999: 39) resalta que “escribir es quizá la habilidad lingüística más compleja, porque exige el uso instrumental del resto de destrezas durante el proceso de composición” y por esta razón, a nuestro entender, el proceso de desarrollo de la escritura es calificado como difícil e incluso, en la mayoría de las situaciones, tedioso. Hay que desmitificar esta percepción para llevar a los alumnos a escribir con motivación y, por eso, veremos, en el subcapítulo 1.4, algunas estrategias que se pueden utilizar para alcanzar el objetivo que nos proponemos con este estudio.

En conclusión, el dominio de la lectura y la escritura es un factor determinante en la calidad de los procesos de formación, hasta el punto de que muchos de los problemas que encuentran los estudiantes en su proceso de inclusión a la cultura

académica, así como las diferencias que se observan en su desempeño, tienen su raíz en un escaso dominio de la palabra hablada y escrita. Tal como afirma Simon, citado en Carvalho (2003: 31), al principio, el acto de escribir requiere de más tiempo que la actividad oral. Al contrario del habla (que se puede estimular naturalmente), la escritura se caracteriza, de acuerdo con Cassany (1999: 23), por ser un “hecho claramente cultural, un artefacto inventado por las personas para mejorar su organización social: para comunicarse a distancia, establecer formas de control grupal o acumular los saberes e inaugurar la historia en el sentido actual”. De este modo, la competencia escrita puede ser considerada como un instrumento de comunicación poderoso que posibilita acumular los saberes y ayudar a estructurarlos.

Si por un lado, en la expresión oral, el objetivo del proceso de aprendizaje es el uso de la lengua para la comunicación, por parte de los alumnos, según Pinilla (2004: 879), por otro, la expresión escrita constituye, tal como afirma Goody (1985), citado por Cassany i Comas (2004: 917), “una potente herramienta de mediación en la apropiación de cualquier contenido y habilidad, mucho más allá de una destreza comunicativa que es objeto de aprendizaje”. Por medio de la escritura, el alumno podrá procesar conceptos, poner hipótesis, interpretar y sistematizar o confrontar ideas, lo que originará necesariamente la emergencia de estrategias cognitivas más complejas. Cassany i Comas (2004: 918), afirman que “escribir significa aprender a utilizar el lenguaje de manera notablemente diferente al modo como se usa en las experiencias previas de comunicación”. Tal como muestran los estudios sobre la variación en el habla y la escritura, una parte significativa de los discursos orales utiliza los recursos lingüísticos de la lengua de modo diferente a los escritos. Además los contextos de comunicación en las dos situaciones imponen condiciones divergentes a los interlocutores.

Frente a tales complejidades, es urgente avanzar a fin de alcanzar prácticas de diversificación en la enseñanza de la competencia escrita, que permitan respetar los estilos cognitivos de los alumnos. Por eso, si la escritura es tan importante y compleja, importará saber cómo enseñarla, tal como veremos más adelante en esta investigación.

1.3. La escritura - un proceso de composición

Antes de iniciar esta investigación, nos cuestionamos sobre el 'porqué' de la importancia de desarrollo de la expresión escrita. La respuesta tiene que ver con la identificación de esta área como un problema general de los grupos de trabajo y también con la observación de nuestra experiencia personal como profesores de la lengua materna y extranjera.

Hoy en día, a pesar de que la transmisión de información esté muy asociada a la idea de celeridad, en la práctica observamos que la escritura se mantiene como algo esencial. Aunque forme parte de una competencia tan amplia y compleja como es la comunicativa, suponiendo que se deberá dar la misma atención formativa a todas las destrezas que la componen, la expresión escrita podrá servir también como un camino estructurante del pensamiento. En ese caso, un mejor dominio de la misma podrá representar una vinculación mucho más poderosa del mensaje hablado. Además, creemos que el desarrollo de la escritura podrá ser una fuerte aportación para el éxito de los alumnos, tal como asevera Cassany (1995: 32), "[e]scribir es mucho más que un medio de comunicación: es epistemológico de aprendizaje. Escribiendo se aprende y podemos usar la escritura para comprender mejor cualquier tema". A nuestro entender, la posibilidad de que un alumno tenga éxito como utilizador de una lengua en cualquier circunstancia de la vida, será tanto mayor cuanto mejor desarrolle su competencia de expresión escrita.

Como forma de apoyar la teoría de la relación entre el éxito y la escritura, subraya Carvalho (2003: 12) , que "[o] peso da escrita nesse contexto é tal que nos parece lícito questionarmo-nos sobre até que ponto o insucesso escolar resulta da falta de conhecimento nas diferentes disciplinas escolares ou da incapacidade de verbalizar, por escrito, esse mesmo conhecimento", añadiendo, aún, la referencia a autores como Martlew, Applebee u Olson que han asociado la escritura con el desarrollo cognitivo, "funcionando como um elemento facilitador da estruturação do pensamento que favorece a emergência do raciocínio lógico e formal". A continuación, Beach y Bridwell, citados por Carvalho (2003: 23), consideran que "o domínio da escrita facilita a resolução de problemas, permite aos alunos o domínio de convenções e estratégias que tornam possível a melhor expressão das suas ideias, promove a

capacidade de reflexão crítica sobre o seu próprio trabalho”. Hoy más que nunca la educación es un proceso que dura toda la vida. Una de sus finalidades es enseñar a los alumnos a enfrentarse a un mundo en constante cambio.

Menyuk y Brisk (2005), citados por Costa (2010: 6), defienden que el desarrollo de esta competencia, que depende de aprendizajes formales, deberá ser entendido como un proceso que tiene como objetivo la utilización multifuncional de la escritura. Además, la enseñanza de la escritura tiene una realidad diversificada y no siempre nítida con relación a adopción de modelos y estrategias por los docentes, que hacen constantemente formaciones para la actualización de sus prácticas. Teniendo en cuenta las opiniones más tradicionalistas, como afirma Costa (2010: 9), la competencia escrita “é um processo de composição linear, que integra três fases subsequentes: a planificação, a escrita e a revisão”. De este modo, todo el proceso se va completando de forma progresiva hasta que se alcance el producto final – el texto escrito.

Existen diferentes teorías sobre el proceso de composición que van desde la propuesta lineal del modelo por etapas de Rohman (1964), preescribir-escribir, pasando por el modelo del procesador de textos de Van Dijk (1977), que se fundamenta en la lingüística textual, hasta el modelo cognitivo de Flower y Hayes (1981), que es, en opinión de Cassany (2007) y Rodríguez (1998), citados en González (2009: 15), el modelo más completo y el que describe con mayor precisión el proceso de composición de un texto escrito.

Flower y Hayes (1981), citados en Cassany (2007: 263), se interesan por los procesos cognitivos que tienen lugar en la composición de un texto. Para ello, elaboran un modelo teórico muy detallado de todas las operaciones intelectuales que se producen en la mente del aprendiente durante el proceso de composición de un texto escrito (memoria a corto y largo plazo, formación de objetivos, procesos de creatividad, etc.) y que recogemos en la figura siguiente.

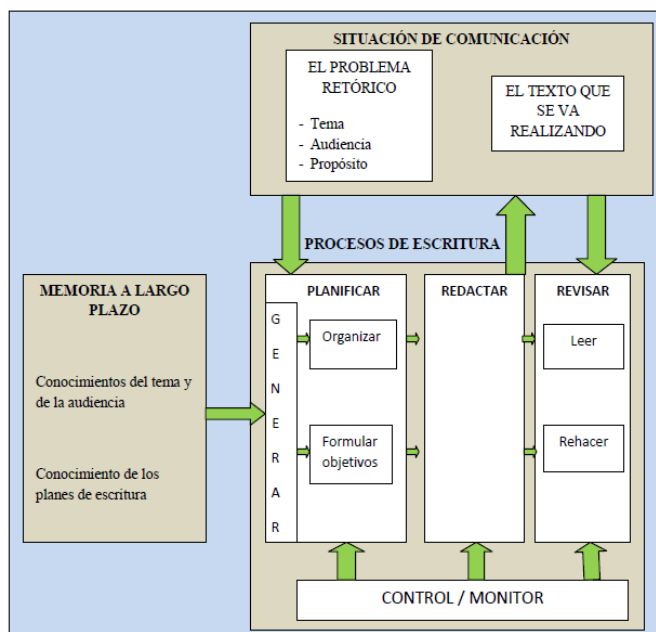


Figura 2: Modelo cognitivo del proceso de composición de Flower y Hayes (1981), citado en Cassany (2007: 264).

Tal y como señala Cassany (2007: 169), el modelo de proceso de composición que proponen Flower y Hayes (1981) “está formado por distintos procesos y subprocessos mentales básicos, organizados jerárquicamente y con unas determinadas reglas de funcionamiento”. Según el mismo autor, estos procesos no siguen linealmente un orden determinado y rígido; es el escritor que establece cómo sucederá la organización del texto, según sus propios objetivos.

En la Figura 2 podemos observar las tres grandes unidades que componen el proceso de composición de un texto escrito. En primer lugar, se proyecta la situación de comunicación que incluye todos los elementos externos al escritor. En este momento el autor del texto se plantea el problema retórico (el tema, a quién y por qué escribe) y formula un objetivo comunicativo. Enseguida, la memoria a largo plazo del escritor tiene una gran importancia en los procesos de escritura y se producen en la mente del escritor. El autor activa sus conocimientos previos sobre el tema que quiere escribir, sobre a quién se dirige o sobre los diferentes tipos de texto que puede escribir. Finalmente, los procesos de escritura están formados por los procesos básicos de planificación, redacción y revisión, que están de acuerdo con Costa (2010: 9), como ya hemos presentado anteriormente. En esta misma unidad, el profesor deberá controlar estos tres procesos en todo momento. En la planificación, se promoverá un establecimiento de los objetivos que ayudarán al escritor a generar ideas sobre el tema

y a organizarlas en función de la importancia de cada una de ellas. En la redacción, se plasmarán por escrito las ideas que se quieren transmitir. Para ello, el escritor deberá poner en marcha sus habilidades motoras, sus conocimientos lingüísticos y las técnicas y recursos relacionados con la construcción textual (coherencia, cohesión y adecuación). En la revisión, se identificarán los posibles errores y se corregirán.

Cassany (2005: 41) resume este complejo de relaciones, procesos y subprocesos cognitivos de un modo muy gráfico y visual que destaca la recursividad del proceso y los principales procedimientos para la composición de un texto escrito, como podemos observar en la Figura 3.

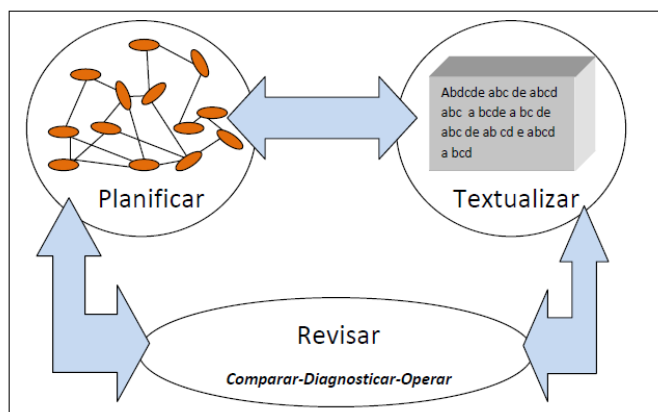


Figura 3: Proceso de Composición, según Cassany (2005: 41).

Se considera que este proceso presupone un trabajo de reproducción de contenido, o sea, de movilización de los conocimientos, de activación en la memoria de quien escribe de las ideas que pretende transmitir, de la selección y organización en función de los objetivos del acto de escritura e del destinatario del mensaje. Según el modelo de Flower y Hayes (1981), citados en Carvalho (2003: 20), todos estos momentos podemos situarlos en el ámbito de la componente de la planificación. Según Carvalho (2003: 22), el texto se va componiendo y adaptando a las exigencias de su tipología, teniendo el escritor en cuenta el contexto de la actividad y el recurso a sus conocimientos.

En conclusión, la teoría de Flower y Hayes se distingue por abrazar tres unidades principales que se diferencian por el contexto de la tarea, la memoria a largo plazo del escribiente y el proceso de escritura propiamente dicho. Creemos que una visión del concepto de escritura como algo que se construye de modo procesual es un

buen punto de partida para esta investigación. Cassany (2004: 925), afirma que “los estudios sobre la composición en L1 y en L2 coinciden en destacar la importancia de incorporar esta dimensión cognitiva o procesual en la enseñanza de la producción escrita. Aprender a escribir géneros escritos implica aprender a planificarlos, textualizarlos y revisarlos”. Por lo tanto, consideramos que seguir una opción metodológica de desarrollo de la expresión escrita, basada en su dimensión procesual, permitirá a los alumnos dejar de mirar el texto como un producto terminado, para entender su composición como un conjunto de procesos que están aprendiendo a dominar. Así que el discente podrá adquirir capacidad para invertir en la calidad de cada uno de los elementos que componen un texto, con el fin de adecuarlo a los objetivos que él mismo ha trazado, experimentando variadas soluciones para constatar en cada momento cuáles son las principales dificultades de los alumnos y cuál es el mejor camino a seguir.

A continuación, subraya Camps (2010: 21), la necesidad de que “la enseñanza de la escritura se desarrolle en el aula de forma que el profesor pueda intervenir durante el proceso como guía que proporciona el andamiaje que los aprendices necesitan para resolver los múltiples problemas que las tareas de composición plantean y, de este modo, pueda traspasar paulatinamente la gestión de los saberes y los procedimientos que se requieren para llegar a ser un escritor autónomo”. Eso significa que el docente tendrá la oportunidad de orientar y apoyar el alumno en su trabajo, sin ser solamente un evaluador y llevar al escribiente a integrar progresivamente los diferentes aspectos relacionados con la construcción de un texto como las características de cada tipo; la cohesión y coherencia, la intencionalidad comunicativa o situación de comunicación, tal como defiende Carvalho (1999: 120), basándose en estudios de Cooper y Matshuashi (1983) y Martlew (1983), al enfatizar la relación entre el proceso de escritura y el desarrollo de la capacidad de expresión escrita del alumno.

Por todas estas razones planteadas a lo largo de este subcapítulo, creemos que un abordaje de la escritura como un proceso podrá facilitar el tratamiento y la resolución de problemas que los alumnos van presentando, una vez que el control de los diferentes mecanismos que los mismos utilizan para escribir se vuelve más nítido,

posibilitando un trabajo más directo y eficiente. Además, admitiendo que “[p]erspetivar a escrita como uma competência fundamental tanto no contexto escolar como para além dele é, em nosso entender, assumir a sua transversalidade em relação às outras disciplinas escolares e às várias dimensões do indivíduo que se espera sejam desenvolvidas na escola”, tal como afirma Carvalho (2003: 24), defendemos que el dominio de la expresión escrita a través de esta dimensión procesual podrá posibilitar el desarrollo de alumnos capaces de aplicar este conocimiento en otras áreas, así como una mejor estructuración del raciocinio. Para que los aprendientes desarrollen su relación con la escritura, hay que promover el descubrimiento de las potencialidades de esta forma de expresión, tanto a nivel comunicativo, como creativo y expresivo. Según Barbeiro (2000: 74), esta relación podrá basarse en la profundidad que se encuentra en el proceso de escritura, puesto que puede conferir al alumno la capacidad de generar nuevas relaciones y de tomar decisiones, teniendo en cuenta los objetivos y los criterios de adecuación.

1.4. Estrategias de expresión escrita – una visión colaborativa y cooperativa

Tal como señalábamos anteriormente, hablar de estrategias nos remite inevitablemente, de forma clara e inmediata, para el papel del profesor en todo este proceso. Elbow y Belanoff (1995), citados por Niza, Segura y Mota (2011: 6), afirman que “a consciencialização dos obstáculos e desafios que a escrita põe a todos os que escrevem pode ajudar os professores a transformarem-se em interlocutores e mediadores dos alunos”. Tal sucede, como defienden estos autores, porque las dificultades que los discentes sienten al realizar una actividad de expresión escrita son semejantes a las que un adulto experiencia cuando escribe. De este modo, hay cada vez más investigaciones en este ámbito, sustentadas por el suceso de los aprendizajes, que evidencian la importancia del docente en la creación de ambientes facilitadores de la escritura.

Hay una serie de aspectos muy importantes fuera del texto que influyen en la forma y en el contenido del mismo, tal como señalan Kock y Elias (2006), citado por Krames, Cardoso y Longo (2015: 18). Para estos autores, el texto es como “uma unidade comunicativa verbal – oral ou escrita – gerada por uma ação de linguagem” y

que a nuestro entender es fundamental para que las personas interactúen en diferentes ambientes discursivos de la sociedad.

Por eso, consideramos esencial que los aprendices se sientan estimulados para el aprendizaje. A propósito de la motivación, Sternberg (2006: 89) alega que la creatividad y la predisposición de los alumnos para la escritura se mueven y se activan por el placer al realizar una determinada tarea. Según el mismo autor, “people rarely do truly creative work in an area unless they really love what they are doing and focus on the work rather than the potential rewards²”. Por lo tanto, a nuestro entender, el trabajo del profesor incluirá no solo la transmisión de conocimientos y la explicitación de reglas de funcionamiento de la lengua, como también propiciar actividades motivadoras para que los discentes sientan placer y satisfacción al realizarlas y luego favorezcan el aprendizaje de la lengua y consecuentemente el desarrollo de la escritura. Por ese motivo, las consideramos imprescindibles para marcar la diferencia en la vida de nuestros alumnos.

Muchas veces, la falta de motivación de los alumnos es por no saber para qué escriben o a quién, y de ahí que no se les estimule el placer por la escritura. Así pues, Frank, Rinvulcri y Gila (2012: 14) afirman que, para propiciar un entorno atractivo para el desarrollo de la escritura en las clases de lenguas, “el escritor siempre debe tener un lector a quien le interese el contenido y no solo la forma”; lo podremos comprobar en el capítulo cuatro donde se presentará una sugerencia para llevar a los alumnos con el objetivo de motivarlos para la escritura. Básicamente, se los invita a elaborar una caracterización del grupo, de modo cooperativo y colaborativo, o sea, todos son parte integrante del proyecto final que es la publicación en el blog de clase. Realmente, los discentes se motivan para realizar una actividad que les es debidamente contextualizada y explicitada.

En ese caso, después de reflexionar sobre el papel del profesor y del alumno y según será señalado en el capítulo cuatro, creemos que nuestra opinión ha ido cambiando, una vez que hemos llegado a la conclusión de que no siempre lo que los

² Pocas veces las personas realizan un trabajo verdaderamente creativo, solamente cuando les gusta de lo que hacen y se concentran exclusivamente a eso, sin esperar potenciales recompensas.

profesores piensan que es lo mejor para sus alumnos, es en realidad lo que ellos necesitan. Por eso, sentimos necesidad de adaptarnos a sus peticiones, que muchas veces no son obvias, sino discretas y casi silenciosas. De esa manera, si inicialmente se ha pensado en proponer actividades de escritura para realizar de forma extraescolar, como algo que complementara los contenidos abordados en clase, rápidamente se ha llegado a la conclusión de que así no se estaba motivando a los alumnos para la escritura, tal como ha sucedido en las primeras actividades propuestas y que serán expuestas en el capítulo cuatro. Para activar conocimientos y llevar a los alumnos a escribir un texto coherente y creativo, es fundamental un análisis previo de los factores que conforman el medio en que viven, no solo el social, sino también el comunicativo, además de propiciar un clima relacional y afectivo en la clase, como base de confianza y aceptación recíproca. Para eso, tiene todo el sentido que el alumno desempeñe el papel primordial y que su voz obtenga eco en la comunidad escolar, permitiéndole ser el protagonista en la definición de estrategias a adoptar en clase. Definir en conjunto qué tipo de desafíos les gustaría enfrentar nos parece una buena opción para empezar. Del mismo modo, es también importante referir que para llevar a los alumnos a escribir un texto coherente, creativo y contextualizado el profesor deberá centrarse en las actividades previas y en el *input*, puesto que este momento es fundamental para activar conocimientos y estimular a los discentes para la realización de la tarea final – la producción de texto.

Otra opción que creemos ser fundamental para la implementación de este proyecto es la concretización de un trabajo colaborativo y cooperativo. Esta iniciativa ha surgido de la creencia de que la labor realizada en parejas o en pequeños grupos puede, también, aportar aprendizajes significativos para el desarrollo de los alumnos como aprendices. Aunque tales aprendizajes puedan parecer difíciles de realizar por la dispersión que hay dentro de un grupo, hay otras dimensiones que se acentúan y no son menos importantes. Como afirma Barbeiro (2003: 27), “mesmo quando se encontram vários sujeitos a escrever um texto em colaboração, a dimensão individual da relação não é negada”, es decir que “ativa-se uma dimensão de interacção em que o sujeito pode ganhar uma primeira audiência, testar as decisões que tomou no contexto nuclear, verificar a leitura que é feita, recolher pontos de vista, receber

sugestões.” Así que los alumnos no están solamente adquiriendo una mayor conciencia sobre el mismo texto, sino que también están aprendiendo a compartir y a utilizar estrategias para comunicar en grupo o a través de la escritura.

En nuestra opinión, una de las principales razones para la falta de motivación de los estudiantes, al realizar las actividades que exijan un poco más de creatividad, es el aislamiento instituido alrededor de estas dinámicas de escritura. Como hemos visto en nuestras clases, todos los trabajos con este enfoque han sido los que más desmotivaban a los alumnos. En ese caso, hay que activar el espíritu cooperativo y colaborativo de los alumnos. Como señala Pujolàs (2005), citado por Carrasco (2013: 291), “una cooperación va más allá de la mera colaboración. Cooperar proviene del latín *co-operare*, que quiere decir: ayuda, interés, apoyo. En ese sentido, cooperar significa ayudar juntamente con, apoyarse mutuamente, interesarse uno por otro.” También Gros (2008), citado por Carrasco (2013: 291) subraya que “en el aprendizaje colaborativo la unidad de análisis fundamental es el grupo, junto con las interacciones que se generan en el mismo a lo largo de un proceso de aprendizaje”, pero la diferencia es que hay un trabajo colaborativo por parte del docente. Así que los alumnos estarán constantemente integrando la producción escrita de modo transversal y solidario, si los profesores promueven más la cooperación, a través de trabajos en parejas o en pequeños grupos, con alumnos que posean diferentes competencias y estilos de aprendizaje, además de su misma colaboración. Además, Estanqueiro (2010: 21) asegura que “a competição individual não garante a aprendizagem e pode travar o desenvolvimento pessoal e social”, pues lo más importante es que los aprendices sean más compañeros que opositores y aprendan a solucionar los conflictos de modo constructivo. Según el mismo autor (2010: 21), “a cooperação é sinal de qualidade na educação”, una vez que en un ambiente de cooperación, donde se comparten conocimientos y experiencias, todos salen ganando, aprendiendo juntos y construyendo relaciones de tolerancia, respeto, confianza y apoyo mutuo.

Como trabajo de preparación y motivación para la escritura, hay autores que son de la opinión de que juegos que estimulen el desarrollo de la creatividad, como forma de explotación de la lengua, son un buen ejercicio. Por eso, trabajos de grupo,

donde los alumnos tengan que interactuar de forma dinámica y que involucren a toda la clase, ofreciendo diferentes posibilidades de desenlace, son una opción interesante. De ahí que Carbonell y Watts (2007: 77) destaquen la importancia de que “la situación que [se] plantea tenga varios desenlaces posibles, lo que crea un mayor interés.” Además, estos juegos, sobre todo los que implican simulaciones, facilitan la adquisición de la lengua, según estos autores, porque suscitan curiosidad, motivación y apelan a la creatividad. Del mismo modo, podemos comprobar en el capítulo cinco que situaciones de pequeñas dramatizaciones, como juegos de descubrimiento de vocabulario, de descripciones físicas y psicológicas y de caracterización del grupo han permitido desarrollar algunas capacidades comunicativas de los alumnos, como también han favorecido una comunicación más fluida, más iniciativa y desinhibición.

Con el fin de motivar a los alumnos para el momento de desarrollo de la competencia escrita, creemos, pues, que la cooperación y la colaboración son factores cruciales para la mayoría de los discentes. Como veremos en el capítulo cuatro, donde serán planteados ejemplos de actividades que han sido estratégicamente pensadas para estimular a los aprendices a escribir, la cooperación es un instrumento muy eficaz en el combate a la indisciplina, discriminación y exclusión social.

Una vez que el objetivo fundamental a que nos proponemos es el de llevar al alumno a participar en diferentes contextos de comunicación escrita, existen varias actividades que se pueden emplear. Según Cassany (1999: 151, 152), situaciones reales, como la correspondencia entre alumnos de la misma escuela o de locales diferentes, anuncios publicitarios, encuestas a la población, actividades entre clases o un mural, son una alternativa para poner en práctica la escritura. En este caso, proponemos una actividad, que será explicada más adelante en el capítulo cuatro, que sirve como estrategia de activación de ideas – el debate. Desde nuestro punto de vista, es una tarea interesante que funciona como un instrumento de construcción colectiva y que posibilita el desarrollo de opiniones. Barroso y Mandarino (2006: 90) subrayan que el debate propicia el intercambio de impresiones, de experiencias y un aumento de conocimientos en el grupo, además de funcionar como punto de partida para la producción de diferentes tipologías textuales.

Otro tipo de estrategia posible para motivar a los alumnos para el momento de escritura es la visualización de pequeños vídeos, como anuncios publicitarios, videoclips o un cortometraje. Corpas (2000: 785) señala que el vídeo permite “sensibilizar al aprendiz sobre las formas de organizar el discurso, y los recursos y los elementos que se utilizan con este fin”, además de tener una fuerte función motivadora. Según Tena (1996: 130), los vídeos procuran “provocar actitudes en el destinatario”, o sea, por su carácter interactivo tienen el poder de invitar a una mayor participación de los estudiantes. En el capítulo cuatro comprobaremos cómo llevar estas estrategias a la clase, de forma simultánea, colaborativa y cooperativa. En ese mismo capítulo presentaremos el debate planteado en un blog de clase, teniendo como punto de partida un cortometraje visualizado, con la finalidad de promover la intervención, creación de nuevas ideas, argumentación, pero también el desarrollo de la competencia escrita.

Para concluir, podemos afirmar que la importancia de la interacción del profesor con el alumno, y de este con sus compañeros en el desarrollo de la escritura, es evidente. Ya Smith (1982) citado por Azevedo (2000: 55) cuestionaba: “How much writing do most children see being done in school or at home and what kind of writing is it?³”. Según el mismo autor, la mejor manera para que un profesor enseñe a los aprendices el poder de la escritura es escribir con ellos. En este punto, no podríamos estar más de acuerdo, una vez que, pensamos, a pesar de todas las estrategias utilizadas en el aula, la calidad del aprendizaje está siempre relacionada con la calidad de la interacción de la cual el profesor es el mediador. Además de la importancia del profesor en el proceso de escritura, es del mismo modo fundamental que el alumno adquiera métodos de trabajo para empeñarse más activamente y a practicar, es decir, a ganar más autonomía. Creemos que, en este momento, es más importante valorar el empeño y la participación de los aprendices que evaluar sus conocimientos gramaticales. Vítor Aguiar e Silva (1997) citado por Azevedo (2000: 59) insiste una vez más en que “não é ensinando gramática, não é lendo gramáticas que se adquire o conhecimento da língua, quer em termos de leitura, quer em termos de escrita. É lendo e é escrevendo”.

³ ¿Cuántas veces ven los chicos ser practicada la escritura en casa o en la escuela y qué tipo de escritura es?

Finalmente, lo que hemos comprobado y vamos a intentar mostrar en los capítulos siguientes, es que aprender es hacer, pero siempre con la supervisión de los profesores. Estos deberán crear un ambiente en el aula que favorezca el aprendizaje a través de la cooperación e interacción entre los alumnos y su trabajo para que reflexionen sobre lo que es aprender aprendiendo. Además, como ya hemos señalado, si no hay reflexión no hay intención de aprendizaje. Si el alumno reflexiona acerca de su propio proceso de aprendizaje, puede observar cómo aprende mejor y qué procedimientos serán más rentables y atractivos. De esta manera, podemos constatar la enorme contribución de las estrategias al proceso de aprendizaje y a la autonomía del aprendiente en su expresión escrita.

CAPÍTULO 2: EL PODER DEL ESPACIO VIRTUAL – LA UTILIZACIÓN DEL BLOG PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ESCRITA

Como se ha contemplado en el capítulo anterior, escribir no es fácil y crear estrategias que motiven a los alumnos es un proceso muy laborioso, donde están implícitas actividades cognitivas complejas. Por lo tanto, deberemos abordar esta destreza como algo que tiene su evolución y que se consolida a través de una práctica continuada y de un proceso de construcción, donde la dicotomía verdadero o falso, a veces, nos parece desapropiada, una vez que la escritura es un acto inacabado y que puede siempre ser mejorado. A nuestro entender, es necesario terminar con los prejuicios como creer que corregir es malo, que planificar es una pérdida de tiempo y que la revisión solo sirve para enmendar, tal como Cassany (1999: 98) defiende.

Actualmente, con la expansión de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC)⁴, hay quien entiende que cada vez se escribe menos y que la escritura se está volviendo una herramienta obsoleta, a veces sustituida por nuevas formas de comunicación que dan más importancia a la oralidad. Es cierto que la escritura tradicional está siendo suplantada por la escritura digital y que este progreso de las TIC ha acarreado una serie de transformaciones importantes en el uso escrito.

No obstante, eso no significa que la escritura esté perdiendo terreno. Desde nuestro punto de vista, en la actualidad tenemos muchos otros medios y oportunidades de escribir. Según afirma Cassany (2004: 917), “hoy no escribimos menos que ayer, sino que lo hacemos de forma diferente.” Teniendo en cuenta esta opinión, la escritura puede ser considerada como una herramienta de comunicación muy poderosa, que posibilita una acumulación de conocimientos. Además, ayuda a estructurarlos, siendo imprescindible en el desarrollo del pensamiento de cualquier persona.

⁴ Las Tecnologías de Información y Comunicación pueden ser definidas, según López Carrasco (2013: 294) como: “el conjunto de herramientas tecnológicas que conforman la sociedad de la información. Incluye a la informática, el Internet, la multimedia, entre otras tecnologías, así como a los sistemas de telecomunicaciones que permiten su distribución”.

De esa manera, y teniendo en cuenta la premisa del MCER (2002) de “innovar y modernizar las prácticas educativas”, es fundamental incluir en el pensamiento de los aprendices que la práctica de esta actividad comunicativa se podrá convertir en un acto social, o sea, de compañerismo, de aprendizaje, de entretenimiento. Esa experiencia posibilitará en las clases de lenguas la mezcla de dos mundos distintos: realidad y virtualidad, con el fin de obtener el beneficio máximo – el conocimiento – por medio de una acción que acompañe nuestro mundo en constante cambio. Con respecto a tal modificación, tenemos también que referir el uso de internet, que resulta muy útil tanto para los profesores como para los estudiantes de lenguas, una vez que se considera una excelente oportunidad de practicar la lengua en diferentes situaciones “no menos reales por el hecho de ser ‘virtuales’”, tal como Arrarte (2011: 89) afirma. El mismo autor defiende que ese uso de internet “como un espacio de trabajo compartido y colaborativo de trabajo y de interacción social ha dado lugar, en los últimos años, al concepto *Web 2.0*, una segunda generación de *Web* basada en la colaboración entre usuarios a través de comunidades virtuales.” En ese sentido, estamos totalmente de acuerdo, ya que al intercomunicar y discutir sobre variados temas, los aprendientes de lenguas están constantemente profundizando su aprendizaje, que resultará mucho más fácil.

Así, una de las estrategias que se ha utilizado en la PES, como se comprobará en el capítulo cuatro, fue la creación de un espacio con un entorno adaptado a la Era Digital, donde se está produciendo, cada vez más, una escritura electrónica en detrimento de la tradicional. De este modo, en este capítulo abordaremos el concepto de *Weblog* y sus potencialidades pedagógicas, con el objetivo de analizar algunas de las estrategias que podremos llevar a la clase para motivar a los alumnos para la expresión escrita.

2. 1. Noción de *Weblog* como medio de comunicación

Empecemos, entonces, por un viaje al pasado. Son varias las definiciones que podremos encontrar para *Weblog*. Parece más ventajoso iniciar por una división de la palabra para entender su significado original: *Web* (red) y *Blog* (diario). El origen del

término 'blog' no está bien clarificado. Según Barroso y Cabrero (2013: 261) y Barbosa y Granado (2004), citados por Carvalho, Moura, Pereira y Cruz (2006: 636), se cree que "fue Jorn Barger, escritor norteamericano, el que unió los conceptos 'web' (red de Internet) y 'blog' ('cuaderno de bitácora' o 'libro de notas') en 1997". Actualmente el término más utilizado es, sin duda, 'blog'.

Como afirma el propio Barger (1999), citado por Martins (2012 : 14):

Weblog (sometimes called a blog or a newspaper or a filter) is a webpage where a weblogger (sometimes called a blogger, or a pressurfer) 'logs' all the other webpages she finds interesting. The format is normally to add the newest entry at the top of the page, so that repeat visitors can catch up by simply reading down the page until they reach a link they saw on their last visit.⁵

Así que los blogs, según Barroso y Cabero (2013: 260), "son diarios personales publicados en Internet", cuya información está organizada por orden cronológico. Más concretamente, como afirman Barroso y Cabero (2013: 260), tienen un "formato de publicación en línea que podemos definir como espacio personal de escritura, con recursos informativos e interactivos", como atestiguan los mismos autores. Una de las ventajas de este medio, a nuestro entender, es que propicia la participación de una persona o grupo para opinar, reflexionar, sugerir u otro tipo de contenidos, siempre con la posibilidad de mantener un dialogo escrito entre el autor y los lectores, en nuestro caso concreto, entre profesor y alumnos y viceversa.

De esta manera, los blogs pueden ser personales o colectivos y estar abiertos a todos o a una comunidad cerrada, como se ha hecho en la PES, donde se puede discutir temas específicos de interés para ese grupo o clase.

Así creemos que una de las estrategias más ventajosas, tanto para los profesores como para los alumnos, es la utilización de las TIC, más específicamente, internet y sobre todo las redes sociales. Según Artero (2011), citado por Barroso y

⁵ Un weblog (a veces denominado de blog o de periódico o de filtro) es una página en la web donde el bloguer (a veces llamado de bloguer o de navegador de información) 'anuncia' otras páginas que considere interesantes. Su formato es normalmente divulgar las más recientes páginas en el topo de la página para que los visitantes habituales puedan acceder rápidamente hasta el final de la página para encontrar el link del último acceso.

Cabero (2013: 319): “[l]as redes sociales participan en la concepción de un aula más abierta, del aula como espacio flexible, real e interactivo para el aprendizaje y sus aplicaciones futuras más allá del centro educativo. La utilización de las redes en clase puede suponer un acercamiento entre el docente y el alumno, que interpreta que en el centro educativo se utiliza su ‘mismo lenguaje’”. En este caso, no podríamos estar más de acuerdo con los autores, una vez que, para que haya aprendizaje es necesario que haya conocimiento de todas las partes involucradas, construyendo las bases para una buena relación, tal como podemos observar en la siguiente imagen que esquematiza las características de los blogs, según Barroso y Cabero (2013: 261).

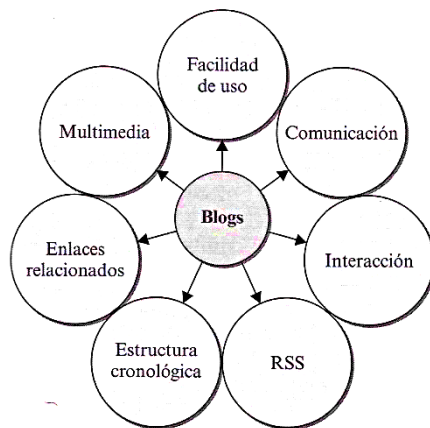


Figura 3: Características de los blogs.

Siendo la creación de estrategias para la motivación de la escritura el punto central de esta investigación, consideramos fundamental el compartir ideas, la interpretación de pensamientos y el fomento de la creatividad de los alumnos, promoviendo siempre el hábito de la escritura diaria. Para eso, fue necesario crear una “comunidade de aprendizagem”, tal como afirma Clothier (2005), citado por Carvalho *et al.* (2006: 636), para abordar temas de interés de todos los miembros y multiplicar las oportunidades de llevar a los discentes a participar y a interactuar. Esa comunidad se ha convertido en ‘El Blog de Clase – Me encantan las palabras’ que se presentará en el capítulo cuatro.

Tal como subrayan Barbosa y Granado (2004), citados por Carvalho *et al.* (2006: 636), el blog es “uma ferramenta facilitadora de interação”, o sea, tiene lo que buscábamos para llevar a los alumnos a cooperar y a colaborar en la realización de una

tarea de escritura. Según Gomes (2005: 311), “há blogues individuais criados e geridos por professores ou alunos, blogues de autoria coletiva por parte de professores e alunos, blogues que têm o objetivo de abordar temáticas concretas e, por último, blogues que tencionam atingir uma dimensão transdisciplinar”. Además, los blogs tienen variadas potencialidades pedagógicas, como ayudar a los alumnos a comunicar cada vez más y mejor e intercambiar experiencias entre grupos.

Para concluir, creemos que es necesario subrayar que el blog puede ser entendido desde diferentes perspectivas. Por un lado, como un recurso, que se encuentra disponible al público, o sea como una plataforma virtual a que cualquier persona tiene acceso. Por otro lado, el blog podrá funcionar como una herramienta pedagógica, una vez que podrá ser utilizado por todos los que están involucrados en este proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de un trabajo colaborativo y cooperativo. A lo largo de esta investigación y en la PES, hemos considerado la segunda hipótesis para llevar a los alumnos un ensino de la escritura más atractivo, de modo a que ellos mismos se sintieran parte integrante del proceso.

Como ya hemos mencionado, a lo largo de la PES, tuvimos la oportunidad de explotar esta herramienta y de implementarla en el campo educativo. Más adelante intentaremos plantear sus funcionalidades, ventajas e incluso sus limitaciones, pero por hora analizaremos lo que esperan del blog los profesores y alumnos.

2. 2. Perspectivas de los profesores y de los alumnos sobre el espacio virtual

Ante lo expuesto, surge naturalmente la pregunta: ¿Será el blog una herramienta pedagógica útil tanto para los profesores como para los alumnos?

En realidad, hay muchos autores que se han cuestionado cuál es el papel de los blogs en la educación, y por ello se han organizado algunas iniciativas que han tenido como objetivo la implementación de esta herramienta en ese sector. Joshi y Babacan (2012: 23) subrayan que los blogs “are considered an easy tool for attracting student

interest and providing an appropriate orientation”⁶, pero lo que importa tener en cuenta es si, en efecto, el blog podrá ser una respuesta viable que tenga como objetivo el aprendizaje de los discentes, además de la enseñanza presencial, o si los alumnos se motivarán cuando estén trabajando solos con un ordenador.

Del mismo modo, también es importante cuestionar cuáles son los objetivos de los estudiantes y de los docentes con relación a las nuevas tecnologías. Serna y Arrufat (2011: 27) señalan que, en la actualidad, el profesor deberá “saber utilizar las redes para la formación y desarrollo profesional de los mismos docentes, así como saber aprender y compartir en comunidades virtuales a través de Internet”. Por otro lado, además de motivar al alumno para el autoaprendizaje, creemos que el profesor contribuirá para el desarrollo cognitivo y afectivo de los aprendientes a través del contacto contiguo que se instituye por medio del espacio virtual.

Integrando las TIC en el contexto educativo, el alumno podrá consolidar las destrezas y competencias necesarias para conseguir acceder a la información y transformarla en conocimiento, creatividad e innovación. De acuerdo con Serna y Arrufat (2011: 24), “hoy se acrecienta aún más el valor de la escuela y de su proceso socializador y mediador para interpretar correctamente los mensajes tecnológicos y realizar un uso racional de los mismos”, por eso, creemos que es importante que profesor y alumno se unan y colaboren juntos, porque no es suficiente que se introduzcan las TIC para que haya una innovación inmediata en la enseñanza. No obstante, para los mismos autores es aceptable que muchos docentes tengan más dificultades en aceptar las innovaciones tecnológicas en la educación: por un lado, la desconfianza frente a lo desconocido y al cambio, por otro, el recelo de que los ordenadores acaben sustituyendo al profesor.

Para Christensen (2002: 1), el éxito de la utilización de las TIC solamente será posible si los profesores tienen una actitud positiva y reconocen sus beneficios para el aprendizaje de los alumnos, no olvidando que es fundamental, sobre todo, que los docentes tengan mayor disponibilidad fuera del aula y motivación.

⁶ Los blogs son una herramienta fácil para atraer el interés de los alumnos y proporcionar una orientación adecuada.

En definitiva, estos son algunos de los enfoques que esperamos desarrollar a lo largo de las próximas páginas, donde se abordarán algunas de las ventajas de implementación de los blogs en la educación.

2. 3. Potencialidades pedagógicas del blog – una aplicación para la escritura

Tal como ya hemos señalado a lo largo de este capítulo, las TIC potencian recursos adaptados a las necesidades de los ‘nuevos estudiantes’ que permiten desarrollar perfectamente, dentro y fuera de las clases de lenguas, la competencia escrita. En ese sentido, el MCER (2002: 4) señala que es fundamental “[p]ropiciar métodos de enseñanza de lenguas modernas que fortalezcan la independencia de pensamiento, de juicio y de acción, combinados con las destrezas sociales y la responsabilidad social”. En otras palabras, es importante reflexionar sobre los métodos que deberemos aplicar, teniendo en cuenta el contexto socioeconómico de los estudiantes. Además, teniendo conciencia de que los manuales escolares no siempre abordan las temáticas como nos gustaría, corresponde al docente la tarea de mediar el proceso de enseñanza-aprendizaje, investigando y organizando los recursos, con el objetivo de fomentar el intercambio de ideas, a través de la escritura.

La facilidad de comunicación es uno de los aspectos más importantes y atractivos de internet, especialmente de los blogs. Por este motivo, creemos que internet tiene un papel crucial en la socialización de los jóvenes, para que sean reconocidos como participantes activos en este proceso comunicativo. En ese sentido, es cada vez más importante apostar en la utilización de nuevos recursos en la enseñanza y en una mayor interacción con los alumnos. En la sociedad actual, a los nativos digitales⁷ suelen aprovechar todas las ocasiones para compartir e intercambiar

⁷ Término utilizado por Marc Prensky en 2001, citado por López Carrasco (2013: 294). De acuerdo con este autor “los nativos digitales pertenecen a la nueva generación de niños y jóvenes que bajo la influencia de las TIC presentan diferencias enormes con sus contrapartes adultos, comunican, compran o venden, intercambian, crean, se reúnen, coleccionan, coordinan, evalúan, juegan, aprenden, investigan, analizan, reportan y socializan”.

impresiones, sobre todo en grupos. En ese caso, la noción de cooperación tiene que ver con el espíritu intercomunicador que los jóvenes hoy en día presentan, debido a su conexión casi permanente a las redes sociales. Además, no podemos disociar esa idea de los ambientes colaborativos que las tendencias tecnológicas que están dominando la actualidad nos pueden propiciar. Como afirman Gomes y Silva (2006: 289): “Cada vez mais, um maior número de alunos e professores de todos os níveis de ensino, descobrem na criação de blogues uma outra forma de aprender, de ensinar, de partilhar, de publicar, de comunicar”. De ese modo, prestaremos atención, en primer lugar, al recurso al blog como promotor de la interacción de los alumnos con los profesores y con los demás compañeros de clase.

La potencial utilización de los blogs como un recurso y como estrategia pedagógica es muy diversificada, tal como resalta Gomes (2015: 312). Además, la autora subraya que, a pesar de que la distinción entre los blogs como ‘recurso pedagógico’ y como ‘estrategia pedagógica’ no siempre sea evidente, considera importante hacerla para sistematizar algunas diferencias. En primer lugar, como recurso pedagógico, Gomes considera que los blogs pueden ser: “Um espaço de acesso a informação especializada” ; “Um espaço de disponibilização de informação por parte do professor”. En segundo, como estrategia pedagógica, los blogs pueden asumir la forma de: “Um portefólio digital”; “Um espaço de intercâmbio e colaboração”; “Um espaço de debate – *role playing*” Y, por último, “Um espaço de integração”.

En esta investigación, vamos a tener en cuenta las dos opciones: el blog como estrategia pedagógica, donde serán planteadas algunas de las diferentes formas de poner en práctica la utilización del blog en contexto escolar, teniéndolo como un espacio de comunicación y como un recurso pedagógico, posibilitando la publicación en la *Web* de la producción escrita de los alumnos, puesto que, tal como afirma Gomes (2005: 313), “dando assim ‘voz’ às suas ideias, interesses e pensamentos”, los estamos motivando. Para esta autora, la eventualidad de participar en un proyecto que tiene audiencia podrá ser un estímulo para que produzcan con más motivación.

Por otro lado, los blogs pueden funcionar como un espacio de integración. Atribuiremos especial atención a este punto, dado el contexto socioeconómico, como

la diversificación de estudiantes, como alumnos de diferentes nacionalidades/etnias y realidades culturales y, por último, con dificultades de aprendizaje muy distintas, al que pertenece una de las escuelas del agrupamiento donde hemos realizado la PES. Por ese motivo, consideramos una versión distinta de utilización del blog, pero no menos importante, una vez que el tema de la igualdad y de la unión posibilita la comunicación entre todos. Esta actividad podrá funcionar como una estrategia positiva al facilitar y promover la integración de los alumnos, a través de sus contribuciones. Además, como subrayan Carvalho *et al.* (2006: 636), el alumno “ao publicar num espaço visível a todos (...) torna-se actor no fenómeno da comunicação global e aumenta também a sua responsabilidade sobre aquilo que quer comunicar ao exterior.” En otras palabras, al hacerlo, los alumnos se sentirán más motivados a continuar escribiendo debido a un sentimiento de pertenencia e igualdad ante su clase que la participación puede promover.

Carvalho *et al.* (2006: 636) presentan otras versatilidades posibles del blog que son su utilización como cuaderno diario electrónico, “e-caderno”, como lo denominan, portfolio y como fórum. Dando particular atención al primero, creemos que en ese caso el blog puede ganar una nueva dimensión, no solo porque los alumnos podrán publicar sus textos, comentar y evaluar los trabajos de los demás compañeros y, aún, pueden corregir y reescribir los textos en cualquier momento, sino también hacer sugerencias sobre temáticas o *sites* que consideren pertinentes con relación a los asuntos abordados. Komesu (2006), citado por Reginatto (2009: 6), habla de “diários digitais, virtuais ou *on-line*”, una vez que es donde se pueden plantear pensamientos o ideas y compartirlas con los demás.

Así que, a nuestro entender, el blog podrá ser considerado un espacio virtual donde se escriben mensajes que permiten establecer un diálogo con todos los participantes. Rheingold (1993: 11) subraya que internet empezó la era de una comunidad virtual que reunía personas, en el mismo espacio, con los mismos valores e intereses. Baltazar y Aguaded (2005: 2) están de acuerdo al reafirmar que el blog estaba completamente asociado a esa comunidad virtual. Por esa misma razón, se cree que al tener en cuenta la realidad educativa, el blog puede ser un recurso pedagógico muy útil, no solo porque podrá dar voz a los estudiantes menos participativos e

inhibidos en clase, como también podrá ser una óptima estrategia que los demás evidencien sus potencialidades y ganen más autoconfianza.

El blog posibilitará del mismo modo que los discentes acompañen el trabajo de sus compañeros, pudiendo dar y recibir retroalimentación, creando de ese modo oportunidades de comunicación y, sobre todo, de escritura. Por otro lado, el profesor podrá acompañar todo el trabajo desarrollado por sus alumnos, mediando las intervenciones, motivándolos a participar en el blog y promoviendo nuevas actividades.

Trajtemberg y Yiakoumetti (2011), citados por Martins (2012: 16), han explotado algunas estrategias que los profesores podrán experimentar con los jóvenes para establecer interacción y desarrollar la competencia escrita de los alumnos. Presentan sugerencias como la preocupación que un docente deberá demostrar al incluir cuestiones en los comentarios que hace sobre lo que los alumnos ya han colgado con el objetivo de prolongar la interacción. Además, teniendo en cuenta las teorías desarrolladas por Vygotsky, citado por Faria (2008: 17): “a colaboração entre pares perfilha a ideia da interposição de estratégias, que promovam a resolução de problemas através de processos cognitivos ancorados na interação”. En nuestra opinión, este punto de vista es muy importante, una vez que en la PES hemos tenido la oportunidad de poner en la práctica y llegamos a la conclusión que estas intervenciones son muy positivas, una vez que llevan a los alumnos a reflexionar y a ponderar otro tipo de respuestas. Por lo tanto, el aprendizaje podrá quedarse más repartido, como afirma López (2013: 134) “la clase no termina en el día y la hora asignada para su impartición”, ya que alumnos y profesores a través del uso del blog mantienen la comunicación abierta de forma permanente como si la clase continuara fuera del aula.

En suma, los estudiantes construyen el conocimiento a través de la interacción con los compañeros. El aprendizaje, en ese caso, consiste en impulsar la participación de todos los discentes mediante la realización de tareas que los impliquen de forma activa. Esto exige que el profesor enseñe estrategias de carácter social para que puedan trabajar en equipos y, así, obtener el máximo rendimiento.

Por consiguiente, los blogs pueden ser un recurso fundamental para la expresión y comunicación en la adquisición de lenguas. Tal como afirman Bull y Kajder (2004), citados por Barroso y Cabero (2013: 263), “para encaminar a los estudiantes en la escritura, es necesario ofrecerles oportunidades igualmente ricas y espacios auténticos en los que puedan escribir.” Por esa misma razón, consideramos imprescindible hacerlo tanto de forma colaborativa como cooperativa. Sin tener en cuenta estos dos conceptos, a nuestro entender, el aprendizaje a través de la utilización del blog será más difícil de concretizar. Por más que estos diarios electrónicos (los blogs) ofrezcan una herramienta diferente y el potencial para reinventar las clases de lenguas, si no llevamos a los alumnos a interactuar entre ellos, a apoyarse, ayudarse y a construir un aprendizaje basado en la solidaridad, el camino para la adquisición de la competencia escrita será bastante más largo.

En definitiva, tanto la escritura cooperativa como la colaborativa desempeñan un papel esencial a lo largo del proceso de escritura que no podemos desaprovechar para desarrollar el aprendizaje de la lengua. El blog es, sin duda, una aplicación tecnológica que pone énfasis en la colaboración en línea, en la intercreatividad y en la inteligencia colectiva, un beneficio de la comunidad, como señalan los autores Cobo y Pardo (2007: 27). De esta manera, se contribuye de forma activa y atractiva al aprendizaje de la clase, una vez que el alumno está activando sus conocimientos del mundo al hacer, buscar, interaccionar y compartir con los demás compañeros, a través del espacio virtual como medio de comunicación – el blog.

Como hemos expuesto a lo largo de los capítulos anteriores, nuestro trabajo incluye el desarrollo de las estrategias de expresión escrita y añade aún nuevos elementos que podrán facilitar, mejorar y motivar a los estudiantes para trabajar de forma colaborativa, a través de juegos de vocabulario y ejercicios de prescritura, que estimulen a los alumnos para la tarea de desarrollo de esa competencia. Otro elemento es el trabajo de forma cooperativa con el grupo-clase, donde se podrá comprobar que es una buena estrategia tanto para los aprendices, como para los profesores de clases de lenguas.

La práctica de la expresión escrita a través del espacio virtual nos ofrece, tal como se ha afirmado, una multitud de posibilidades. En este ámbito, se mostraran las actividades llevadas a los alumnos con el objetivo de desarrollar su competencia escrita, por medio de tareas que incitan al debate, como colgar un vídeo y empezar una discusión sobre un tema específico, hablar de una exposición de arte o de frases o pensamientos sueltos. Partiendo de ahí, se intentará que los alumnos presenten sus ideas, de forma desarrollada y que corrijan o sugieran lo que los demás van escribiendo, tal como el profesor, que tendrá un papel de mediador mientras que el trabajo se va construyendo. De esta manera, el blog se convierte en el punto de encuentro y de comunicación para todos los intervinientes.

Por otro lado, este espacio puede ser utilizado para fomentar la escritura colaborativa y cooperativa. Como también ya ha sido referido, una de las características diferenciadoras del texto en formato digital es el entendimiento del proceso en constante cambio, o sea, está siempre abierto a una nueva edición por parte de los constituyentes del grupo de trabajo. Según afirma Fountain (2005), citado en González (2009: 33), “[e]n colaboración con los compañeros, los estudiantes negocian significados, multiplican las posibilidades de transmisión de conocimientos y ponen en práctica una nueva forma de aprender basada en la construcción del conocimiento de forma colectiva”. Asimismo, el uso de los blogs de forma colaborativa ayuda a los estudiantes a reconocer el proceso de escritura como un acto social que tiene lugar en el espacio virtual.

A lo largo de la PES se han implementado diferentes actividades que tenían como objetivo el desarrollo de la competencia escrita en la lengua materna y en el aula de ELE a través de una estrategia adecuada a la actualidad. Con el fin de comprobar el impacto de su utilización, analizaremos a continuación el contexto escolar y los grupos de trabajo.

CAPITULO 3 – AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SANTA MARIA DOS OLIVAIS

Una vez que el fundamento teórico que ha cimentado el desarrollo de este proyecto ya se sistematizó, este capítulo tiene como objetivo presentar el contexto específico en lo cual han sido aplicadas y desdobladas todas las estrategias de motivación para la escritura que presentaremos en la siguiente sección.

Teniendo en cuenta los objetivos perfilados al inicio para esta investigación, intentamos que la búsqueda anteriormente planteada fuera una solución o por lo menos un camino alternativo para los problemas que los alumnos manifiestan al desarrollar la expresión escrita. Asimismo, haremos a lo largo de este capítulo una descripción del medio sociocultural envolvente y una caracterización de los grupos que hemos encontrado en la PES.

3. 1. Localización y descripción del medio sociocultural envolvente

El Agrupamento de Escolas de Santa Maria dos Olivais está ubicado en la zona oriental de la ciudad de Lisboa, caracterizada por una gran y diversificada población y por un interesante desarrollo urbano. Este agrupamiento fue homologado en 2012 por Su Excelencia, Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar, y es constituido por las siguientes escuelas: JI nº 2 de Marvila y EB1 Manuel Teixeira Gomes; JI nº 5 dos Olivais y EB1 Sara Afonso; JI nº 1 dos Olivais y EB1 Alice Vieira; EB23 dos Olivais; Escola Secundária António Damásio.

Este agrupamiento intenta constituirse como un polo referencial desde el punto de vista educativo, tal como la zona envolvente lo es desde el punto de vista urbano. Tiene su sede en la Escola Secundária António Damásio que juntamente con la EB23 dos Olivais son las dos instituciones donde se puso en práctica esta investigación. La primera escuela está ubicada en la avenida Dr. Francisco Luís Gomes, que pertenece a la zona norte de Santa Maria dos Olivais. Tiene aproximadamente 1300 alumnos. La segunda está situada en la calle Cidade de Bolama, que es considerada el centro del barrio Olivais Sul. Es una zona muy agitada, con personas de varias culturas y clases sociales. Anualmente recibe cerca de 550 discentes.

El carácter heterogéneo del agrupamiento conlleva la constante necesidad de integración de alumnos provenientes de los más variados medios sociales, económicos y culturales. No obstante, creo que la dirección ha hecho frente a esta cuestión como un desafío permanente y una plusvalía a mantener. Además de la individualidad que cada escuela del agrupamiento aspira mantener, intentase que se articulen continuamente en el cumplimiento del Proyecto Educativo y del Proyecto Curricular de modo a promover el éxito de todos los alumnos y la excelencia de la mayoría, teniendo como referenciales la curiosidad científica, la disciplina metodológica, la solidaridad humana y la moderación feliz.

Buscando soluciones para la heterogeneidad de la comunidad educativa del agrupamiento, sobresale la constante preocupación en la mejora de la cualidad de los servicios como por ejemplo: pizarras interactivas (solamente en la Escola Secundária António Damásio); proyectores multimedia; ordenadores y conexión a *Internet*, en todas las aulas y sirviendo los interés de la escuela en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es importante también subrayar la utilización de *Moodle*, como forma de comunicación entre todos los elementos de la comunidad educativa y también como un recurso de apoyo para alumnos y profesores.

En suma, partiendo de este análisis al contexto donde se realizó la PES y teniendo como punto de partida una escuela dinámica, con todas las condiciones físicas y humanas, ¿conseguiremos llevar a cabo todo lo que hemos planeado y ejecutar con éxito nuestro proyecto? Veremos entonces como se presentan los grupos para después reflexionar sobre cómo se han concretizado (o no) todas las actividades idealizadas.

3. 2. Caracterización de los grupos

La aplicación práctica de la propuesta presentada en los capítulos anteriores ha sido desarrollada con alumnos de 7º y 11º cursos, lo que se ha vuelto muy provechoso puesto que nos ha permitido analizar y comparar dos ciclos distintos, sobre todo porque el tercer ciclo hace parte de una escuela (E.B. 23 Olivais) y la secundaria hace parte de otra (E.S. António Damásio). A pesar de que pertenezcan al mismo

agrupamiento, los alumnos son bastante diferentes a todos los niveles. Como es evidente, dado las edades que los separan, la madurez hace la diferencia, pero hay otras razones, como la motivación para el aprendizaje o los objetivos para un futuro profesional promisor. Para los alumnos de 7º, el aprendizaje deberá ser basado en la autoridad del docente. Para los de 11º, el ambiente puede ser más relajado, pero ambos necesitan de una progresión estructurada y secuenciada, prefieren las instrucciones claras y el trabajo planificado. Les incomoda tener que tomar decisiones, son muy poco esforzados y bastante vulnerables ante el fracaso.

El grupo 7ºB es constituido por 23 alumnos, 14 del sexo masculino, 9 del femenino y un alumno con Necesidades Educativas Especiales, con edades comprendidas entre los 12 y los 15 años. 5 de estos discentes son repetidores, lo que puede ser un fuerte indicativo de una atención especial que los profesores deberán dar desde el inicio del año de trabajo.

Desde la primera clase que los alumnos se presentaron con muy poca predisposición para el aprendizaje, muy perturbadores, nada participativos, incluso presentando diariamente una actitud contradictoria desde el primer momento en que entraban en el aula llorando o rumiando debido a problemas personales. Eran adolescentes con muchas carencias pero, simultáneamente, muy difíciles de conquistar. Ha sido un camino muy largo, esencialmente porque creemos que la base para un buen aprendizaje es la confianza que se pretende que los alumnos tengan en la figura del profesor. Cuando no se la conquista, todo parece más penoso. Este fue sin duda uno de nuestros objetivos más arduos y, al mismo tiempo, gratificantes que hemos encontrado a lo largo de este recorrido. Además de nos obligar a buscar incesantemente prácticas pedagógicas alternativas, nos ha ayudado a comprender mejor que no siempre lo que nos planteamos a hacer resulta fácil o incluso se concretiza.

El 11º L, a su vez, es una clase de segundo año de español, por lo tanto es un nivel de continuación, de formación específica y con examen nacional en el término del año lectivo.

Este grupo se compone por 14 alumnos, 11 chicos y tres chicas, pero había algunos que asistían a las clases para realizar el examen al final. En la generalidad, eran más interesados que los de 7º, con una actitud y postura diferente, mostrando mayor madurez y motivación para el aprendizaje. La aceptación del profesor que estaba haciendo las prácticas también ha sido muy distinta, una vez que desde siempre se mostraron capaces de pedir ayuda siempre y cuando necesitaban, sobre todo en la realización de tareas, acataban las órdenes para propiciar un ambiente de respeto mutuo y crearon una relación con el profesor de confianza, compañerismo e incluso de amistad, contrariamente al que sucedió con el 7ºB, que muchas veces se presentaba con una postura de indiferencia ante el docente.

Trabajar con el grupo de 7º fue definitivamente más difícil y complejo, dada la necesidad de repensar las estrategias constantemente. Todo que les motivaba y que funcionaba en un momento, en el instante siguiente nada era igual y todo parecía desmoronarse. Sentíamos la necesidad de conquistarlos a cada segundo con actividades y estrategias diferenciadas.

CAPÍTULO 4: PUESTA EN PRÁCTICA – ALGUNAS APLICACIONES DIDÁCTICAS PARA ACTIVAR EL DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ESCRITA A TRAVÉS DEL BLOG

Tal y como reflejan los datos que exponemos a continuación, la primera experiencia se convierte en un pilotaje de la propuesta definitiva que nos permitirá identificar los puntos fuertes y débiles de la misma.

Así, el cuestionario de principio de curso (anejo 1) nos sitúa en el punto de partida de la experiencia. De esta manera, enfocamos el desarrollo de nuestra propuesta por medio de la identificación de las necesidades, motivación y relación de nuestros estudiantes con el blog y con la escritura en la lengua meta.

4. 1. Período de sensibilización de los alumnos – presentación de cuestionarios previos a la realización de la experiencia en la clase de español

Los datos que luego planteamos se pueden observar en los resultados obtenidos en los gráficos (anejo 2).

La escritura desempeña un papel fundamental en el aprendizaje de una lengua extranjera en la opinión de nuestros estudiantes. El 90% y 91% de los encuestados (7º y 11º respectivamente) valora el desarrollo de esta actividad comunicativa de la lengua. El 10% y 9% restante defiende que esta competencia no tiene importancia en el ámbito del aprendizaje de lenguas.

En cuanto al gusto de los alumnos por escribir, en general, los estudiantes mantienen una buena predisposición hacia la escritura, el 64% de los encuestados de ambos grupos reconocen su gusto por esta competencia. No obstante, hay una gran parte de los estudiantes, 33% de los encuestados (7º) y 36% (11º), que admiten no tener ganas de escribir.

En relación al local donde los alumnos prefieren trabajar la expresión escrita, los resultados obtenidos son muy distintos en los dos grupos. Si para la mayoría de los

alumnos de 7º (63%), la escritura deberá ser realizada en el aula, para los de 11º su preferencia recae en trabajar en casa, con el 73% de los encuestados.

En cuanto a la forma de escribir, individualmente o en grupo, los estudiantes, en general, prefieren trabajar con otros compañeros (70% - 7º; 54,5% - 11º). Es importante subrayar la importancia de esta cuestión, teniendo en cuenta el objetivo que nos planteamos desde el inicio de esta investigación, o sea, que los alumnos sean capaces de valorar la importancia de escribir en colaboración con un compañero y en cooperación con el resto del grupo. Además, en el periodo inicial de sensibilización es necesario que los alumnos valoren este aspecto, porque cuando cuestionados con el porqué de su preferencia, los alumnos apuntan hechos como 'tener menos trabajo'; 'ser más rápido' o 'surgir más ideas'.

En relación con el uso del ordenador para escribir encontramos disparidad de respuestas. Por un lado, el 83% de los alumnos de 7º prefiere usar el ordenador para escribir, por otro los de 11º se presentan más divididos, una vez que hay un 45% que prefiere escribir de forma tradicional. Como el enfoque de este trabajo es el uso del blog como motivación para la escritura, nos parece que en este segundo grupo vamos a tener que utilizar algunas estrategias de sensibilización para comprobar las ventajas de su utilización. Cuando cuestionados con el porqué de las ventajas de la escritura a mano y a ordenador, predomina la accesibilidad del texto en el papel y la flexibilidad del aquí y el ahora. Sin embargo, para la escritura en el ordenador, valoran muy positivamente la posibilidad de corregir errores de todo tipo con mayor eficacia y precisión sin necesidad de reescribirlo por completo a través del ordenador, así como la posibilidad de 'escribir con un corrector ortográfico'.

A continuación, será importante conocer las condiciones de los estudiantes para llevar esta investigación adelante. Por eso, las dos cuestiones siguientes son si tienen ordenador e internet. En la primera, el 85% y 100% de 7º y 11º respectivamente contestaron positivamente y cuando confrontados con el local donde pueden acceder a internet, el 48% de los estudiantes de 7º afirmaron que tienen internet en las dos opciones - en casa y en el móvil - y una gran mayoría de 11º, con el 91%, también tiene por costumbre acceder en los dos locales.

A la pregunta '¿Cuándo estás conectado a internet, cuál es la actividad que haces con más frecuencia?', en los grupos de 7º y 11º, respectivamente, el 7,5% y 27,3% prefieren hacer búsquedas escolares; al 45% y 18,2% les gusta jugar; comunicar a través de las redes sociales es sin duda lo que encanta a la mayoría de los estudiantes, una vez que hay el 80% y 100% que eligió esa opción; luego el 15% y 72,7% para ver películas y el 32,5% y 72,5% para descargar canciones. Con esta cuestión podemos concluir que la variación en las respuestas de los alumnos en los dos grupos podrá estar relacionada con la diferencia de edades, con las características e intereses distintos en los dos grupos, tal como ya hemos mencionado anteriormente.

Ante la siguiente pregunta '¿A ti te gustaría más escribir en un diario o en un espacio virtual – un blog, por ejemplo?', el grupo de 7º el 57,5% no balancea al contestar que prefiere el espacio virtual. A su vez, en los de 11º las respuestas se dividieron. Si por un lado hay el 45,5% que prefiere escribir en un diario, al 54,5% le gustaría más escribir en un espacio virtual.

Terminamos las encuestas intentando saber si los alumnos creen que las redes sociales y, más propiamente, los blogs son un buen medio de comunicación para los profesores y alumnos y para el aprendizaje de una lengua. En el grupo de 7º, 75% respondieron positivamente y en el de 11º no existen dudas que ese medio es muy ventajoso, una vez que la totalidad de los discentes contestó que sí.

Para finalizar, hay que decir que la motivación de nuestros alumnos en relación con la escritura es, en general, bastante alta. La mayoría reconoce la importancia de la expresión escrita en el aprendizaje de una lengua extranjera. En definitiva, este resultado es fundamental para empezar a poner en práctica todos los objetivos a que nos proponemos con este trabajo. Consideramos esencial que el alumno entienda la importancia de escribir y sobre todo que se sienta motivado para hacerlo. No obstante, un gran porcentaje sigue atestiguando que no le gusta escribir y que no entiende su importancia. Cuando cuestionados con el porqué de no les dar ganas de escribir, los alumnos afirman que les da mucho trabajo, tienen pereza, consideran la escritura una actividad muy difícil, aburrida y que les da vergüenza porque en la mayoría de las veces tienen que exponer sus fragilidades, sentimientos, dando a

conocer un poco más de su personalidad. Algo que para la gran parte de los dos grupos de adolescentes de 7º con los que trabajamos es inconveniente, una vez que presentan una desmotivación ante los estudios y aún la comunidad escolar. Así que todos esos puntos fueron valorados en este trabajo y en todas las actividades realizadas a lo largo de la PES.

Sin embargo, la retroalimentación que nos transmiten a través de este cuestionario no alcanzó todas las expectativas deseadas en un primer momento, porque esperábamos que los alumnos se entusiasmaran con la oportunidad que les estábamos presentando para trabajar a través de un medio diferente de lo habitual. Pero esto no nos desanimó, todo lo contrario, nos impulsó a desarrollar esta experiencia con una motivación renovada en busca de mejores soluciones para atestiguar el objetivo de todo este proceso.

4. 2. Implementación de los blogs

Como ya hemos mencionado en el capítulo 2, los blogs son un buen medio para promover la interacción del alumno con el profesor y con sus compañeros de clase. Una de las finalidades de utilización del blog es que un autor escriba con el intuito de dar a conocer a sus lectores su pensamiento, para que ellos establezcan un dialogo con el autor y con todos los demás de forma interactiva.

De acuerdo con Raby (2004), citada en Sousa y Silva (2010: 4346), las TIC, y más específicamente los blogs, son integrados en la práctica docente, a través de diferentes fases hasta que se los utilicen con frecuencia y regularidad. Haciendo una “utilização regular” se permite a los alumnos que aprendan, a través de su misma implicancia para que adquieran y construyan conocimientos y desarrollen competencias disciplinares y transversales, en un contexto de aprendizaje activo y significativo.

Basándonos en el “modelo síntese de integração dos blogues em contexto de sala de aula”, planteado por Raby, y creyendo que los blogs, así como las TIC, pasan por las siguientes fases: “sensibilização”, “utilização pessoal”, “utilização profissional” y “utilização pedagógica”, podemos atestiguar que debido a nuestra falta de experiencia

con el manejo de un espacio virtual de este tipo, tuvimos que nos preparar y por eso fue esencial el paso por todas las fases mencionadas.

Desde que empezábamos a estar más preparados y adaptados a las funcionalidades de esta aplicación, sentimos que era el momento de avanzar con la implementación de los blogs. De ese modo, iniciamos la fase de “utilização pedagógica”, o sea, empezamos a usar los blogs con el objetivo con que nos proponemos – el desarrollo de la expresión escrita.

Así que optamos por crear dos blogs distintos, uno para el grupo de 11º y otro para el grupo de 7º curso. Luego se presentaron a las clases y se les explicó cómo funciona, cómo pueden acceder e interactuar con los profesores y entre ellos mismos, para qué sirve y cómo serán evaluados los trabajos.

De acuerdo con todo lo que creemos y defendemos en esta investigación, se desarrollaron actividades de escritura muy distintas, pero que se confluyen en un punto – la utilización del blog como una fuerte herramienta para la motivación de los aprendices. Presentaremos enseguida las que más se destacaron.

4.2.1 Grupo de 11º curso

Teniendo en cuenta que este era un momento de explotación de la aplicación por parte de los profesores y de sus relaciones con los blogs y los alumnos, se aplicaron algunas actividades experimentales. Se empezó, entonces, por colgar una imagen de una pintura de Diego Velázquez intitulada ‘Las meninas’. La actividad denominada de ‘Un día en el museo...’, tal como se puede observar en el anejo 3, tenía como objetivo llevar a los alumnos a compartir su opinión sobre qué sentimientos, ideas o gustos esa pintura les originaba. Esa tarea estuvo relacionada con un viaje de estudio que los discentes realizaron con los profesores de español al Museu Nacional de Arte Antiga, en Lisboa, por ocasión de una exposición de obras del Museo de Prado.

La segunda actividad, todavía en esa fase de explotación, fue una propuesta de visualización de una película (anejo 4). Así que, también como estrategia de

sensibilización para llevar a los discentes a contactar con realizadores de nacionalidad española, se pretendía que miraran el tráiler y que dieran su opinión sobre cuál sería el tema predominante, se les causó curiosidad para conocer su desarrollo y se les interesaría verlo algún día.

Después de explotadas esas dos actividades, llegamos a conclusión que el blog no es suficiente para motivar a los alumnos a intervenir y, sobre todo, para hacer con que les de placer escribir, mismo que, como hemos referido en los capítulos iniciales, los chicos de la actualidad sean los nativos digitales. Esta reflexión fue debido al número reducido de participaciones que hemos conseguido, a pesar de los incentivos y de la ayuda que se les ofreció.

Evidentemente que estábamos aún en una fase inicial y que testábamos nuestras capacidades pero también las de los aprendices. Sin embargo, no podríamos dejar de considerar que este momento fue muy inferior a lo que esperábamos, a pesar de que los alumnos demostraron interés cuando se les plantearon las actividades y porque era un grupo muy participativo en las clases. Por eso, tuvimos la necesidad de reformular y llevar adelante lo que mencionábamos anteriormente sobre la necesidad de trabajar con los alumnos todos los subprocesos de escritura y principalmente acompañarlos y ayudarlos mientras escriben para que consigan superar algunos de sus principales miedos que sobresalen cuando confrontados con esta actividad. Estas dificultades que se traducen en la mayoría de las veces en estructurar ideas y ponerlas en práctica podrán ser minimizadas si el trabajo se hiciera de modo cooperativo y colaborativo.

Teniendo en cuenta esta reflexión, a continuación veremos cómo llevamos a la clase una unidad didáctica y cómo llegamos a la tarea de escritura.

La primera clase asistida por los orientadores ocurrió en el primer periodo y ahí se inició la unidad 6 – comercio (anejo 5). Esta clase tuvo como principales objetivos ser capaz de identificar y describir tiendas y servicios existentes en un barrio y sus funcionalidades, además de aprender a reconocer y utilizar correctamente el contraste entre *hay* y *está(n)* para ubicar personas o productos en los diferentes locales. Luego,

la profesora cuestionó a los alumnos sobre los espacios que habían visto, haciendo preguntas como: “¿Adónde vas si quieres comprar medicinas/comprar el pan?”, etc.

Partiendo de ese momento, los discentes ya eran capaces de identificar el lugar adonde iba cada uno de los personajes planteados en el primer ejercicio de la ficha de trabajo (anejo 6), de acuerdo con las características y los indicios que presentaban. A continuación, los alumnos leyeron un dialogo donde dos chicas hablaban de las compras que cada una podía hacer en su barrio. En el final, los discentes tendrían que completar una tabla con el vocabulario que encontraron en el texto para diferenciar los nombres de tiendas y servicios. La docente copió todo el léxico para la pizarra y solicitó a los alumnos que dijeran otros nombres de locales comerciales de su barrio. Después de finalizada la actividad y revisado todos los nombres apuntados por los alumnos, la profesora explicó el ejercicio siguiente de la ficha. Se pretendía verificar si los aprendices ya sabían los nombres de los establecimientos, haciendo correspondencia entre las imágenes y una lista. Después de relacionarlas, se les pidió que escribieran algunas frases, siguiendo el ejemplo: “En la librería podemos comprar libros”.

Siempre que posible, la profesora diversificó las metodologías y utilizó actividades previas que, tal como afirmábamos en el primer capítulo, el uso del input de forma estimulante es fundamental para activar conocimientos y motivar a los discentes para la escritura. Algunos ejercicios se hicieron en grupo, otros individualmente, bien como la corrección, por veces hecha oralmente, otras veces en la pizarra, pero siempre motivándolos para mejorar su empeño.

Para trabajar la gramática, la profesora presentó inicialmente algunos ejercicios en la pizarra para que los discentes rellanaran los huecos de forma inductiva. Se plantearon frases como: “_____ una zapatería en el barrio” o “La clínica veterinaria _____ a la derecha de la panadería”. Después de verificar que el contraste entre *hay* y *está(n)* se enraizó aparentemente en los aprendices, se hizo la sistematización en la pizarra del uso correcto de estos dos verbos y se les pidió que copiaran para sus cuadernos.

Para motivar a los alumnos y activar el vocabulario y los contenidos gramaticales enseñados anteriormente, fue bastante significativa la utilización sistemática de diversas metodologías. Consideramos que la actividad que presentamos enseguida, por su variante más práctica y lúdica, fue fundamental para liberrar los discentes de sus recelos en participar oralmente en una clase de lengua extranjera y para incitarlos a realizar la tarea final de escritura.

Tal como defendemos en el capítulo 1, los juegos son una fuerte herramienta de motivación para la expresión escrita. Así que la actividad que se propuso a los discentes fue un juego (anejo 7), donde tenían que adivinar los nombres de las tiendas que les estaban quedando en su plan de barrio. Básicamente, se formaron 4 grupos en la clase y se distribuyeron aleatoriamente 4 planes de barrios semejantes. La única diferencia era que en cada uno le estaban quedando 4 establecimientos, que los demás grupos tendrían que adivinar, siguiendo las pistas que iban obteniendo a través de posibles preguntas como: “¿Dónde está el parque?” o “¿Hay una zapatería en el barrio?”. Los compañeros podrían contestar con respuestas del tipo: “Sí, hay” o “Está enfrente de la juguetería”. En el final, la profesora proyectó en la pizarra el plan de barrio final para comprobar las respuestas de los jugadores. Con esta idea, se trabajó todos los contenidos estudiados en clase, los alumnos se empeñaron y se mostraron interesados en la tarea siguiente.

A continuación, aprovechando que los alumnos estaban organizados en grupos, la docente presentó a todos la tarea final, que constaba de una actividad para desarrollar la escritura. El profesor empezó por escribir en la pizarra la palabra ‘viaje’ y pidió a los estudiantes que hicieran una lluvia de ideas acerca de lo que significaba para ellos.

Seguidamente, el docente repartió un folleto de un viaje organizado a un determinado barrio (anejo 8) y les preguntó si les apetecía irse a conocer ese lugar. Después, se les dio unos 3 minutos para discutir en cada grupo algunas preguntas como: “¿Qué música le pondría a este viaje?”; “¿Qué colores?”; “¿Qué olores?”; “¿Qué sentimientos?”; etc. A continuación, se hizo una puesta en común en gran grupo acerca de las conclusiones a que los diferentes elementos llegaron para saber

que les transmite el programa de viaje que se les presentó. Sin embargo, se pretendía desarrollar la creatividad de los alumnos y llevarlos más allá de la simple visualización que produce el folleto. Así que se les preguntó cómo sería si un viaje de sueño se tornara una pesadilla, o sea, si todo saliera fatal desde el principio y se les cuestionó cómo se podría convertir este estupendo viaje en un viaje infernal.

Luego, el profesor escribió en la pizarra las aportaciones de los estudiantes y para les ayudar proyectó un mapa conceptual (anexo 9). Asimismo, fue fundamental la ayuda del docente para completar el mapa y de ese modo hacer una planificación para el ejercicio final, etapa muy importante para que se realice con éxito una tarea para desarrollar la competencia escrita, tal como explotamos en el capítulo 1, al presentar las “habilidades necesarias para poder escribir”, según Cassany, Luna Y Sanz (2008).

Después de realizar el mapa conceptual, los estudiantes comenzaron a contar la historia siguiendo la planificación realizada. Los estudiantes tenían 10 minutos para escribir como sucedió el primer día. Terminado el tiempo, se les pidió que pasaran sus papeles a otro grupo para continuar la historia con el segundo día. Los alumnos intercambiaron sus historias, por cuatro días hasta el fin de viaje. De esta manera, todos los grupos intercambiaron sus historias y todos participaron en la redacción de un día de cada una de las historias, llevando a cabo un trabajo cooperativo y colaborativo, donde alumnos y profesores trabajaron en conjunto.

Como deberes, el profesor solicitó un voluntario de cada grupo para copiar el texto para el blog de clase e informó a los demás estudiantes que su trabajo a partir de ese momento sería lo de mejorar la escritura de los textos, o sea, ayudar a reescribirlos siempre que necesario para que el producto final este totalmente correcto, coherente y adecuado. En ese momento fue fundamental la utilización del blog, una vez que los discentes pudieron intercambiar opiniones con los demás compañeros y con los profesores y corregir en simultáneo los errores con la ayuda del corrector. Así que, como subrayamos anteriormente, según Cassany i Comas (2004: 917), el alumno podrá poner hipótesis, confrontar e interpretar ideas.

Además de algunas dificultades demostradas por los alumnos en trabajar de forma más autónoma y fuera del aula, creemos que realizaron con mucho gusto esta

actividad, sobre todo porque se aplicaron dinámicas y prácticas distintas, adecuadas al “modelo cognitivo del proceso de composición”, de Flower y Hayes (1981), citados en Cassany (2007: 264). Como alternativa, pensamos que sería una buena opción efectuar la revisión y corrección en el aula, y más específicamente en una clase con ordenadores, acompañando, revisando y controlando todos los procesos en todo momento, arreglando así a los alumnos una forma más motivante y eficaz de trabajar.

4.2.2. Grupo de 7º curso

Con este grupo, empezamos también con una primera fase más experimental. De ese modo que la idea para la tarea final era proponer a los alumnos que den su opinión sobre la importancia de aprender a hablar español. Así que toda el aula fue estructurada de forma a conducir a los discentes para ese momento, tal como podemos observar en el plan de clase (anejo 10). Una vez más, las actividades se estructuraron estratégicamente, de forma a estimular la motivación de los aprendices que, como hemos referido en el capítulo 3, eran muy desinteresados y con una postura en el aula inadecuada.

El objetivo principal de esta clase fue que los alumnos estudiaran cuales son los países hispanohablantes, ubicaran sus capitales y supieran los adjetivos de nacionalidad, que fueran capaces de presentarse, dando informaciones como sus datos personales, nombres y apellidos, nacionalidades y edad.

Como actividad inicial y de forma a descubrir los conocimientos previos de los alumnos sobre geografía, y más específicamente sobre los países de habla hispana, se empezó por pedir a los alumnos que dijeran nombres de países hispanohablantes. A su vez, uno a uno fueron levantando la mano y diciendo algunas respuestas acertadas. Finalizado ese momento, la profesora proyectó un mapa con todos los países hispanohablantes señalados (anejo 11). Después, distribuyó una ficha con una tabla (anejo 11) constituida por dos columnas. De un lado, la lista de los países de habla hispana y, de otro, una columna en blanco para completar durante la realización de la próxima actividad.

Como referíamos en la caracterización de este grupo, los alumnos se distraían muy frecuentemente con conversas ajenas y se presentaban poco motivados. Así que procuramos diversificar y llevar a los aprendices actividades lúdicas y con una vertiente más práctica, que les incitara a participar. De ese modo, la actividad constaba de un *powerpoint* con un juego interactivo (anejo 12) para ver cuál de los grupos participantes acertaba en más capitales de países hispanohablantes. En un primer momento, la profesora invitó a un voluntario para manosear el juego, en seguida organizó la clase en 5 grupos y les informó de las reglas de funcionamiento. Así que el voluntario tenía que hacer clic en el nombre de la capital y cada grupo, a su vez, decía el país correspondiente. Después del voluntario comprobar la respuesta, pulsando el botón, toda la clase tenía de rellenar el recuadro que la profesora había distribuido en el inicio. Además de escribir el nombre del país enfrente de la capital, la profesora cuestionaba a los discentes si sabían cuál era el gentilicio correspondiente. Luego, la docente escribía la respuesta en la pizarra para que los alumnos la copiaran de forma correcta.

Tras terminar el ejercicio, se pasó a otro momento que les exigió una mayor concentración para realizarlo y que conduciría el aula a la tarea final. La profesora distribuyó una ficha de trabajo (anejo 13) y luego solicitó a algunos alumnos que formaran pares para leer los diálogos de varios reportajes de chicos de diferentes nacionalidades. El principal objetivo de esta lectura, y después del completar de la tabla siguiente, fue que los discentes contactaran con vocabulario relacionado con los datos personales de los personajes y con los pronombres interrogativos y adjetivos de nacionalidad, que eran los contenidos gramaticales planificados para el aula.

Para introducir los pronombres interrogativos, se utilizó nuevamente la forma inductiva. Se cuestionó a los discentes qué palabras encontraban en el texto que ayudaban a formular las preguntas. Entonces, se les pidió que subrayaran esos vocablos y que intentaran completar con su compañero de mesa el ejercicio siguiente de la ficha. Después, los alumnos leyeron sus respuestas, se las escribió en la pizarra y se hizo una sistematización de los contenidos con la lectura del recuadro que la profesora colocó en la ficha.

Una vez más, se optó por cambiar el rumbo del aula y se hizo un nuevo juego para que los alumnos se relajaran y se motivaran para la tarea final de escritura. Así que se fijó un cartel con fotografías de personalidades del mundo hispanohablante (anejo 14) y se invitó a los discentes a que se levantaran y que quitaran un cartón al azar. En esos cartones estaban informaciones de las personalidades como su nombre, apellido, nacionalidad y fecha de nacimiento. Los alumnos tenían que adivinar a qué fotografía pertenecían esos datos y después de comprobar su respuesta la pegaban en el cartel (anejo 15) y presentaban la persona a la clase. Ese momento se volvió en una actividad interesante y los alumnos la realizaron con mucho gusto.

La actividad final de escritura, los alumnos la consideraron algo innovadora, una vez que se sintieron con una gran responsabilidad y, sobre todo, con fuerza de voluntad para participar y sobresalir por la positiva. La docente proyectó el blog de clase y explicó a los alumnos que iban a estrenarse en su blog con una actividad individual que constaba en escribir sus opiniones personales sobre por qué consideraban que es importante aprender a hablar español (anejo 16). Como no ha sido posible conseguir una sala de TIC para ese día, la profesora explicó a los alumnos que irían empezar su trabajo en sus cuadernos, bajo la supervisión de la profesora. En el final, todos leyeron sus textos y después se procedió a la votación de los mejores para colgar en el blog (anejo 17).

La actividad se realizó con éxito, puesto que los alumnos se empeñaron en la producción de sus textos. No obstante, es importante destacar que los discentes tuvieron muchas dificultades en hacerla, argumentando no saber escribir en español o tener pereza porque da mucho trabajo. Así que ese ejercicio no podría ser hecho sin un acompañamiento del profesor, sobre todo para que los aprendices entendieran que no estaban solos, que tenían un aliado para les ayudar a planificar las ideas que pretendían poner en la hoja y a adoptar los mecanismos adecuados de escritura, pero también a ultrapasar sus principales recelos y frustraciones.

En el ámbito de la unidad 'Descripciones', presentaremos enseguida tres planes de clase que llevamos a cabo en el tercer período.

La primera clase teníamos como objetivo enseñar las descripciones físicas (anejo 18). Luego, la tarea final fue una actividad de expresión escrita para describir a un compañero. De modo a conducir el aula al momento crucial, empezamos por un juego que consistió en completar las partes del cuerpo con los nombres que les estaban quedando (anejo 19). Obedeciendo al orden por el que estaban sentados, los alumnos se fueron levantando y sacando al azar un cartón con el nombre de una parte del cuerpo. Después tenían que pegarlo en el cartel que estaba fijado en gran plan en la pared de la sala. Al final, la profesora distribuyó unas fotocopias con las soluciones, para que los alumnos pudieran memorizarlas a su tiempo.

A continuación, los discentes recibieron unas fichas de trabajo (anejo 20) donde se trabajó vocabulario relacionado con las descripciones físicas de personas y abordando los comparativos como contenido gramatical. La dinámica del aula fue variando conforme el ejercicio que se estaba tratando, desde actividades de audición, lectura, interpretación, hasta la sistematización de los conocimientos.

Para finalizar, la docente propuso una actividad de escritura, a través de un juego de adivinación. Cada alumno tenía que describir físicamente a un compañero de clase. Después de terminada la actividad, los alumnos tenían que leer en voz alta y los demás deberían adivinar de quien se trataba. La profesora lanzó el desafío: los mejores trabajos iban para el blog de clase. Esta actividad, y el aula en general, fue muy bien sucedida, ya que los alumnos se involucraron en las actividades y mostraron entusiasmo en terminar los ejercicios con éxito.

En la segunda clase (anejo 21) se pretendía que los alumnos supieran describir a alguien psicológicamente y diferenciaren el uso del verbo *ser* y *estar* con adjetivos. Todas las actividades realizadas, una vez más con el apoyo de una ficha de trabajo (anejo 22) procuraban encaminarse para la construcción de un autorretrato, basado en un texto de Alexandre O'Neill adaptado por la profesora.

En la clase anterior, habían aprendido a hacer la caracterización física, así que la profesora inició repasando el vocabulario y los contenidos gramaticales. A continuación, para empezar con el abordaje al carácter de las personas, los alumnos escucharon una canción 'Los valientes de la Pandilla' y rellenaron los huecos con las

palabras que acreditaron ser las correctas. En el final de la corrección, la docente cuestionó qué tipo de palabras eran las que estaban quedando en la letra de la canción a través de algunas preguntas que los conducían a las respuestas pretendidas. Lo que se esperaba era que llegaran a conclusión que eran adjetivos de caracterización psicológica.

Una vez más, se intentó variar la dinámica de realización de los ejercicios, promoviendo y valorando la participación de todos los intervinientes, haciendo con que los alumnos se sintieran parte integrante del aprendizaje. Se distribuyó las actividades de forma equilibrada, ora interpretando textos e imágenes, ora sistematizando contenidos y trabajando la gramática de forma inductiva y de modo a complementar los contenidos léxicos abordados.

Como tarea final, se pensó en algo que sobresaliera por la diferencia. Además, creemos que una actividad que estuviera relacionada con la asignatura de portugués, sería muy provechoso para los alumnos. Así que decidimos llevar a la clase el poema 'Autorretrato', de Alexandre O'Neill, adaptado por nosotros al español. Sin embargo, no ha sido un trabajo fácil, a pesar de que la poesía es un tipo de texto difícil de trabajar para la mayoría de los aprendices, autorretratarse todavía no es algo que se hace con mucha agilidad. Pero, basados en el modelo fornecido por la profesora, con todo el equipaje que fueron recogiendo, y con la supervisión de la docente, cada alumno, individualmente, produjo por escrito su autorretrato (anejo 23).

En la última clase (anejo 24), en un momento inicial se hizo un repaso del vocabulario relativo a las descripciones, a través de un juego de mímica (anejo 25). La profesora explicó que dos alumnos de cada vez tenían que sacar un cartón al azar y no revelarlo a los demás. En ese cartón estaban algunos dibujos, representando características psicológicas de las personas y el adjetivo calificativo correspondiente. Así que deberían hacer una pequeña representación (sin hablar) para que los demás pares adivinaran el adjetivo que sus compañeros han encarnado. Esta actividad fue muy divertida, incluso los alumnos más desinteresados pidieron para repetir otra vez.

A continuación, se pidió a los discentes que fueron compositores de una canción (anejo 26) por un día, o sea, el objetivo era que cambiaran la letra original y

formaran música original con vocabulario que habían aprendido en las últimas clases. La profesora distribuyó una hoja con la letra ‘Esta soy yo’, de El Sueño de Morfeo, con algunos espacios en blanco a grupos de tres alumnos. Terminado el ejercicio, cada grupo presentó su resultado final y eligió el más creativo.

Aún en esa unidad, se trabajó el uso del verbo *gustar*. Aprovechando el vocabulario aprendido en las clases anteriores, la profesora escribió algunas frases en la pizarra, para que los alumnos de forma inductiva llegaran a la respuesta acertada. Después, se les entregó una ficha (anejo 27) para que, en conjunto, leyeran y entendieran las reglas de utilización de ese verbo, haciendo una sistematización gramatical. Para practicar, se hizo en gran grupo los ejercicios prácticos y se esclarecieron todas las dudas. Aun así, para verificar que los habían comprendido, se realizó enseguida más un momento lúdico y motivador para toda la clase: el juego de los ‘emojis’ (anejo 28). Ese juego consistía en sacar al azar unos carteles que contenían expresiones de caracterización psicológica. El objetivo era seleccionar el ‘emoji’ que contenía su opción con relación al cartel sacado anteriormente y utilizar adecuadamente el singular y el plural del verbo (*me gusta[n]* o *no me gusta[n]*). Así que cada alumno tenía de levantar el ‘emoji’ y decir la frase de forma correcta a sus compañeros, como por ejemplo: ‘A mí no me gustan las personas torpes’ o ‘A mí me gusta reír’. Con esta actividad, además de repasar los contenidos gramaticales y léxicos, se motivó a los discentes y se les suscitó curiosidad para la tarea siguiente. Tal como destacamos en el primer capítulo, Carbonell y Watts (2007: 77) enfatizaron la importancia de estos juegos para adquirir más fácilmente la lengua y para desinhibir a los alumnos para que estos obtengan una comunicación y una expresión escrita más fluida.

La profesora informó a los alumnos que el segundo momento del aula sería un poco diferente, una vez que para cambiar el rumbo se iría trabajar en los ordenadores. Así que se formaron grupos de tres alumnos cada y se les explicó que la tarea final iría ser un poco diferente de todo lo que habían hecho. Tal como referimos en el inicio de esta investigación, trabajar con las TIC es bastante motivador para los alumnos, una vez que al mismo tiempo que podrán colaborar en el proceso de enseño-aprendizaje, posibilitará el intercambio de ideas y el desarrollo del espíritu crítico.

Para empezar, la clase se organizó en grupos de cuatro elementos y se conectó a internet y más específicamente al blog de clase. Partiendo de un ejemplo que la profesora forneció a los discentes y de los objetivos de la tarea (anejo 29), se incitó a los aprendices a describir, en el blog, su propia 'pandilla'. Tal como ya hemos referido en el capítulo 1, adoptando la opinión de Antunes (2005: 29), consideramos la contextualización y la preparación para la escritura fuertes contribuciones para obtener el éxito en la escritura. Así que no estarían a desarrollar solamente la competencia escrita, como también a consolidar conocimientos sobre los contenidos enseñados en el aula. Uno de los objetivos de esta actividad era que cada grupo presentara no solo sus datos personales, como también sus características físicas, psicológicas cualidades y/o defectos, gustos, manías, fobias, etc. Por otro lado, y como defendemos a lo largo de este trabajo, teníamos también como objetivo que los alumnos se ayudaran y que colaboraran en todos los textos de los grupos para que el producto final fuera el resultado de una trabajo cooperativo y colaborativo. Para eso, nos basamos en lo que presentamos en el capítulo 1, en la descripción de las etapas básicas de O'Malley y Chamot en la enseñanza de lenguas extranjeras. Así que en esa aula se les pidió que terminara cada grupo su parte, para que en la clase siguiente pudieran acceder al blog y acrecentar o corregir lo que consideraban que debían hacer en los demás textos. Además, al realizar la actividad directamente en el ordenador, cada grupo tendría conocimiento de los errores y de las sugerencias para corrección.

Desde nuestra perspectiva, se consiguió establecer un trabajo colaborativo entre la profesora y los alumnos y un trabajo cooperativo entre todos, mejorando la producción escrita (anejo 30). Tal como mencionamos en este informe, el blog funciona estratégicamente como una carpeta digital y como un espacio de colaboración, así que los alumnos podrían acompañar la evolución de todos los trabajos. Por todos esos motivos, consideramos que el encerramiento del blog no podía ser más satisfactorio, sobre todo porque pudimos comprobar que los alumnos se sintieron orgullosos de ellos mismos.

De este modo, podemos concluir que conseguimos llevar la práctica de la escritura a las clases de español con la regularidad que pretendíamos y, por eso, consideramos que la evolución de esta destreza en todo el grupo fue debido al hecho

de inculcar este tipo de tareas en los alumnos. Así como referíamos en el primer capítulo, la competencia escrita requiere aprendizaje y mucho trabajo, por eso es necesario hacer una práctica sistemática, impulsando diferentes contextos de escritura con objetivos bien delimitados y que motiven a los alumnos.

4.3. Reflexiones sobre las metodologías y estrategias utilizadas

Haciendo un balanceo de todo el trabajo realizado a lo largo de la PES, podemos afirmar que esta experiencia ha sido claramente positiva, una vez que nuestra pasión por enseñar se ha fortalecido aún más y sobre todo porque el gusto por la lengua española se ha acentuado. Toda esa caminata se hizo con algunos obstáculos, pero que solamente contribuyeron para nuestro crecimiento como profesores, no solo porque nos llevaron a reflexionar sobre posibles soluciones pero también porque tuvimos que actuar muy rápidamente para trazar nuevas estrategias y tomar decisiones.

Resultado de esas reflexiones son las actividades puestas en marcha para el día de las lenguas. Creemos que a partir de ese día conseguimos conquistar la confianza de nuestros alumnos, que hasta ahí parecía un objetivo difícil de alcanzar y que consideramos fundamental, tal como mencionamos en el capítulo 1, cuando señalamos la opinión de algunos autores como Oxford(1990), que subrayaba la importancia de las estrategias afectivas. Como ya hemos referido en el capítulo de la caracterización de los grupos, los alumnos con los que trabajamos eran muy complicados, sobre todo los de 7º. Además de presentar todas las características ya mencionadas, no aceptaban muy bien nuestra presencia en la clase, argumentando siempre que solicitábamos un trabajo que no nos cabía a nosotros la parte de evaluar.

Entonces que, para ese día, preparamos algunas actividades extracurriculares que llevamos a cabo con la ayuda de los profesores de inglés de los grupos. Elaboramos un juego interactivo en *powerpoint* con preguntas en portugués, inglés y español. Se constituyeron grupos de las dos turmas y se hizo un concurso. En el final, organizamos una merienda con productos típicamente españoles y la ofrecimos a

todos los participantes. Los alumnos vivieron este momento con mucho sentimiento. Por un lado, porque les motivó participar en un desafío diferente, sobre todo cuando la mayoría de sus profesores tiene recelo en realizar actividades con estos grupos debido a su comportamiento, por otro, porque debido a las dificultades financieras que muchos presentan, una simple merienda representa un gesto de amistad y cariño.

Fue bien visible el cambio de actitud en la mayoría de los alumnos a partir de este momento. Sin duda que consideramos esta actividad una fuerte estrategia de sensibilización y de motivación para la escritura en el blog.

Inicialmente, habíamos pensado en utilizar el espacio virtual de forma transversal, en la que el uso de la lengua meta se explotaría en todo momento para obtener el máximo rendimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, la dificultad en realizar las tareas de forma autónoma y sobre todo como actividad complementar al aula, fue determinante para el cambio del rumbo de este trabajo. Así que, después de la observación y reflexión sobre las actividades llevadas a cabo en el período experimental en el grupo de 11º curso (anejos 3 y 4), vimos que los discentes necesitaban de realizar el trabajo con la colaboración del profesor y siguiendo el modelo de espíritu cooperativo, de intercambio de ideas y de ayuda mutua.

Aún en esa fase inicial nos preguntábamos lo que había fracasado para que tan pocos alumnos, tanto los de 7º como los de 11º curso hubieran contestado a las actividades propuestas, cuando nos habían afirmado en los cuestionarios previos que les gustaría escribir en un diario digital. Los temas planteados creíamos que eran ajustados al tipo de alumnado, las instrucciones de uso de la plataforma también estaban claras y el blog nos parecía apelativo. ¿Habría sido mejor continuar con las actividades que teníamos planeado hasta el momento de forma convencional o, de lo contrario, tendríamos que cambiar las estrategias de motivación para la escritura en el blog?

Para comprender mejor el punto flaco de las actividades implementadas en ese primer momento, preguntamos a los discentes el porqué de la falta de adhesión. La mayoría justificó no tener participado porque no habían conseguido entrar en el blog, otros contestaron que no tuvieron tiempo, etc. Naturalmente, estas reacciones nos

han dejado frustrados, porque, tal como mencionábamos en el segundo capítulo, los jóvenes de la actualidad se interesan bastante por todo lo que está relacionado con las TIC. Entonces, era de esperar una reacción entusiasta por la posibilidad de participar en un blog, creado especialmente para la asignatura y para el grupo.

El cambio del rumbo de la PES tuvo un resultado muy positivo, ya que las actividades de escritura llevadas a cabo en el blog empezaron a ser realizadas en el aula y de forma ajustada a los conocimientos que los alumnos iban adquiriendo de modo claro, objetivo y motivador. En el grupo de 11º, ese cambio ocurrió después de las primeras actividades en el blog (anejos 3 y 4), pero en el de 7º fue un trayecto un poco más largo y difícil. En nuestra opinión, estos alumnos eran más complejos porque no dejaban que la barrera entre profesor y alumno se minimizara. Por eso fue importante la realización de las actividades del Día de las Lenguas, porque contribuyó para un mejor relacionamiento y consecuentemente un mayor conocimiento de las reales necesidades de los alumnos. Para eso, fue esencial la creación de unidades didácticas muy bien estructuradas, con ejercicios atractivos, que de una clase para otra causaran el efecto sorpresa y novedad a través de dinámicas distintas de lo que estaban acostumbrados. Así que los alumnos participaron en juegos interactivos, pero también de cariz más tradicional, como los de la mímica, construyeron textos poéticos, de opinión y de caracterización.

A continuación, consideramos que la mudanza de estrategias funcionó bien porque, durante todas las actividades, los alumnos fueron siempre acompañados por la profesora que les esclarecía todas las dudas, les apuntaba sus errores en el momento inmediato, pero también les motivaba a continuar y a reflexionar sobre el porqué de haberse equivocado. Tal como Camps (2010: 21) defiende y que destacamos en el primer capítulo, es importante que el profesor pueda intervenir durante el proceso para proporcionar un mejor desarrollo del aprendizaje de la escritura en el aula de lenguas.

Podemos concluir que creemos haber cumplido el principal objetivo que nos planteamos desde el inicio, que fue motivar a los alumnos para el desarrollo de la escritura. A pesar de despertar el interés de los aprendices por las tareas propuestas,

hay algunas cuestiones que se nos imponen: ¿Habrá sido la utilización del blog determinante para el éxito de nuestras propuestas? ¿Las estrategias habrán sido implementadas, en su mayoría, independientemente del uso del blog?

Desde nuestro punto de vista, la realización de los ejercicios donde todos cooperaron, ora acrecentando nuevas ideas, ora cambiando y corrigiendo los trabajos de unos y otros, y donde el docente colaboró sucesivamente, nos ha señalado un mirar bajo la escritura muy distinto de lo que teníamos antes de iniciar esta investigación. Así como subrayamos en el capítulo inicial, cuando citábamos Gros (2008), la producción escrita deberá ser integrada de modo transversal y solidario, promoviendo la cooperación entre todos. Consideramos, de este modo, que es fundamental continuar a reflexionar sobre nuevas estrategias de escritura y a desafiar nuestros alumnos para nuevos caminos y alternativas de aprendizaje.

CONCLUSIÓN

A lo largo del presente informe, tuvimos como objetivo reflexionar sobre las potencialidades del espacio virtual en la competencia escrita e intentamos llevar a la práctica los conocimientos que extraemos de la investigación teórica que planteamos en los dos primeros capítulos, a través de actividades que fomentaron el progreso de la escritura en alumnos de 7º y 11º cursos.

A pesar de las potencialidades que las TIC en general, y el blog en particular, propician en el aprendizaje, fue esencial identificar y reflexionar sobre algunos problemas que también nos pueden traer. Como referimos anteriormente, el blog por sí mismo no es suficiente para motivar a los alumnos para escribir, ni tan poco para que lo hagan de forma autónoma. El éxito del aprendizaje y desarrollo de la competencia escrita se alcanza por medio de la confianza mutua, que profesores y alumnos deberán conquistar. Es necesario, para eso, que todos caminen juntos en la misma dirección, porque solamente es posible conocer los problemas de los alumnos, cuando se tiene sensibilidad para identificarlos, en un contexto de tranquilidad, afectuosidad y respeto mutuo en el aula.

Sin embargo, consideramos que el blog no tuvo el impacto que pretendíamos, pero creemos que tal hecho no comprometió los beneficios de la escritura en el aprendizaje y su contribución para el desarrollo del espíritu cooperativo y colaborativo. Es decir que, haciendo una reflexión sobre el trabajo desarrollado, creemos que la utilización del blog como una herramienta motivadora no ha correspondido totalmente a nuestras expectativas. De hecho, el blog fue utilizado como una estrategia, pero también como una herramienta pedagógica para propiciar a los aprendices un espacio de intercambio de ideas, de colaboración y de integración. Tal como señalábamos en el segundo capítulo, al citar Barbosa y Granado (2004), el blog posibilita una mayor interacción y facilita la cooperación de los discentes en la realización de una tarea de escritura. A pesar de la creación de situaciones motivadoras y de la fomentación de técnicas de escritura constantes, sentimos que, a veces, debido al factor tiempo y al hecho de no poseer el mismo impacto de un profesor titular, la adhesión a las actividades propuestas para realizar de forma

complementar, y por eso fuera del aula, ni siempre fueron encaradas por los discentes de la misma manera. Entendemos que esta actitud era normal y por eso cambiamos nuestra manera de actuar, haciendo con que la escritura sea una práctica constante e integrante en la clase de lenguas y consintiendo accesibilidad a todos los alumnos, por medio de la colaboración de los docentes. Asimismo, a través de la propuesta que presentamos, se obtuvo un cambio de comportamiento muy positivo. El uso de la escritura cooperativa en el aula contribuyó a dar más confianza y protagonismo a los estudiantes más tímidos. Por eso, creemos que las actividades llevadas a cabo tuvieron impacto en el desarrollo de la competencia escrita. De hecho, hubo un progreso tanto en la forma como los alumnos encaraban el momento de la escritura, como en su evolución como estudiantes de una lengua extranjera, tal como hemos observado a lo largo de la realización de las diferentes actividades de escritura que presentamos.

Como profesores de la lengua materna, consideramos que las estrategias que utilizamos en la clase de ELE podrán funcionar del mismo modo. Sobre todo cuando llevamos a los alumnos la oportunidad de trabajar de forma cooperativa y colaborativa.

Futuramente, pretendemos continuar a explotar las herramientas que el espacio virtual nos potencia para el aprendizaje en general, pero también para el desarrollo de la escritura en particular, convencidos de que ni todos los grupos son iguales y que lo que resulta en un momento con unos podrá no resultar con otros. Por eso, lo que defendemos aquí es que el profesor deberá ser un continuo investigador, que tiene en sus manos el poder de tomar decisiones fundamentales para la vida de sus estudiantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, I. (2005). *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: PARÁBOLA EDITORIAL.
- ARRARTE, G. (2011). *Las tecnologías de la información en la enseñanza del español*. Madrid: ARCO/LIBROS, S.L.
- AZEVEDO, F. (2000). *Ensinar e Aprender a Escrever Através e para além do erro*. Porto: PORTO EDITORA.
- BARBEIRO, L. (2000). *Profundidade do processo de escrita*. In Educação e Comunicação. N.º 5, pp. 64-76. Consultado el 28-06-2016.
- Disponível em:
https://scholar.google.pt/scholar?q=BARBEIRO.+Profundidade+do+processo+de+escrita.+&btnG=&hl=pt-PT&as_sdt=0%2C5
- BARBEIRO, L. (2003). *Escrita – Construir a Aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.
- BARROSO, M. y MANDARINO, M. (2006). *Reorientação curricular: linguagens e códigos*. Rio de Janeiro: Secretaria da Educação.
- BALTAZAR, N. y AGUADED, I. (2005). Weblogs como recurso tecnológico numa nova educação. Texto apresentado no 4º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação, pp. 2-7. Aveiro. Consultado el 28 de mayo de 2016.
- Disponível em:
<http://www.bocc.ubi.pt/pag/baltazar-neusa-aguaded-ignacio-weblogs-educacao.pdf>
- BARROSO, J. y CABERO, J. (2013). *Nuevos Escenarios Digitales. Las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y desarrollo curricular*. Madrid: PIRÂMIDE.

- BIBER, D. (1988). *Variation across speech and writing*. Cambridge: CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS.
- BORDÓN, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E2L: bases y procedimientos*. Arco Libros.
- CAMPS, A. (2010). Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y de enseñar a escribir. In A. Camps (Comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Editorial Graó.
- CARBONELL, A. Y WATTS, F. (2007). Perspectiva histórica de simulación y juego como estrategia docente: de la guerra al aula de lenguas para fines específicos. In *Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos*. Castellón: AELFE.
- CARVALHO, J. A. (1999). *O Ensino da Escrita: da Teoria às Práticas Pedagógicas*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- CARVALHO, J. A. (2001). *O ensino – Aprendizagem da Escrita: avaliar Capacidades, Promover Competências*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- CARVALHO, J.A. (2003). *Escrita – Percursos de Investigação*. Braga: Universidade do Minho.
- CARVALHO, A. A., MOURA, A., PEREIRA, L. y CRUZ, S. (2006). Blogue: uma ferramenta com potencialidades pedagógicas em diferentes níveis de ensino. *Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares (III Colóquio Luso-Brasileiro) Globalização e (des) igualdades: os desafios curriculares*. CIEd, pp. 635-637. Universidade do Minho.

CASSANY, D. (1987). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: PAIDÓS.

CASSANY, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: ANAGRAMA.

CASSANY, D. (1999). *Construir la escritura*. Colección Papeles de Pedagogía. Madrid: PAIDÓS.

CASSANY, D. (1999). La composición escrita en E/LE. In L. Miquel & N. Sans (eds.) *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Colección Expolingua.

Consultado el 15 de mayo de 2016. Disponible en:

http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.pdf

CASSANY, D. i COMAS (2004). La expresión escrita, en J. SÁNCHEZ e I. SANTOS. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.

CASSANY, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid. Arco libros.

CASSANY, D. (2007). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona. Paidós Comunicación.

CASSANY, D., LUNA, M. y SANZ, G. (2008). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. *Expresión escrita. Diccionario de términos clave de ELE*. Consultado el 15 de mayo de 2016.

CHRISTENSEN, R. (2002). Effects of Technology Integration Education on the Attitudes of Teachers and Students. *Journal of Research on Technology in Education*. U.S. & Canada, pp. 1-2. Consultado el 28 de mayo de 2016. Disponible en:

[http://mytechtips.pbworks.com/f/Effects%2520of%2520Technology%2520Integration%2520Education%2520on%2520the%2520Attitudes%2520of%2520Teachers%2520and%2520Students%2520\(1\).pdf](http://mytechtips.pbworks.com/f/Effects%2520of%2520Technology%2520Integration%2520Education%2520on%2520the%2520Attitudes%2520of%2520Teachers%2520and%2520Students%2520(1).pdf)

COBO, C. y H. PARDO, (2007). *Planeta web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*, pp. 27-117. Barcelona/México DF. Flacso México.

CORPAS, J. (2000). La utilización del video en el aula de E/LE: el componente cultural. *Actas del XI Congreso Internacional ASELE*, pp. 785-791. Zaragoza: M. Zorraquino e C. Pelegrín.

COSTA, A. L. (2010). *Estruturas contrastivas: desenvolvimento do conhecimento explícito e da competência de escrita*. Tese de doutoramento, cap. 2, FLUL.

ESTANQUEIRO, A. (2010). *Boas práticas na educação. O papel dos professores*. Lisboa: EDITORIAL PRESENÇA.

FARIA, P. (2008). Integração Curricular das Tecnologias Educativas no Ensino da Língua Portuguesa: um blogue para desenvolver a leitura e a escrita. *In educom.pt – Revista de Educação, Formação e Tecnologias*. Consultado el 10 de diciembre de 2015. Disponible en:

<http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/viewArticle/57>

FERNÁNDEZ, S. (2004). *Las estrategias de aprendizaje*, en J. SÁNCHEZ e I. SANTOS. Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE), pp. 411-433. Madrid: SGEL.

FRANK, C., RINVOLUCRI, M. Y GILA, P. (2012). *Escritura creativa*. Madrid: SGEL.

GARCÍA, A. (2002). *Bases comunes para una Europa plurilingüe: Marco común europeo de referencia para las lenguas en CVC, Anuario 2002*. Consultado el 30-06-2016. Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_02/garcia/p04.htm

GOMES, M. (2005). Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica, pp. 311-315. VII Simpósio Internacional de Informática Educativa. Universidade do Minho.

GOMES, M. J. e SILVA, A. R. (2006). A blogosfera escolar portuguesa: contributos para o conhecimento do estado da arte. *In* prisma.com – Revista de Ciências da Informação e da Comunicação do CETAC, pp.289-291. Consultado el 05-12-2015. Disponible en:

http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5674/1/16_maria_joao_gomes_e_ana_rita_silva_prisma.pdf

GONZÁLEZ, J. L. (2009). *El desarrollo de las estrategias de expresión escrita en la clase de ELE a través del espacio virtual: una experiencia con alumnos de nivel B1 centrada en el proceso de composición de forma cooperativa*. Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Instituto Cervantes – UIMP. pp. 15 (trabajo no publicado).

GRABE, W., & KAPLAN, R. B. (1996). *Theory and practice of writing: An applied linguistic perspective*. Londres: LONGMAN.

JOSHI, M., BABACAN, A. (2012). Developing a Framework for the effective use of blogs in formative assessment. *Turkish Online Journal of Distance Education*. Vol. 13, nº 3, pp. 21-32. Consultado el 28 de mayo de 2016. Disponible en:

<https://www.learntechlib.org/p/113741>

KOCK, I. V., ELIAS, V. M. (2006). *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: CONTEXTO.

KRAMES, I. P., CARDOSO, A. B., y LONGO, I. M. (2015). Encantar o mundo pela escrita: um estudo de caso de estratégias metodológicas de produção textual em uma

- escola pública de Santa Catarina. In *Todas As Letras: Revista De Língua E Literatura*. Consultado el 15 de mayo de 2016. Disponible en:
<file:///C:/Users/Susana/Downloads/7864-32735-1-PB.pdf>
- LÓPEZ, M. A. (2013). *Aprendizaje, competencias y TIC*. México: PEARSON.
- MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: *Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (2002). Instituto Cervantes – Centro Virtual. Madrid: ANAYA.
- MARTINS, C. (2012). *Blog: uma ferramenta pedagógica no ensino de língua estrangeira*. Relatório de estágio de mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira (Espanhol) no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa, pp. 14 (trabajo no publicado).
- NIZA, I., SEGURA, J., y MOTA, I. (2011). *Escrita: Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Consultado el 30-06-2016. Disponible en:
<http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/escritaoriginal.pdf>
- O'MALLEY, J. M., y CHAMOT, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.
- OXFORD, R. (1990). *Language Learning Strategies: what every teacher should know*. Nueva York. Newbury House.
- PANITZ, T. (1997). *Collaborative Versus Cooperative Learning: Comparing the Two Definitions helps understand the nature of interactive learning cooperative learning and College Teaching*. Consultado el 29 de mayo de 2016. Disponible en:
<http://home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/coopdefinition.htm>

- PINILLA, R. (2004). La expresión oral, en J. SÁNCHEZ e I. SANTOS. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE)*, pp. 879-913. Madrid: SGEL.
- REGINATTO, A. (2009). Blogs: uma proposta de trabalho para as aulas de língua portuguesa. Simpósio Internacional de Estudos de Géneros Textuais – O Ensino em Foco, pp. 6-10. Universidade Metodista de Santa Maria. Brasil.
- RHEINGOLD, H. (1993). *The Virtual Community. Homesteading on the Electronic Frontier*, pp. 11-13. USA. First MIT Press Edition Revised Edition.
- SERNA, C., ARRUFAT, M. (2011). *Procesos educativos con TIC en la sociedad del conocimiento*, pp. 24-27. Madrid. Ediciones Pirámide.
- SOUSA, A., SILVA, B. (2010). Blogues em contexto de sala de aula e implicações no ensino, no currículo e na avaliação. In *Atas do IX Colóquio Sobre Questões Curriculares / V Colóquio Luso Brasileiro. Debater o Currículo e seus Campos: Políticas, Fundamentos e Práticas*. Porto. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, pp. 4345-4358. Consultado el 07-09-2016.
Disponível em:
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/>
- STERNBERG, R. (2006). The nature of creativity. In *Creativity Research Journal*, 18(1), 87- 98. Consultado el 7 de mayo de 2016. Disponível em:
http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326934crj1801_10
- TENA, R. (1996). Utilización didáctica del vídeo. In *II Jornadas sobre Medios de Comunicación*. Recursos y Materiales para la Mejora Educativa: Sevilla.

ANEJOS

Anejo 1: Cuestionario de principio de curso

Agrupamento de Escolas de
Santa Maria dos Olivais

ENCUESTA

La importancia de la escritura y de los medios tecnológicos

Clase de Español

Prof. Susana Ribeiro

Contesta, por favor, a las siguientes cuestiones. Si prefieres, puedes escribir en portugués.

Tu opinión es esencial para mi trabajo.

1) ¿Crees que es importante la expresión escrita en el aprendizaje de una lengua extranjera?

a) Sí ☐

b) No ☐

2) ¿A ti te gusta escribir?

a) Sí ☐

b) No ☐

3) ¿Dónde prefieres trabajar la expresión escrita?

a) En casa ☐

b) En el aula ☐

i) ¿Por qué?

4) ¿Cómo prefieres escribir?

☐

a) Individualmente

b) En grupo ☐

i) ¿Por qué?

5) Para escribir, prefieres:

a) El ordenador ☐

b) De forma tradicional: escrita a mano ☐

i) ¿Por qué? _____

6) ¿Tienes ordenador?

a) Sí ☐

b) No ☐

7) ¿Tienes internet?

a) Sí ☐

b) No ☐

7.1. ¿Dónde?

a) En casa ☐

b) En el móvil ☐

c) Otro ☐

i. ¿Cuál? _____

8) ¿Cuando estás conectado a internet, cuáles son las actividades que haces con más frecuencia?

- a) Búsquedas escolares ☐
- b) Juegos ☐
- c) Redes sociales ☐
- d) Ver películas ☐
- e) Descargar canciones ☐
- f) Otras ☐

i) ¿Cuáles? _____

ii) ¿Para qué? _____

9) ¿A ti te gustaría más escribir en

- a) un diario ☐
- b) en un espacio virtual – un blog, por ejemplo ☐

10) ¿Crees que las redes sociales y, más propiamente, los blogs son un buen medio de comunicación para los profesores y alumnos y para el aprendizaje de una lengua?

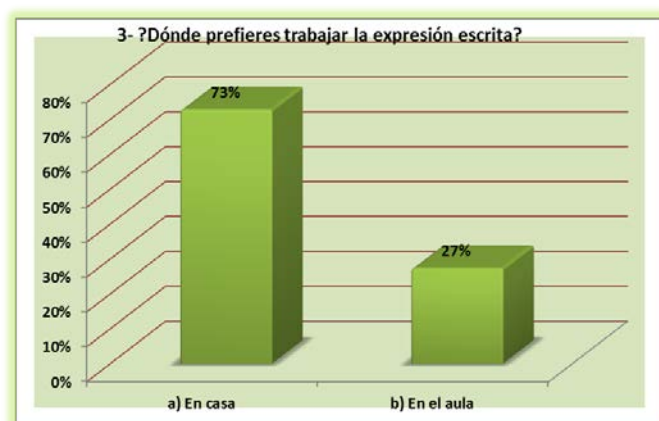
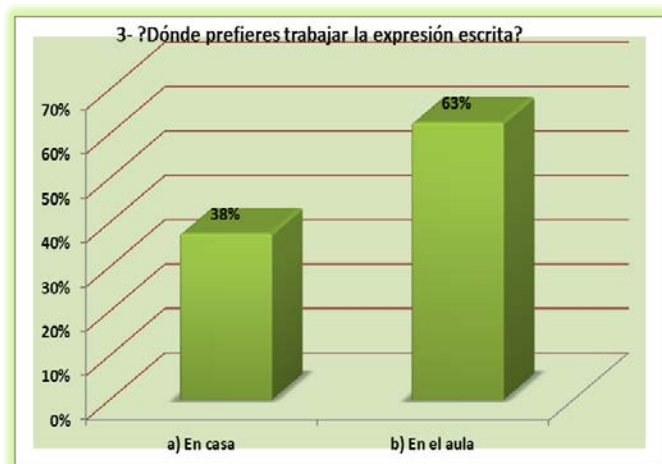
- a) Sí ☐
- b) No ☐

11) ¿Tienes algunas sugerencias que proponer para las clases de español? Indica, por favor, algunas que a ti te gustaría experimentar.

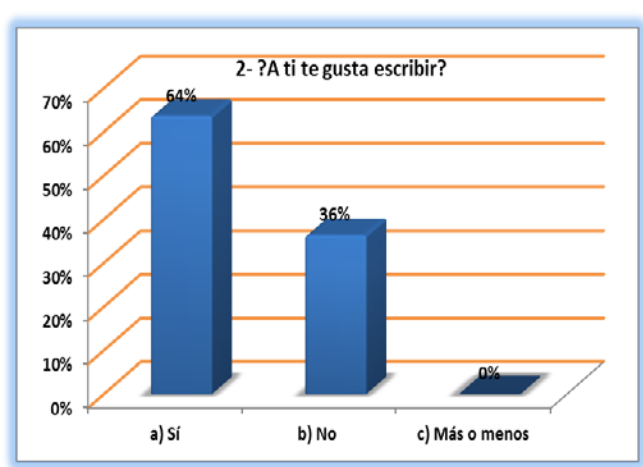
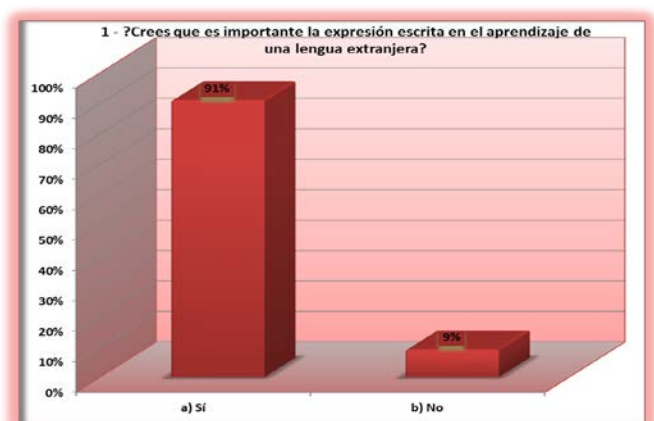
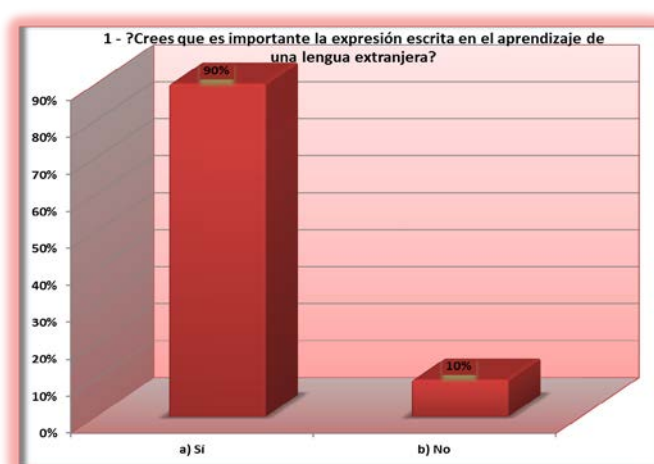
¡Gracias por tu colaboración!

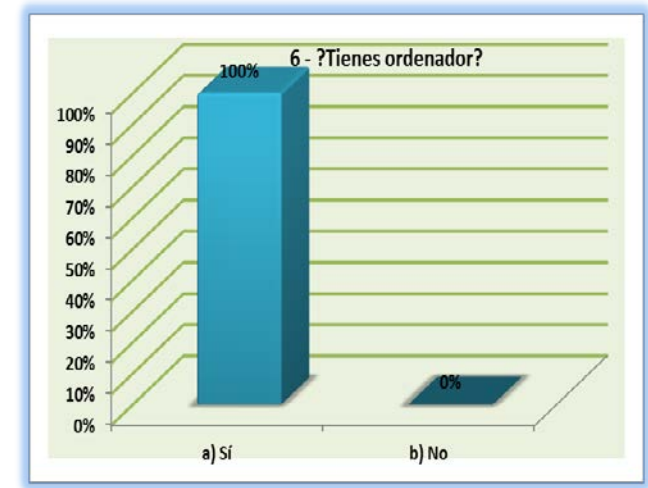
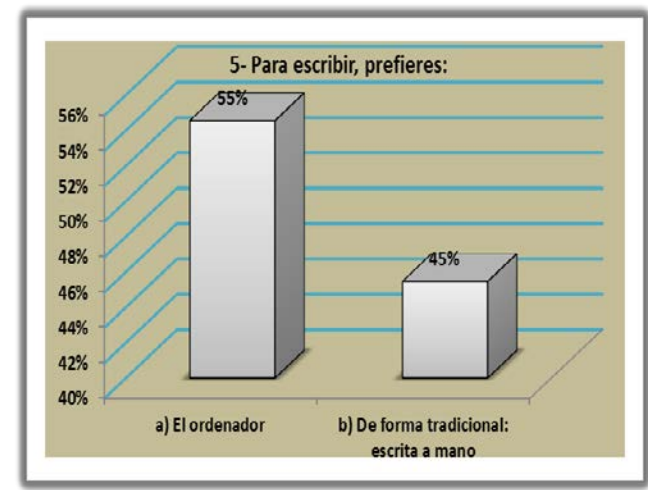
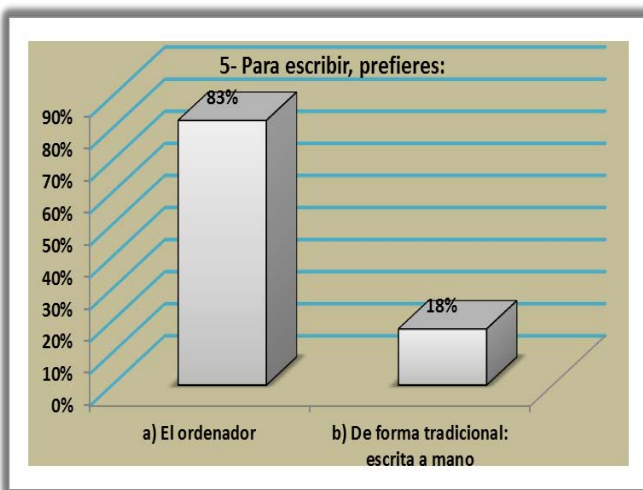
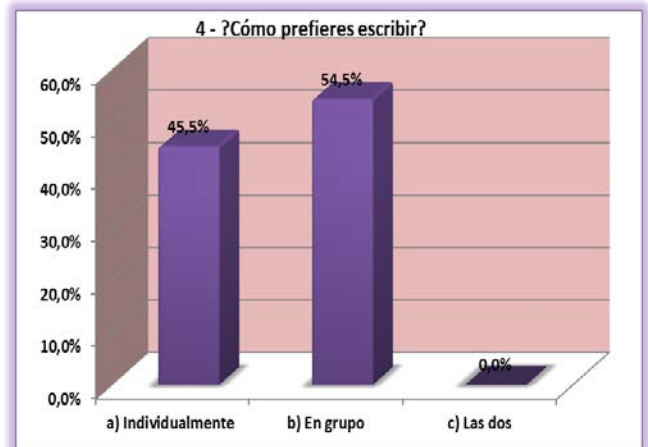
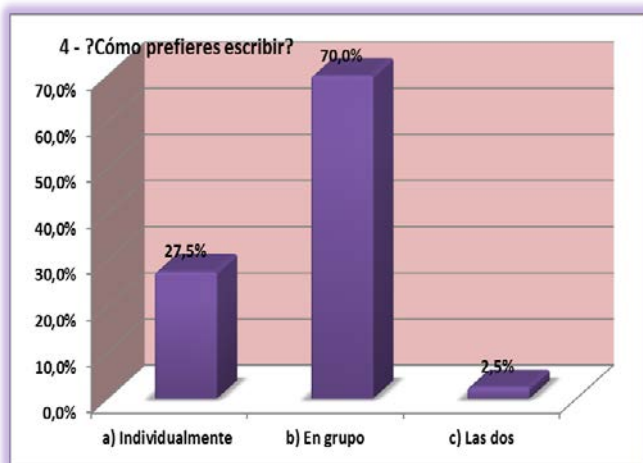
Anejo 2: Resultados – gráficos

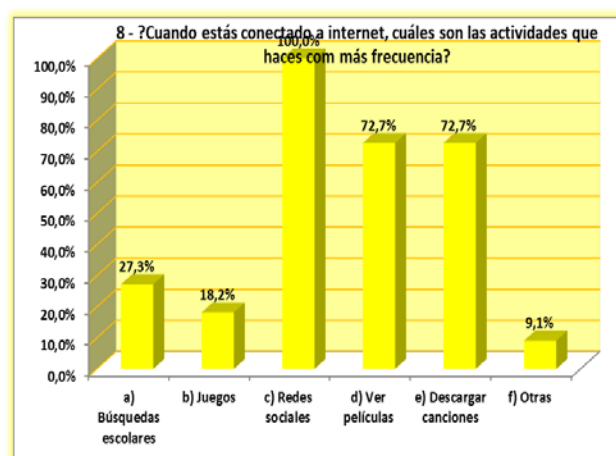
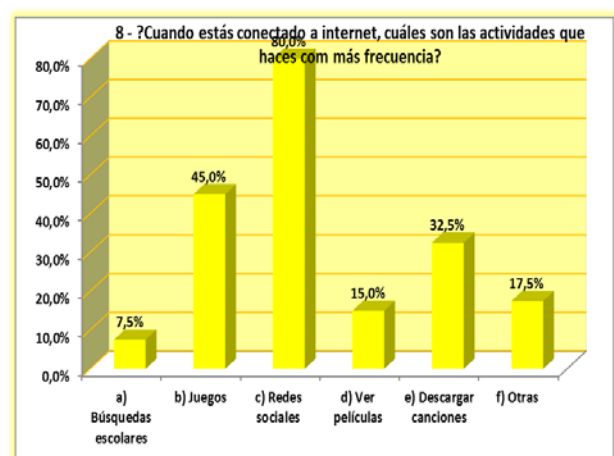
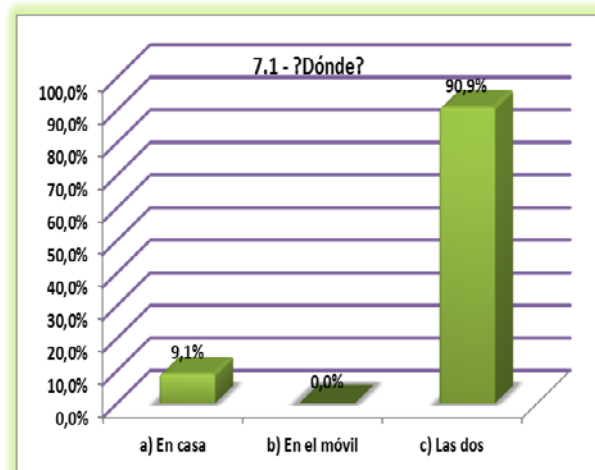
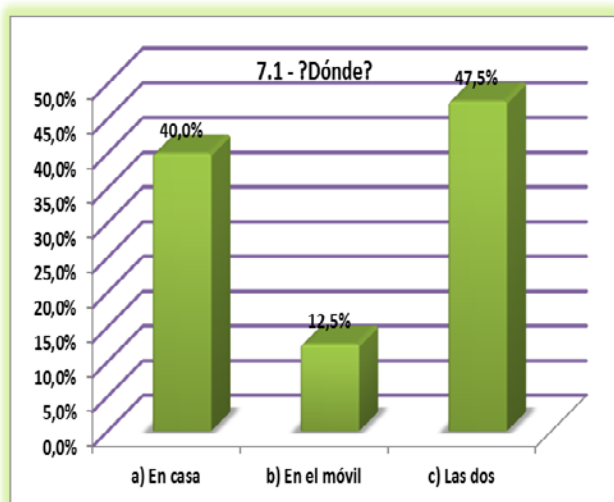
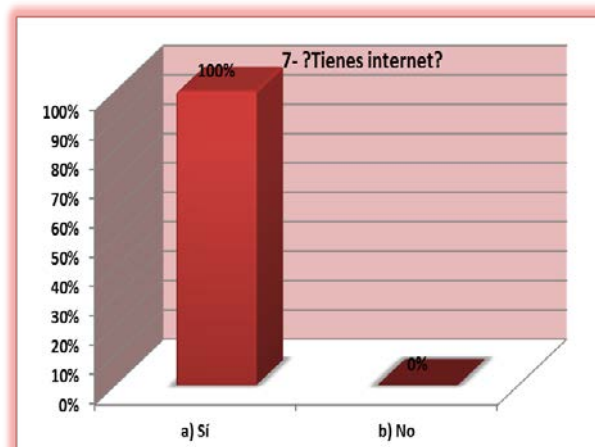
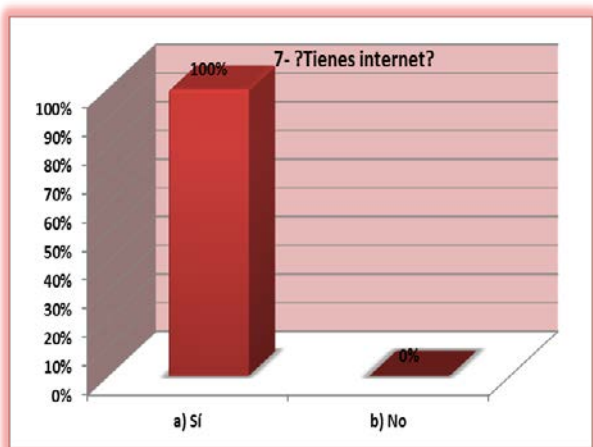
7º curso

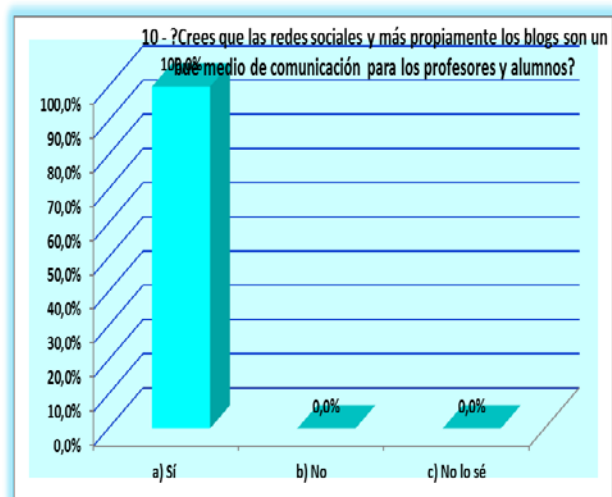
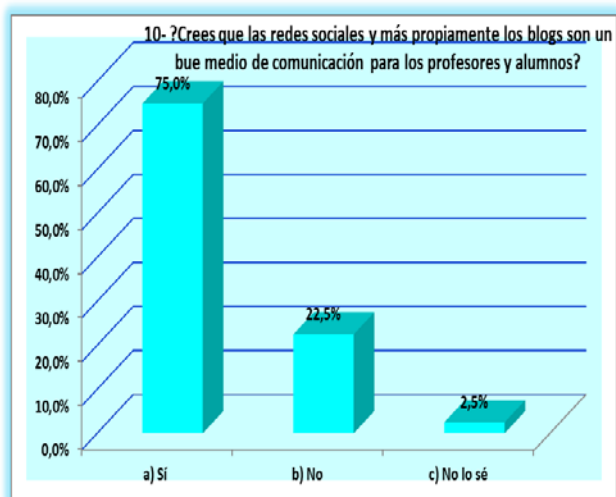
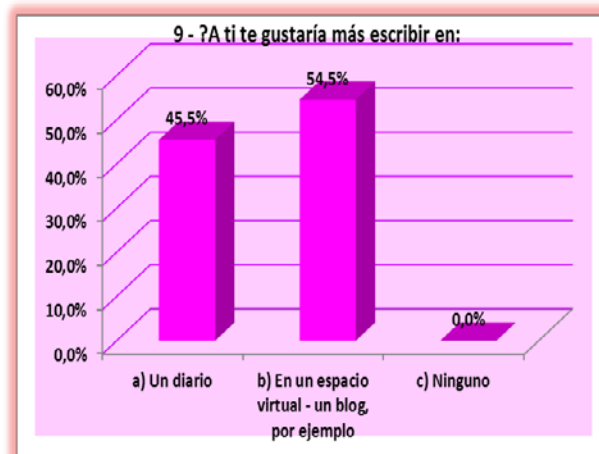
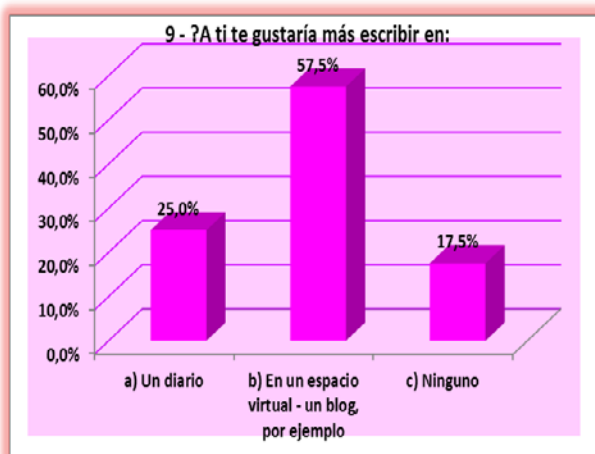


11º curso









Un día en el museo...



"Las meninas", de Diego Velázquez, 1656

Aquí está uno de los cuadros que más me ha impresionado desde que visité el Museo del Prado, en Madrid. Creo que me he quedado unos treinta minutos mirándolo... ¡Es simplemente increíble!

Los colores un tanto sombríos, la expresión de las niñas, los detalles profundos y secretos y, en general, la escena en la que aparecen todos los personajes. Todo me transmite un sentimiento de curiosidad... Me da ganas de descubrir lo que ha pasado para que tengan en sus semblantes una expresión de tan aburrida...

¿y a vosotros? ¿Qué os parece?

¿Qué os sugiere la imagen?

Podéis contestar, subrayando lo que menos o más os gusta, lo que os hace pensar, qué sentimientos os transmite...

Ahora haced vuestra escoja, teniendo en cuenta las obras que visitasteis en **Museu Nacional de Arte Antiga**, en Lisboa, en el viaje de estudio. Podéis también hacer una visita virtual a algunos museos en: <http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/portales-cultura/museos.html> y seleccionad la obra que más os haya interesado. Colgádsela para que podéis compartirla con vuestros compañeros y haced la valoración o una crítica artística de la misma.

Publicada por Prof. Susana Ribeiro à(s) 02:12

 +2, incluindo: Você

3 comentários:



Mariana Silva 26 de fevereiro de 2016 às 09:11

Al ver esta imagen, tengo curiosidad de saber porqué el hombre está en la puerta. Otra cosa que llama la atención es la chica que está jugando con su pie en el perro, algo que no le gusta. En general, me gusta la pintura, pero no creo que estaría mirando mucho tiempo para ella, ya que no me dice nada.

[Responder](#) [Eliminar](#)



Mariana Silva 26 de fevereiro de 2016 às 09:16

<https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/el-jardin-de-las-delicias/02388242-6d6a-4e9e-a992-e1311eab3609> Esta es la obra del site que más me ha interesado. Me ha llamado la atención la diversidad de colores y eventos. Puedo interpretarla de muchas maneras y hay mucho que ver. Me gusta la forma en que fue pintada y sus detalles.

[Responder](#) [Eliminar](#)

Anejo 4

A mí me encantan las palabras

quarta-feira, 24 de fevereiro de 2016

MA MA Tráiler Oficial (Penélope Cruz) Español



MA MA Tráiler Oficial (Penélope Cruz) Español

¿Qué os parece este tráiler?
¿Os ha suscitado alguno interés en verlo?
¿Qué temáticas podremos abordar después de ver la película?

2 comentarios:



Mariana Silva 26 de fevereiro de 2016 às 09:00

La película se ve interesante, pero creo que no es mi tipo de película. Me di cuenta de que se ocupa de cuestiones tales como el amor de la familia, el cáncer y la esperanza. Gostaría de verla en la clase de español.

[Responder](#) [Eliminar](#)

PLAN DE CLASE [1]

Lecciones nº Fecha: 04-02-2016 Grupo Meta: 11º CURSO 120 min.		Contenidos: - Introducción a la unidad 6: comercio. - Nombres de tiendas, servicios y establecimientos. - Contraste entre hay y está(n). - Producción escrita: “De viaje por mi barrio”.			
OBJETIVOS PRINCIPALES	CONTENIDOS FUNCIONALES	EXPONENTES LINGÜÍSTICOS	CONTENIDOS GRAMATICALES	CONTENIDOS LÉXICOS	CONTENIDOS SOCIOCULTURALES
 Ser capaz de identificar y describir tiendas y servicios en un barrio.	 Expresar la opinión  Identificar tiendas, servicios y establecimientos y algunos productos que se adquieren en ella  Localizar las tiendas,	 Yo creo que/ yo pienso que - Es un hotel... - Es una heladería - En la panadería podemos comprar pan... - En el quiosco se puede comprar el periódico...  En el barrio hay dos	 Los verbos pensar y creer en presente de indicativo  Contraste entre hay y está(n)	 Nombres de tiendas, servicios y establecimientos.	 Nombres de tiendas, servicios y establecimientos españoles.

	servicios y establecimientos en el barrio ✚ Pedir y dar informaciones sobre la ubicación de una tienda, servicio o establecimiento.	panaderías ✚ En el barrio hay una zapatería y un hotel ✚ La juguetería está a la derecha del banco ✚ Hay un supermercado al lado de la farmacia ✚ Las tiendas de ropa están en la avenida Pozo Nuevo ✚ ¿Dónde está la oficina de correos? ✚ ¿Hay alguna floristería en el barrio? ✚ ¿Cuál es la capital de...? ✚ ¿Dónde está Madrid?	✚ Contraste entre hay/está(n) ✚ Marcadores espaciales		
--	---	---	---	--	--

UNIDAD 6 - COMERCIO

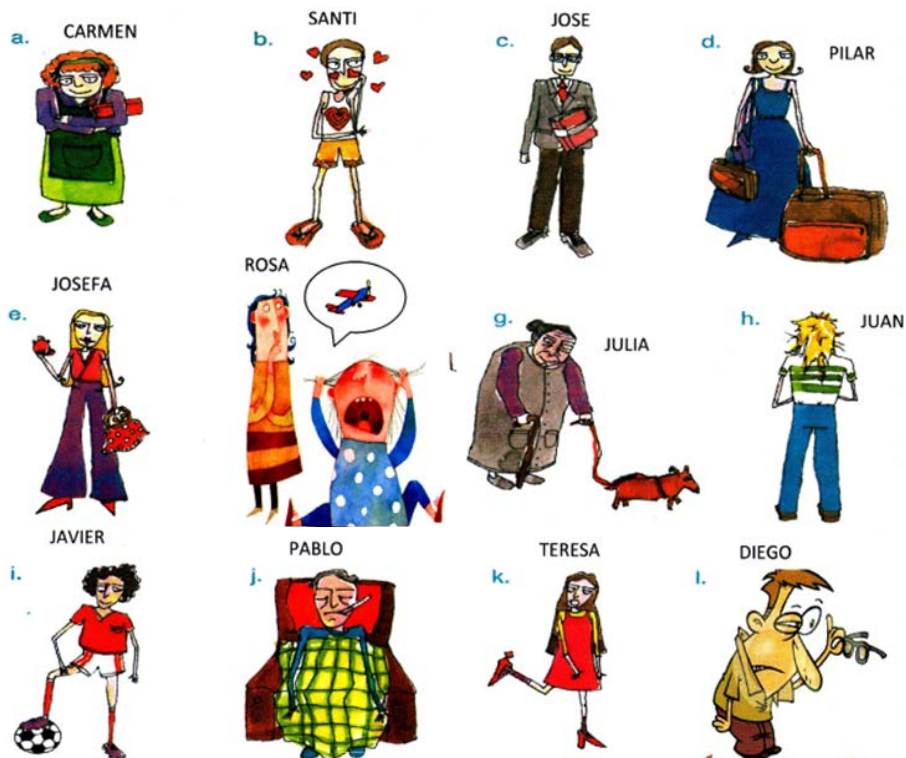
Clase de Español – 11º L

Prof. Susana Ribeiro

¿Adónde va cada una de estas personas?

De acuerdo con las características de cada persona, indica cuál será el lugar probable de elección de cada una utilizando las palabras del recuadro 1. Además, justifica tus opciones con el vocabulario del recuadro 2.

Ej : Yo creo que Carmen va al porque / Yo pienso que Juan va a la ... porque ...



Recuadro 1		Recuadro 2	
Tienda de ropa	Hotel	Perro	Avión
Polideportivo	Floristería	Viaje	Enfermo
Librería	Clinica veterinaria	Regalo	Libro
Supermercado	Farmacia	Pelota	Pelo
Peluquería		Gafas	
Óptica		Tacón	
Zapatería		Billetera	
Juguetería		Monedero	

De compras por mi barrio...



Ana: ¿Cómo es el barrio donde vivo? Bueno, está **lejos** del centro de la ciudad, pero vivo en una calle muy tranquila. Enfrente de mi casa hay **una plaza** y a la derecha está **la heladería "Vainilla y Chocolate"**, donde me encuentro con mis amigos los fines de semana. Muy

cerca también hay **una estación de metro**. Y tu barrio, ¿cómo es?

Isabel: ¡No está mal! Es muy céntrico, hay muchas cosas cerca: una panadería, un supermercado, un centro de salud, escuelas, y a unos doscientos metros está **el polideportivo Vallecas**.

Ana: ¿Y te gusta vivir ahí?

Isabel: Sí, me gusta por las comodidades que tiene, pero es verdad que hay **algunos problemas** como la falta de limpieza de las calles, no hay espacios verdes y mi casa está **en la Avenida Porlamar**, que es muy ruidosa.

- Completa en la tabla abajo tres tiendas y tres servicios que los barrios de Ana e Isabel ofrecen.

Tiendas	Servicios
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

- Ahora, acaba de completar la tabla arriba con los lugares de los que hemos hablado en la 1ª actividad y que eran los siguientes:

- ¿Qué se puede hacer en estos lugares? Relaciona las columnas.

- | | |
|------------------------|---|
| a. La librería _____ | 1. Hospedarse cuando se va de viaje. |
| b. La farmacia _____ | 2. Comprar libros. |
| c. El hotel _____ | 3. Comer helados. |
| d. La zapatería _____ | 4. Enviar paquetes y cartas. |
| e. La carnicería _____ | 5. Comprar medicinas. |
| f. La pescadería _____ | 6. Comprar gafas o lentillas de contacto. |
| g. La juguetería _____ | 7. Comprar zapatos o botas. |
| h. La panadería _____ | 8. Comprar periódicos o revistas. |
| i. Los correos _____ | 9. Comprar juguetes. |
| j. El quiosco _____ | 10. Comprar pescado. |
| k. La heladería _____ | 11. Comprar panes y bollos |
| l. La óptica _____ | 12. Comprar carnes. |

1. Encuentra en el plano del barrio los establecimientos de la lista y escribe los números correspondientes.



- a. La librería _____
- b. La farmacia _____
- c. El hotel _____
- d. La zapatería _____
- e. La carnicería _____
- f. La pescadería _____

- g. La juguetería _____
- h. La panadería _____
- i. Los correos _____
- j. El quiosco _____
- k. La heladería _____
- l. La óptica _____

- Después de relacionar las columnas, escribe frases como en el ejemplo siguiente.

Ej.: En la librería podemos comprar libros.

93

b. _____

c. _____

d. _____

e. _____

f. _____

g. _____

h. _____

i. _____

j. _____

k. _____

l. _____

Anejo 7

PLANO DEL BARRIO Nº 1

		Correos 
		Tienda de ropa 
Zapateria 		

AVENIDA

C
A
L
L
E

óptica 	
Peluquería 	
Supermercado 	Farmacia 

POZO NUEVO

Pescadería 		Quiosco 
		Frutería 
		Cafetería 

Anejo 6

Juguetería 	Clinica veterinaria 	El corte Inglés 
Floristería 		

F
A
L
U
A

Puedes preguntar ...

¿ Hay	una zapatería un cine	en el barrio?
¿ Dónde está	el parque? la clínica veterinaria?	

Puedes contestar con las siguientes respuestas:

Sí, está Sí, hay una/uno	A la derecha de la panadería A la izquierda del Corte Inglés Enfrente de la juguetería En la calle/avenida ... En la esquina de la calle ... Entre el quiosco y la panadería Cerca de la farmacia
-----------------------------	---

PLANO DEL BARRIO Nº2

LISTA

Ir al cine

Comprar flores

Cortarme el pelo

Enviar un paquete

Comprar sandalias

AVENIDA

POZO NUEVO

Puedes preguntar ...		
¿ Hay	una zapatería un cine	en el barrio?
¿ Dónde está	el parque? la clínica veterinaria?	
Puedes contestar con las siguientes respuestas:		
Sí, está Sí, hay una/uno	A la derecha de la panadería A la izquierda del Corte Inglés Enfrente de la juguetería En la calle/avenida ... En la esquina de la calle ... Entre el quiosco y la panadería Cerca de la farmacia	

PLANO DEL BARRIO Nº3



LISTA

Comprar aspirinas
 Tomar un café
 Comprar un avión para el niño
 Comprar gafas de sol
 Hacer la compra

Puedes preguntar -		
¿ Hay	una zapatería un cine	en el barrio?
¿ Dónde está	el parque? la clínica veterinaria?	
Puedes contestar con las siguientes respuestas:		
Sí, está Sí, hay una/uno	A la derecha de la panadería A la izquierda del Corte Inglés Enfrente de la juguetería En la calle/avenida ... En la esquina de la calle ... Entre el quiosco y la panadería Cerca de la farmacia	

PLANO DEL BARRIO N°4



Puedes preguntar ...

¿ Hay una zapatería en el barrio?
un cine

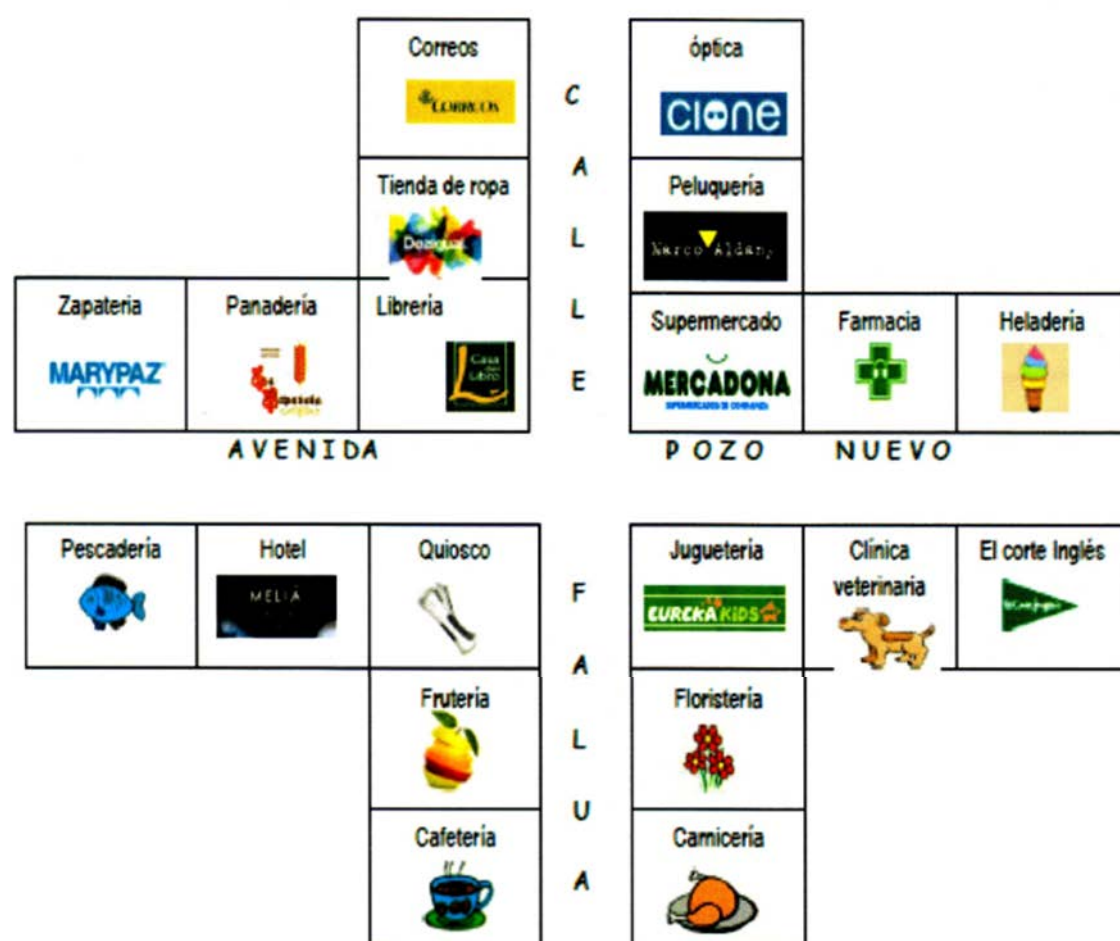
¿ Dónde está el parque?
la clínica veterinaria?

Puedes contestar con las siguientes respuestas:

Sí, está
Sí, hay una/uno

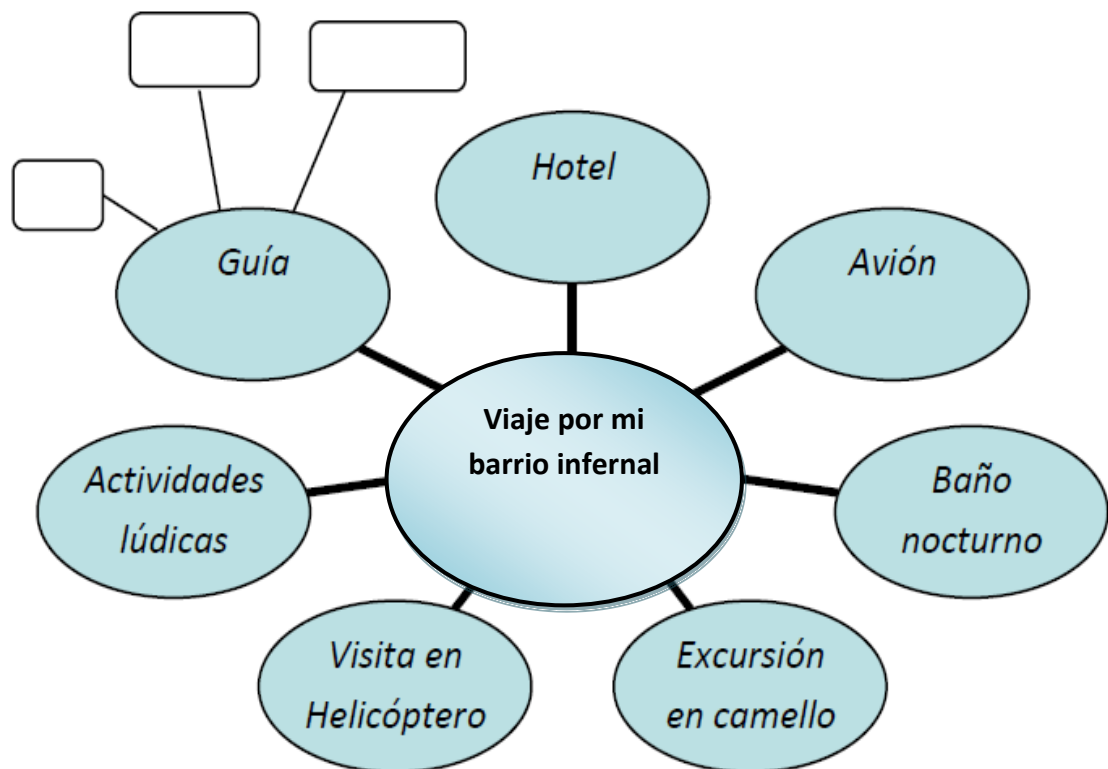
A la derecha de la panadería
A la izquierda del Corte Inglés
Enfrente de la juguetería
En la calle/avenida ...
En la esquina de la calle ...
Entre el quiosco y la panadería
Cerca de la farmacia

PLANO DEL BARRIO FINAL



Día 1 - Traslado al aeropuerto en autobús. - Salida del vuelo 765. - Llegada y traslado al hotel en coche. - Cóctel de bienvenida en el Hotel Riga Feliz (de 4 estrellas). - Baño nocturno en la piscina. - Cena al aire libre.	VISITE ...  SAN MARTIN	Día 4 - 09:00 Desayuno. - 10:00 Excursión a las playas de Lama (se recomienda llevar antimosquitos). - 14:00 Comida en la playa. - 17:00 Visita en helicóptero del gran cañón de Santa Cruz para ver su impresionante puesta de sol. - 20:00 Cena de despedida en el hotel.	
	Día 2 - 08:00 Desayuno. - 10:00 Excursión en camello. - 12:00 Visita comentada a las ruinas de Santiago. - 14:00 Comida en el Oasis de Miras. Alimentos naturales: cocos, dátiles... - 17:00 Paseo por las dunas de Fraguas. - Vuelta al hotel en furgoneta. - 21:00 Cena.	Día 3 - 09:00 Desayuno. - 10:00 Actividades lúdicas: gimnasia acuática con instructor, masajes con barro caliente del desierto de Fraguas. - 12:00 Paseo a caballo por el desierto. - 14:00 Comida. Degustación de productos de la zona: dátiles, hormigas, escorpiones... - Tarde libre.	

Anejo 9



PLAN DE CLASE [1]

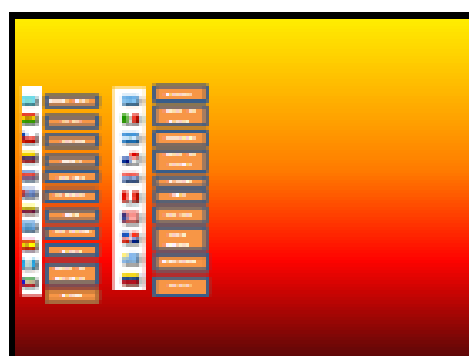
Lecciones nº Fecha: 26-10-2015 Grupo Meta: 7º CURSO		Sumario: - Saludar y presentarse a alguien: nombres, apellidos, edad y nacionalidad. - Los pronombres interrogativos. - Países hispanohablantes y sus capitales. - Adjetivos de nacionalidad: género y número. - La importancia de aprender a hablar español: ejercicio escrito.			
OBJETIVOS PRINCIPALES	CONTENIDOS FUNCIONALES	EXPONENTES LINGÜÍSTICOS	CONTENIDOS GRAMATICALES	CONTENIDOS LÉXICOS	CONTENIDOS SOCIOCULTURALES
✚ Ser capaz de presentarse: - datos personales - nombres y apellidos - nombres familiares - nacionalidades - edad ✚ Reflexionar sobre la importancia de aprender a hablar español	✚ Pedir y dar informaciones personales ✚ Presentarse y presentar a alguien ✚ Ubicar las capitales de los países hispanohablantes	✚ ¿Cómo te llamas? - Me llamo... ✚ ¿Cuál es tu nacionalidad? - Soy.... ✚ ¿Dónde vives? - Vivo en... ✚ ¿Cuántos años tienes? - Tengo...años. ✚ ¿Qué haces...?	✚ Pronombres Interrogativos: qué, dónde, quién(es), cuál(es), cuándo, cómo, cuánto/a(os/as) ✚ Adjetivos de nacionalidad: género y número	✚ Datos personales ✚ Gentilicios ✚ Nombres de Países de Habla Española	✚ Los nombres y apellidos hispanos ✚ Países hispanohablantes y nacionalidades

		- Hago... ✚ ¿Cuándo es tu cumpleaños? - Es el ... ✚ ¿Quién es tu ídolo? - Es... ✚ ¿Cuál es la capital de...? ✚ ¿Dónde está Madrid?			
--	--	---	--	--	--



País	Capital	Él es...	Ella es...	Ellos son...	Ellas son...
ARGENTINA					
BOLIVIA					
COLOMBIA					
COSTA RICA					
CUBA					
CHILE					
ECUADOR					
EL SALVADOR					
ESPAÑA					
GUATEMALA					
GUINEA ECUATORIAL					
HONDURAS					
MÉXICO					
NICARAGUA					
PANAMÁ					
PARAGUAY					
PERÚ					
PUERTO RICO					
REPÚBLICA DOMINICANA					
URUGUAY					
VENEZUELA					

Anejo 12



COSTA RICA



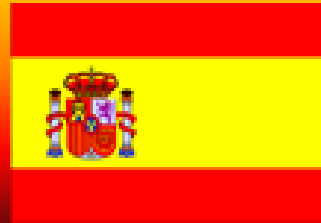
CUBA



ECUADOR



ESPAÑA



GUATEMALA



GUINÉ ECUATORIAL



HONDURAS



MÉXICO



NICARAGUA



PANAMÁ



PARAGUAY



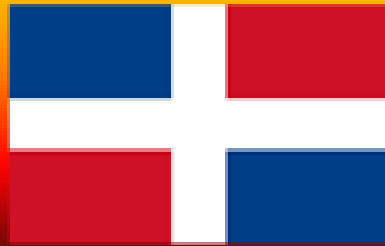
PERÚ



PUERTO RICO



REPÚBLICA DOMINICANA



EL SALVADOR



URUGUAY



VENEZUELA



ESCOLA EB 2/3 DOS OLIVAIS

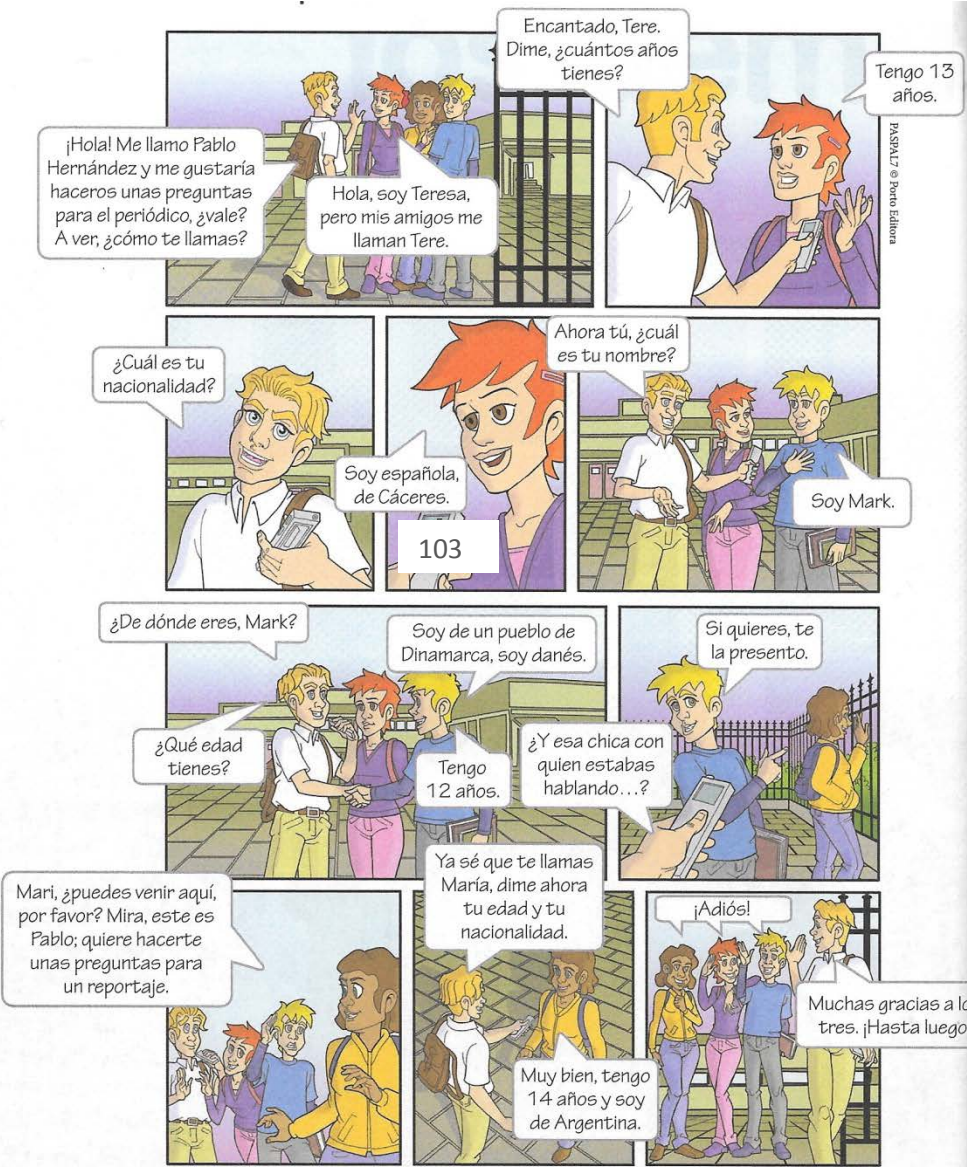
Clase de Español – 7º curso

Unidad 2: Países de Habla Hispana



Escola 2 3 Olivais

1. Están haciendo un reportaje sobre las diferentes nacionalidades de alumnos que cursan estudios en institutos españoles.



1.1. Lee los diálogos y completa la tabla con los datos que faltan.

Nombre propio	Nombre familiar	País de origen	Nacionalidad	Edad
Teresa				
Mark	—			
María				

1.2. Con tu compañero(a), completa el esquema con los pronombres del recuadro y contesta las preguntas con tus datos personales.

Preguntar el nombre

-¿_____ te llamas?

-Me llamo _____.

Preguntar la nacionalidad

-Soy_____.

-¿_____ es tu nacionalidad

Preguntar

-¿_____ vives?

-En_____.

Preguntar la edad

-¿_____ años tienes?

-Tengo_____ años.

Preguntar datos personales

-¿_____ haces en tus tiempos libres?

-Hago_____.

-¿_____ es tu ídolo?

-¿_____ es tu cumpleaños?

-_____.

¡OJO!	Quién	Cuándo	Cómo
Interrogativos:	Qué	Dónde	Cuál/es
			Cuánto/a/os/as

Anejo 14

JUEGO: PERSONALIDADES DE LOS PAISES HISPANOHABLANTES

1



AGATHA RUIZ DE
LA PRADA

Moda _ Española
1960

2



LIONEL MESSI

Deporte _ Argentino _
1987

3



SHAKIRA

Música _ Colombiana _ 1977

4



**ANTONIO
BANDERAS**

Cine _ Español _ 1960

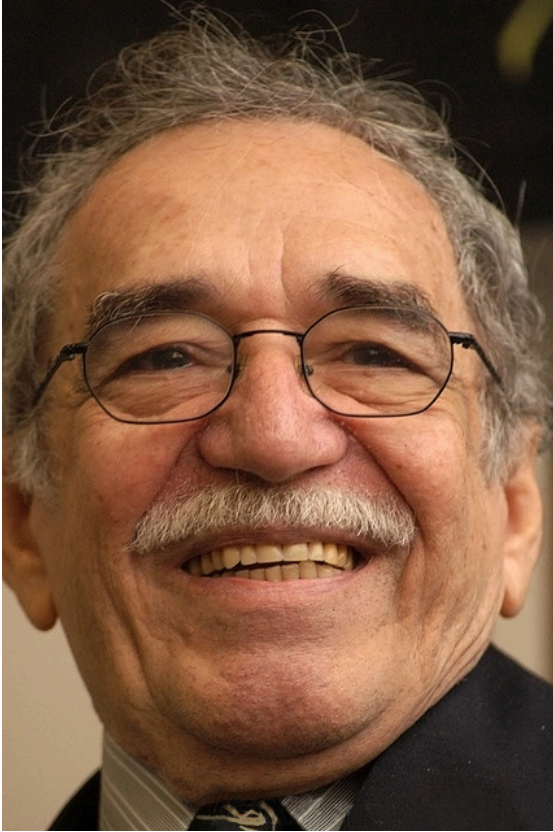
6



PENÉLOPE CRUZ

Cine _ Española _ 1974

6



GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

Literatura _ Colombiano _ 1927

7



FIDEL CASTRO

Política _ Cubano _ 1926



A mí me encantan las palabras7

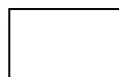
La importancia de hablar español

Actualmente, el español es la tercera lengua más usada en internet, después del inglés y del mandarín. Es también la segunda más estudiada y hablada en todo el mundo.



¿Crees que es importante aprender a hablar español?
Indica algunas razones que justifiquen tu opinión.

Datos personales



 Prof. Susana Ribeiro

[Ver todo mi perfil](#)



Archivo del blog

▼ 2016 (4)

▼ julio (2)

La importancia de hablar español

Caracterización de la clase - 7º B

► mayo (2)



La importancia de hablar español es que podemos tener mejores empleos, podemos ir a conocer los países de habla española, conocer su cultura, las costumbres y hábitos.

Hugo Ávila, nº9, 7ºB

[Responder](#) [Eliminar](#)

Para mí, la importancia de aprender a hablar y a escribir español es que así puedo conocer a otras personas, de otras culturas y religiones.

Gonçalo Costa, nº6, 7ºB

[Responder](#) [Eliminar](#)

Para mí es importante, porque el español es hablado en diferentes continentes: Europa, África, América central, América del Sur y Asia. También es importante si queremos un empleo y tener un cargo más importante, es mejor saber hablar por lo menos tres idiomas: portugués, inglés y español. Por ejemplo, tengo un amigo que fue a Chile y ahí se quedó trabajando como director.

Ricardo Gomes, 7ºB

[Responder](#) [Eliminar](#)

Yo creo que todas las lenguas son importantes. Si necesitamos emigrar para una ciudad de habla española, como Madrid o Sevilla, tenemos de saber hablar la lengua, además de conocer su cultura.

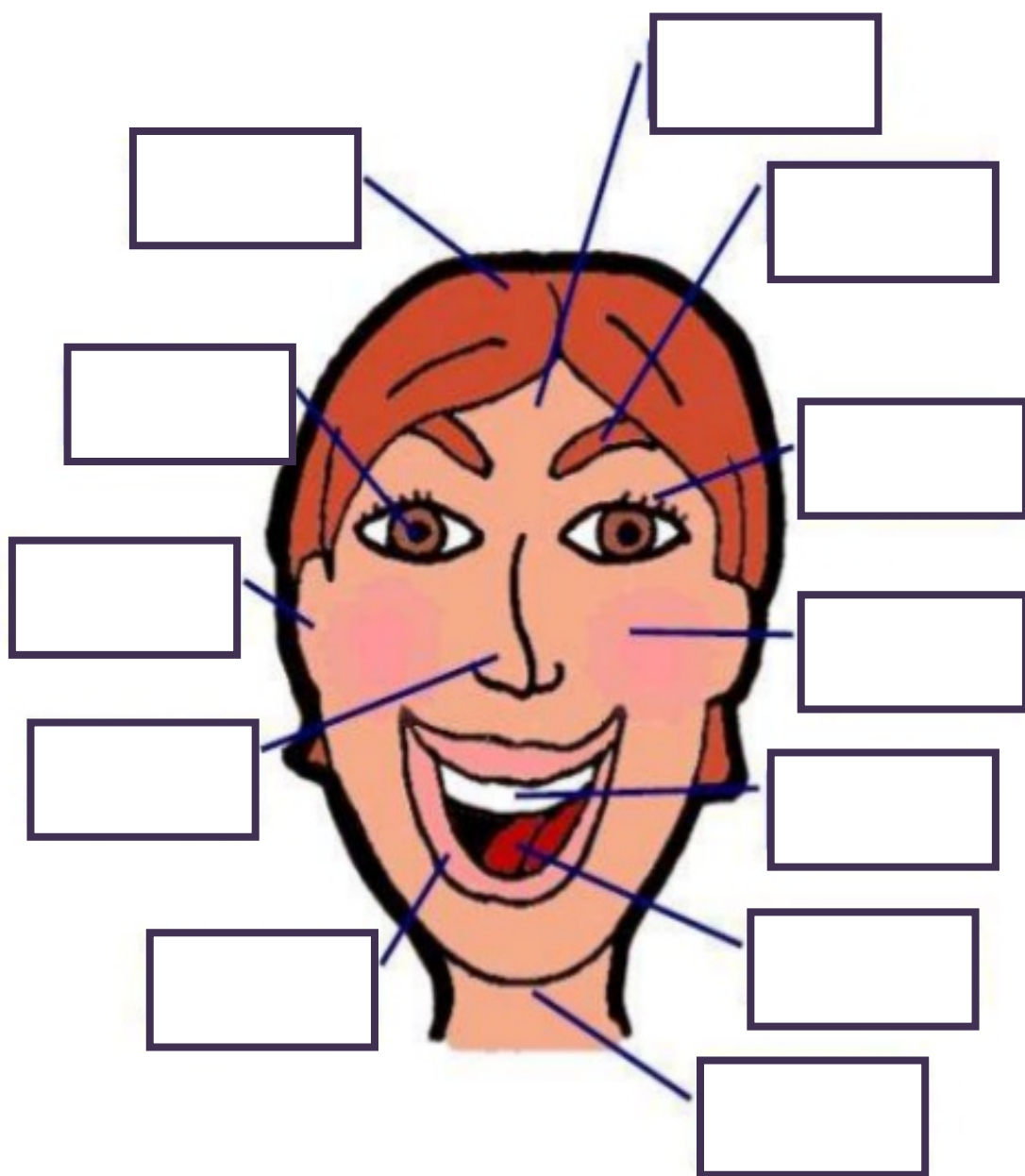
Otro hecho importante es que España tiene muchas comunidades autónomas donde todos hablan español y por eso la lengua se conoce muy pronto.

Ana Rita Aranda, nº 3, 7º D

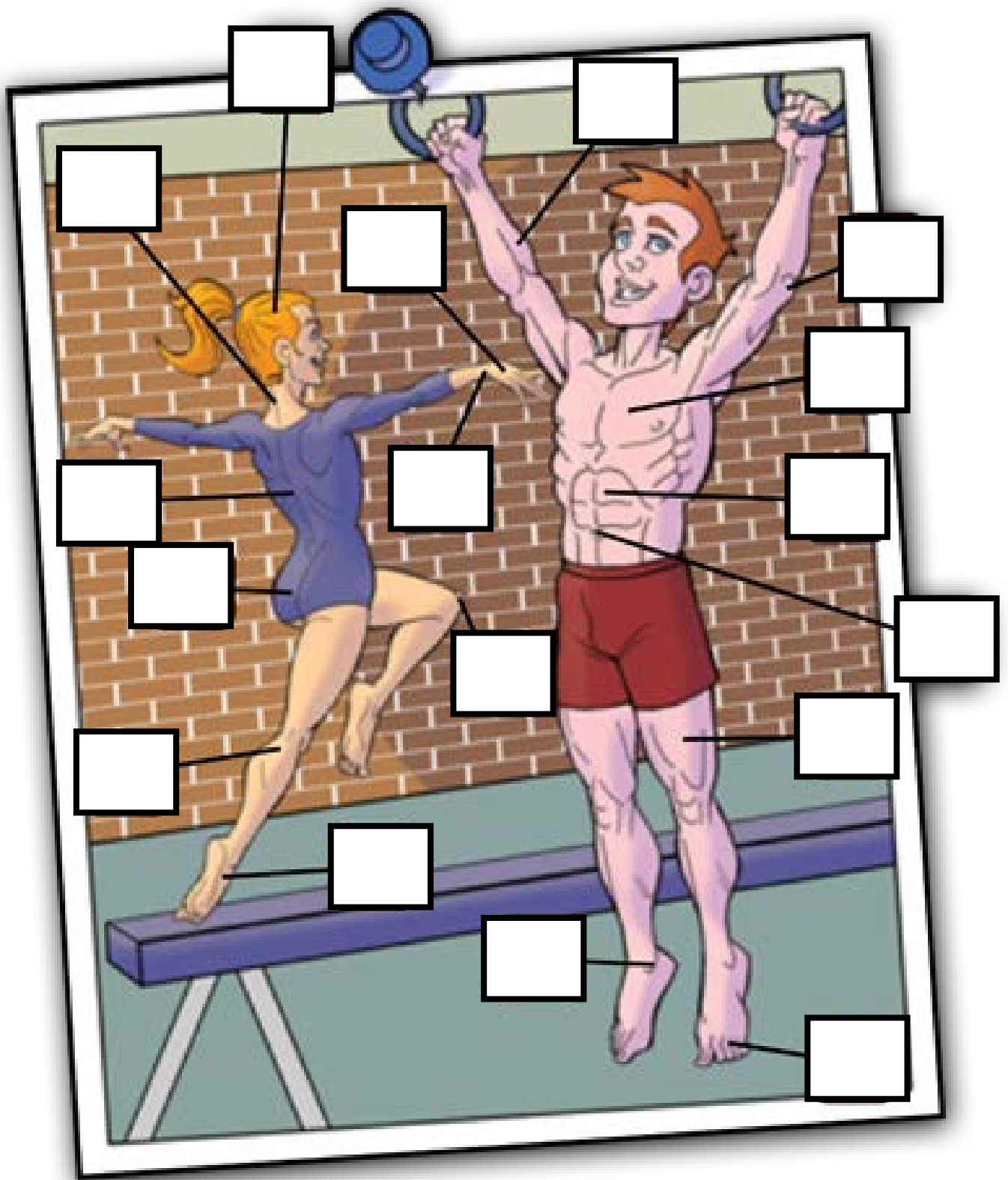
[Responder](#) [Eliminar](#)

Lecciones nº Fecha: 04-05-2016 Grupo Meta: 7º CURSO		Sumario: - Introducción a la unidad 8: descripciones. - ¿Cómo eres físicamente? – Juego: Las partes del cuerpo humano. - Los comparativos regulares. - Actividad de expresión escrita: describir a un compañero.			
OBJETIVOS PRINCIPALES	CONTENIDOS FUNCIONALES	EXPONENTES LINGÜÍSTICOS	CONTENIDOS GRAMATICALES	CONTENIDOS LÉXICOS	CONTENIDOS SOCIOCULTURALES
 Ser capaz de describir físicamente a un compañero: - Partes del cuerpo humano; - Estatura/Peso; - Color de los ojos y del pelo; - Tamaño de la nariz; - Características de la cara; - Tipo de pelo	 Identificar los nombres de las partes del cuerpo  Describir físicamente a alguien  Comparar las características físicas de diferentes personajes	 Partes del cuerpo humano: cabeza, cuello, espalda, brazo, mano, muñeca, culo, pierna, rodilla, pie, codo, pecho, barriga, ombligo, muslo, dedos, tobillo.  Partes de la cara: pestañas, nariz, boca, labios, lengua, dientes, frente, ceja, ojos, oreja, mejilla, barbilla, pelo.  Adjetivos de caracterización física: Juany es muy guapo, delgado, de estatura mediana, es moreno, tiene el pelo corto y liso y tiene pecas en la cara.  Los comparativos regulares: Alicia es más alta que Teresa; Teresa más baja que Alicia; Ramón es tan alto como Santiago; Asterix es más delgado que Obelix; Obelix es menos delgado que Asterix; Isabel tiene el pelo más corto que Nuria; Nuria tiene el pelo más largo que Isabel.  Rafaela es muy guapa, tiene 13 años y es un poco delgada. Tiene los ojos bastante grandes y azules, el pelo largo y ondulado y es rubia. Tiene muchos granos en la cara y lleva gafas.	 Comparativos regulares: - más...que; - menos...que - tan...como  Expresar identidad: muy/ bastante/ un poco	 Partes del cuerpo humano  Características de la cara  Adjetivos de caracterización física	 Las características físicas – falsos amigos

La cara



EL CUERPO HUMANO



ESCOLA EB 2/3 DOS OLIVAIS	
Clase de Español – 7º curso	
UNIDAD 8: Descripciones	Escola 2 3 Olivaís
¿CÓMO ERES FÍSICAMENTE?	Prof. Susana Ribeiro

1. Los alumnos están haciendo una salida de estudio.



- b) Escucha el audio y descubre quién es quién. Ordena los nombres según la descripción que oyes.

☐ El profesor ☐ Guille ☐ Lucas ☐ Merche ☐ Nacho ☐ Xia

- c) ¿Quién es Juani? Observa de nuevo estas caras, lee las pistas y encuentra a Juani.

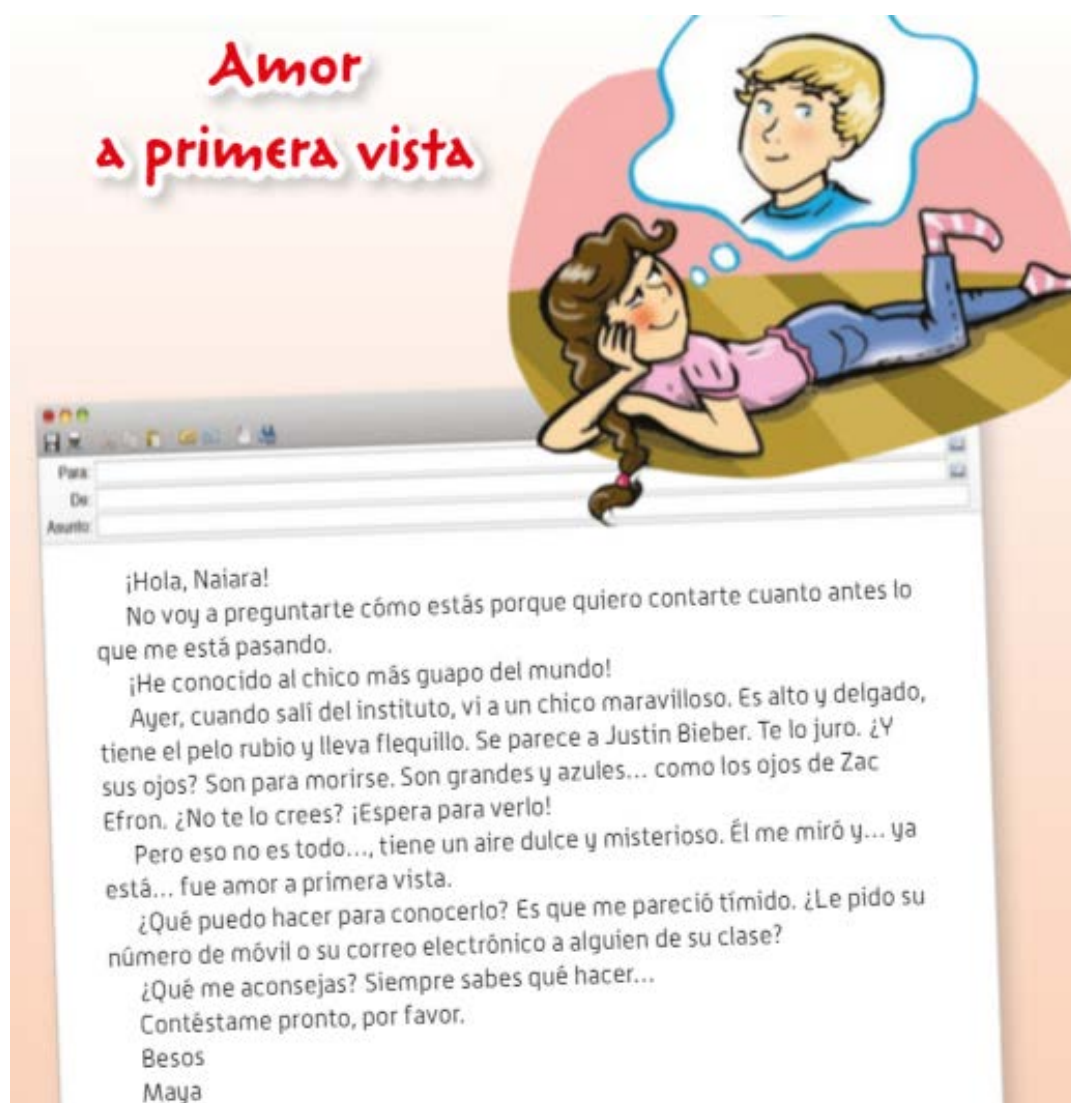


Juani	es	gordito(a)	delgado(a)	obeso(a)
		alto(a)	bajo(a)	mediano(a)
		feo(a)	guapo(a)	raro(a)
		moreno(a)	rubio(a)	pelirrojo(a)
	tiene el pelo	corto	mediano	largo
		liso	ondulado	rizado
	tiene	lunar	granos	pecas

2.

3.

Observa la imagen y el correo electrónico.



2. Elige el significado correcto de la palabra en negrita.

2.1. He conocido al chico más **guapo** del mundo.

- a) Interesante ☐ b) Atractivo ☐ c) Feo ☐

2.2. Tiene el pelo **rubio**.

- a) Amarillento ☐ b) Castaño ☐ c) Negro ☐

2.3. Lleva **flequillo**.

- a) Barba ☐ b) Aparato dental ☐ c) Corte de pelo ☐

3. Escucha y lee las descripciones. Después escribe el nombre de cada uno de los jóvenes.



Alejandro es alto y delgado. Tiene los ojos marrones y el pelo rubio, corto y rizado. Lleva flequillo.

Iván es bajo y más gordo que Alejandro. Tiene los ojos marrones y el pelo castaño, largo y liso.

Javier es más alto que Iván. Tiene los ojos verdes y el pelo castaño, largo y rizado. Lleva gafas.

Nuria es delgada y de estatura mediana. Tiene los ojos negros y el pelo castaño, largo y liso. Lleva flequillo.

Blanca es fuerte y más alta que Nuria. Tiene los ojos verdes y el pelo pelirrojo, largo y rizado. Tiene pecas.

Mar es baja y delgada. Tiene los ojos azules y el pelo rubio, corto y liso. Lleva gafas.

SISTEMATIZAR CONOCIMIENTOS

PARA APRENDER A DESCRIBIR FÍSICAMENTE			
ESTATURA SOY/ES:	OJOS TENGO/TIENE LOS OJOS:	PELO TENGO/TIENE EL PELO:	OTROS TENGO/TIENE:
Alto/a	Azules	Negro	Pecas (sardas)
Bajo/a	Verdes	Castaño	Un lunar (sinal)
De estatura mediana	Marrones	Largo (comprido)	Granos (borbulhas)
		Corto	LLEVO/LLEVA:
Delgado/a (magro)	Negros	Liso	Flequillo (franja)
Fuerte	Grandes	Rizado (encaracolado)	Coleta (rabo de cavalo)
Gordo/a	Pequeños	Ondulado	Trenzas (tranças)
Hermoso/a (belo)	Bonitos	(SOY/ES)	Gafas (óculos)
Guapo/a (atractivo)		Calvo (careca)	Bigote
Feo		Pelirrojo (ruivo)	Barba
		Rubio (loiro)	Aparato dental (aparelho)
		Moreno	

LOS COMPARATIVOS.

Comparativos Regulares
Más ... que / menos ... que / tan... como

¡OJO!	
soy	menos
	alta de que tú
	más

4. Observa las fotos y haz comparaciones sobre los personajes. Fíjate en las informaciones.

a



Estatura

Alicia Teresa

b



Ramón Santiago

c



Peso

Asterix Obelix

d



Tamaño del pelo

Isabel Nuria

¡AHORA TÚ!

VAMOS A ESCRIBIR...

MUY / BASTANTE / UN POCO		
Muy *****	Bastante ***	Un poco*
		
Tiene una nariz... muy grande	...bastante	...un poco grande

5. Describe a una persona de tu clase. Tus compañeros tienen que descubrir quién es.

¡ATENCIÓN!

Las mejores descripciones van para el blog de clase:

<http://amimencantanlaspalabras7.blogspot.pt/>



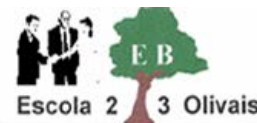
PLAN DE CLASE [3]

Lecciones nº Fecha: 11-05-2016 Grupo Meta: 7º CURSO		Sumario: - ¿Qué carácter tienes? – descripción psicológica. - El uso del verbo ser y estar con adjetivos. Ejercicios. - Actividad de escrita creativa: autorretrato.			
OBJETIVOS PRINCIPALES	CONTENIDOS FUNCIONALES	EXPONENTES LINGÜÍSTICOS	CONTENIDOS GRAMATICALES	CONTENIDOS LÉXICOS	CONTENIDOS SOCIOCULTURALES
 Ser capaz de describir psicológicamente a alguien.	 Identificar los adjetivos de caracterización psicológica  Describir psicológicamente a alguien  Comparar las características físicas de diferentes personajes	 El cantante recuerda su adolescencia: • Era alguien con miedo; • Era el más pequeño; • Era el débil y frágil; • No era cobarde, sino valiente  Le gusta estar solo y siempre estar protestando  Tiene buen corazón  No tiene miedo al peligro  Habla mucho y siempre ve el lado positivo de todo  Lloro fácilmente  Soy listo / estoy listo  Es un niño bueno / por fin estoy bueno	 Uso del verbo ser y estar + adjetivo	 Adjetivos calificativos - de caracterización psicológica	 Las características psicológicas – falsos amigos

ESCOLA EB 2/3 DOS OLIVAIS

Clase de Español – 7º curso

UNIDAD 8: Descripciones



Prof. Susana Ribeiro

¿QUÉ CARÁCTER TIENES? – DESCRIPCIÓN PSICOLÓGICA

12) Escucha la canción y completa el texto.

Los Valientes de la Pandilla



Aunque no creas tú, yo era alguien com ¹ _____

El que menos podía, el que todo temía

Siempre fui el más ² _____

Puede que como tú, yo me sentía el que menos

El débil, frágil, ³ _____

Que no pedía a nadie

Cuando echaban a dedos*

Que ser sensible era difícil de aceptar, para la gente un bicho raro.

No tener ⁴ _____ o no saberla utilizar

Me colocaba tan ⁵ _____.

Y yo nací de una gran ilusión, de un mundo de cariño

Y de las ⁶ _____ de luchar y de hacer este mundo distinto

Y de unos padres que hicieron tan bien su camino a poquito

Y dejaron que me equivocara y encontrara yo el mío

Ahora sabes tú que ser cobarde no es eso,

Que los ⁷ _____ crecemos y fuimos cobardes solo para ellos.

Puede que como tú mi fuerza está en lo de dentro

Que ser sensible es el alma que da la ⁸ _____ aunque duela

Por dentro

Ser el pequeño era difícil de aceptar, para la gente un bicho raro...

* Juego para elegir a un jugador entre varios de ellos

1.1. Contesta a las siguientes preguntas.

- 1.1.1. ¿Qué momento de la vida recuerda el cantante?
- 1.1.2. ¿Qué recuerda?
- 1.1.3. ¿Qué comentario hace sobre esos recuerdos?

SISTEMATIZAR CONOCIMIENTOS

PARA APRENDER A DESCRIBIR PSICOLÓGICAMENTE			
Valiente	Presumido (convencido)	Enérgico/deportista	Listo (esperto)
Tonto	Sensible	Orgulloso	Protestón (refilão)
Goloso/comilón	Enamorado/apasionado	Mimado	Peleón (briguento)
Insensible	Nervioso	Agradecido	Acusica (queixinhas)
Tranquilo	Trabajador/estudioso	Extrovertido/ eufórico	Tímido
Perezoso (Preguiçoso)	Cariñoso	Malhumorado	Aburrido (chato)
Agresivo	Agradable	Bienhumorado	Impulsivo
Sencillo	Tranquilo	Pelota (graxista)	Seductor
Miedoso	Feliz	Simpático	Luchador
Inteligente	Amable	Bromista (brincalhão/gozão)	Mañoso
Hablador	Optimista/Pesimista	Atrevido	Solitario
Romántico	Sonriente (sorridente)	Cotilla (coscuvilheiro)	Mimado
Inconveniente	Torpe (desajeitado)	Despistado	Agresivo

13) Lee las descripciones y completa los recuadros con los nombres de los personajes.

Shrek es un ogro grande, verde y sucio. Le gusta estar solo y siempre está protestando. Tiene buen corazón. No le gusta trabajar.

El gato lucha con habilidad contra sus enemigos más fuertes. Se muestra inocente para engañar a sus enemigos. Utiliza su encanto con las gatas y les dice a todas que son "el amor de su vida".



Fiona, al principio, parece la típica princesa de los cuentos – tranquila, dulce y sensible. Pero en realidad, tiene un carácter explosivo. No tiene miedo al peligro.

El burro habla mucho y siempre ve el lado positivo de todo. En muchas situaciones muestra miedo. Lloro fácilmente.

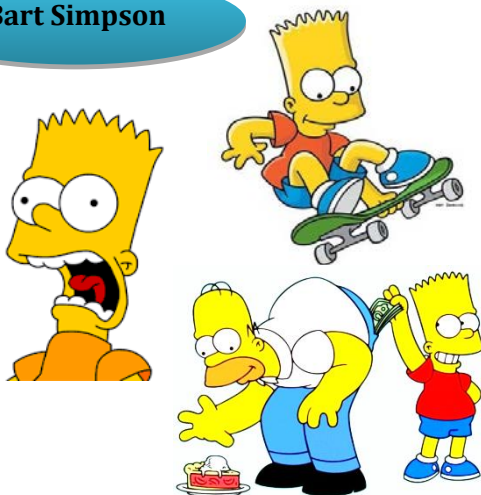
a	b	c	d
• luchador • valiente • mañoso • seductor	• hablador • sensible • optimista • miedoso	• atrevida • valiente • impulsiva	• solitario • protestón • perezoso

¡OJO!	
SER + Adjetivo	ESTAR + Adjetivo
↓ Cualidades permanentes	↓ Estados temporales
Ejemplos	
• Soy listo (Sou esperto) • Es un niño bueno (Com bondade)	• Estoy listo (Estou pronto/preparado) • Por fin estoy buena (Bem de saúde)

Distintos significados

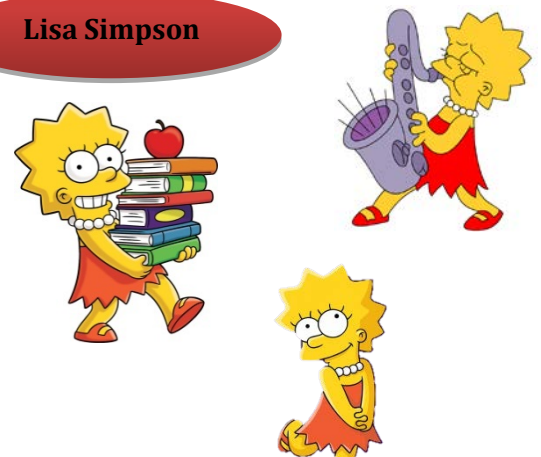
- 14) Bart y Lisa Simpson son totalmente diferentes. Completa la caracterización de los dos con los adjetivos adecuados a las imágenes.

Bart Simpson



Bart **es** un chico _____ y delgado. Tiene el pelo _____ y _____. Le encanta el skate. **Está** siempre _____ para jugar. **Es** un poco _____ con su padre y por veces **está** bastante _____. A él no le gusta nada trabajar. **Es** muy _____.

Lisa Simpson



Lisa **es** una niña muy _____ y por eso a los chicos les encanta. Le gusta hacer los deberes, **es** bastante _____, pero en clase **es** un poco _____, porque se enfada cuando tiene que participar. Le encanta el jazz y además **es** una buena compañía porque **está** siempre _____.

15) ¡Lee el poema e inspírate!

Autorretrato

O'Neill (Alexandre), moreno portugués,
El pelo ala de cuervo; de la angustia de la cara,
Narigón que sobresale de soslayo
La herida desdeñosa y no cicatrizada.
Si el rostro de este tío es lo que ves
(Omítanse los ojos tristes y la frente lista)
La imagen moral también tiene sus porqués
(Aquí, una pequeña frase censurada...)
¿No, amor? En el amor él cree (o no sería él O'Neill!)
Y tiene la ambición de lo saber hacer
(Pues no hay ningún amor ya hecho) de las maneras mil
Que son la estatua automotriz del placer.
Pero sufre de ternura, bebe demasiado y riese
De lo que en este soneto sobre sí mismo dice...



Alexandre O'Neill, *Poesías Completas*, (traducido y adaptado).

¡VAMOS A PRACTICAR Y A DISPUTAR!

PREMIOS PARA LOS 3 MEJORES TRABAJOS Y SUS PUBLICACIONES EN EL BLOG DE CLASE:

<http://amimencantanlaspalabras7.blogspot.pt/>

Sigue el modelo de Alexandre O'Neill y elabora tú mismo un texto donde te describas y te caracterices:

- Aspectos físicos (estatura, color de los ojos o del pelo...);
- Carácter (aspectos positivos o negativos - cualidades y defectos);
- Gustos, hábitos, vicios, fobias...

2 comentarios:

Ricardo Gomes, moreno portugués,
De altura mediana, tiene el pelo negro y corto.
De la simpatía de la cara se señalan algunas granas
Y sus ojos, esos son de color marrón,
Brillantes como el sol, hermosos como la luna.
Es valiente, pero a veces tiene miedo...
Insensible cuando le contestan,
¡Pero tranquilo y muy inteligente!
Es feliz, sonriente, deportista
Y también un poco perezoso.

[Responder](#) [Eliminar](#)

Yo soy Hugo Ávila, blanco portugués.
De la oscuridad del pelo, sobresalen mis ojos sonrientes.
Mediano, de buen corazón,
Ayudo las personas
Y creo en el amor o no sería yo Hugo...

[Responder](#) [Eliminar](#)

Lecciones nº Fecha: 16-05-2016 Grupo Meta: 7º CURSO		Sumario: - Repaso del vocabulario – juego con adjetivos calificativos. - Actividad creativa: compositor por un día. - Los usos del verbo gustar. Ejercicios. - Trabajo de grupo: nueva entrada en el blog – ‘Mi Pandilla’.			
OBJETIVOS PRINCIPALES	CONTENIDOS FUNCIONALES	EXPONENTES LINGÜÍSTICOS	CONTENIDOS GRAMATICALES	CONTENIDOS LÉXICOS	CONTENIDOS SOCIOCULTURALES
 Ser capaz de describir psicológicamente a alguien.  Ser capaz de presentar los datos personales, características físicas, cualidades y/o defectos, gustos, manías y fobias. 	 Identificar los adjetivos de caracterización psicológica  Indicar los gustos para presentar psicológicamente a alguien	 Personas: peleonas; apasionadas; inconvenientes; deportistas; extrovertidas; aburridas; torpes; bromistas; comilonas; cotillas.  Me gusta reír;  Me gusta el buen humor;  No me gusta llorar/ un chico tonto;  No me gustan los pelotas.	 Uso del verbo gustar  Usos del ser y estar + adjetivo	 Adjetivos calificativos - de caracterización psicológica y física  Verbo gustar	 Las características psicológicas y físicas – falsos amigos

ACTIVIDAD: Dos alumnos a la vez tienen que sacar un cartón (que no podrán revelar a los demás) que contiene algunos personajes y adjetivos correspondientes a su descripción psicológica. En seguida van a hacer una pequeña representación (sin hablar) para que los demás adivinen el adjetivo que sus compañeros han encarnado.



PELEÓN/AGRESIVO



ENAMORADO/APASIONADO



INCONVENIENTE/ATREVIDO



DEPORTISTA/ENÉRGICO



EXTROVERTIDO/EUFÓRICO



MIMADO/ABURRIDO



TORPE/DESPISTADO



BROMISTA/BIENHUMORADO



GOLOSO/COMILÓN



COTILLA/MAÑOSO/LISTO

¡Compositor por un día!

Lee la letra de la canción “Esta soy yo” y rellena los huecos con una palabra que tú creas ser la más adecuada.



Esta soy yo

Y esta soy yo.
Dicen que soy
Un libro sin ¹ _____
Que no sé si vengo o voy,
Que me pierdo entre mis ² _____.
Dicen que soy una foto en blanco y ³ _____,
Que tengo que dormir más,
Que me puede mi mal ⁴ _____.
Dicen que soy
Una chica normal
Con pequeñas manías que hacen ⁵ _____,
Que no sé bien
Dónde está ⁶ _____,
Dónde está mi lugar.

Y esta soy yo.
Asustada y ⁷ _____,
Una especie en extinción,
Tan real como la ⁸ _____.
Y esta soy yo.
Ahora llega mi momento.
No pienso ⁹ _____.
No quiero perder el ¹⁰ _____.
Y esta soy yo.
Y esta soy yo.
(...)

El sueño de Morfeo

Anejo 27

ESCOLA EB 2/3 DOS OLIVAIS

Clase de Español – 7º curso

UNIDAD 8: Descripciones



Prof. Susana Ribeiro

¿QUÉ CARÁCTER TIENES? – DESCRIPCIÓN PSICOLÓGICA

VERBO GUSTAR

1. Observa los usos del verbo gustar.

Me gusta la <u>paella</u>	Me gusta <u>comer</u>	Me gustan los <u>dulces</u>
No me gusta la <u>paella</u>	No me gusta <u>comer</u>	No me gustan los <u>dulces</u>
Palabra en singular	Verbo	Palabra en plural



¡OJO!

El verbo **gustar** siempre pide un pronombre de objeto indirecto para indicar quién recibe el gusto: **me; te; le; nos; os; les**.

¡VAMOS A PRACTICAR!

- 1.1. Completa las frases con la forma correcta del verbo gustar.

- a) Me _____ los perros.
- b) A Pepe le _____ los coches.
- c) A mis padres no les _____ viajar.
- d) ¿Os _____ estudiar?
- e) Te _____ las comidas picantes.
- f) Les _____ el instituto.
- g) No me _____ la playa.

Anejo 28

JUEGO: Los alumnos tienen que sacar un cartel que contiene algunas expresiones de caracterización psicológica. En seguida van a presentar a sus compañeros su opción: **le gusta(n)** o **no le gusta(n)**.



LOS PELOTAS

LAS PERSONAS HONESTAS

LOS ACUSICAS

LOS(AS) CHICOS(AS) VALIENTES

UN(A) CHICO(A) TONTO

ESTUDIAR

EL MALHUMOR

LLORAR

LOS LISTOS

LOS BROMISTAS

HACER LOS DEBERES

LOS PROTESTONES

LOS OPTIMISTAS

COTILLEAR

LAS PERSONAS TORPES

LAS PERSONAS SIMPÁTICAS

UN(A) CHICO(A) TÍMIDO(A)

**UN(A) CHICO(A)
EXTROVERTIDO(A)**

EL BUEN HUMOR

REÍR

Anejo 29

Finalmente llega el día de terminar el blog, así que...

¡A trabajar!



¡NOSOTROS HABLAMOS ESPAÑOL!

Imaginad que ibas a hacer un intercambio a Madrid. Tenéis que escribir un correo electrónico para presentaros a la pandilla que os irá a recibir.

En grupos de 4, tenéis que describir vuestra clase teniendo en cuenta:

- ✓ Datos personales;
- ✓ Características físicas y psicológicas (cualidades y/o defectos);
- ✓ Gustos (lo que os gusta y lo que nos os gusta – manías y fobias).

Cada grupo tendrá que concentrarse solo en sus características. El resultado de la tarea será cooperativo y colaborativo.

¡QUE DESAFÍO!

Observad el ejemplo y después...

¡A trabajar!



Nova mensagem

Destinatários

Assunto

¡Hola!

Hoy os vamos a presentar a nuestra pandilla y por eso os enviamos esta foto. Juanma es rubio y un poco gordito. Tiene el pelo muy corto. Es muy cariñoso, pero a veces tiene problemas con los profesores porque a él no le gusta trabajar, es muy perezoso y mimado. Celia es la chica con el pelo más largo y liso. Es muy extrovertida. Le encantan las bromas. Le da miedo montar en moto y esta siempre perdida en su mundo de fantasía. Sandra es morena, tiene el pelo negro y los ojos marrones. Dice siempre lo que piensa y es súper expresiva, pero es muy orgullosa. Ángela es la más alta. Es muy inteligente y simpática y tiene el pelo rizado. A ella le gusta todo muy perfecto, pero confía demasiado en las personas. Por último, Luís es rubio y con los ojos azules. Tiene el pelo más largo que Juanma. Es muy hablador y impulsivo, pero desde siempre ha sido un luchador. Tiago es un acusica y un pelota. Siempre denuncia las bromas de sus compañeros. Piense que es un chico listo pero es un miedoso, a él le dan miedo las aves con picos grandes. Bueno, estos son mis mejores amigos. Salimos juntos todos los fines de semana. A todos nos gusta ir al cine, hacer deporte y la música moderna.

¿Por qué no nos contais cómo son vosotros?
Escribadnos pronto.

Un saludo,
7ºB

Sans Serif | T | B | I | U | A | | 1/3 | 2/3 | 3/4 | 5/6 | 7/8 | 9/10 | 11/12 | 13/14 | 15/16 | 17/18 | 19/20 | 21/22 | 23/24 | 25/26 | 27/28 | 29/30 | 31/32 | 33/34 | 35/36 | 37/38 | 39/40 | 41/42 | 43/44 | 45/46 | 47/48 | 49/50 | 51/52 | 53/54 | 55/56 | 57/58 | 59/60 | 61/62 | 63/64 | 65/66 | 67/68 | 69/70 | 71/72 | 73/74 | 75/76 | 77/78 | 79/80 | 81/82 | 83/84 | 85/86 | 87/88 | 89/90 | 91/92 | 93/94 | 95/96 | 97/98 | 99/100 | 101/102 | 103/104 | 105/106 | 107/108 | 109/110 | 111/112 | 113/114 | 115/116 | 117/118 | 119/120 | 121/122 | 123/124 | 125/126 | 127/128 | 129/130 | 131/132 | 133/134 | 135/136 | 137/138 | 139/140 | 141/142 | 143/144 | 145/146 | 147/148 | 149/150 | 151/152 | 153/154 | 155/156 | 157/158 | 159/160 | 161/162 | 163/164 | 165/166 | 167/168 | 169/170 | 171/172 | 173/174 | 175/176 | 177/178 | 179/180 | 181/182 | 183/184 | 185/186 | 187/188 | 189/190 | 191/192 | 193/194 | 195/196 | 197/198 | 199/200 | 201/202 | 203/204 | 205/206 | 207/208 | 209/210 | 211/212 | 213/214 | 215/216 | 217/218 | 219/220 | 221/222 | 223/224 | 225/226 | 227/228 | 229/230 | 231/232 | 233/234 | 235/236 | 237/238 | 239/240 | 241/242 | 243/244 | 245/246 | 247/248 | 249/250 | 251/252 | 253/254 | 255/256 | 257/258 | 259/260 | 261/262 | 263/264 | 265/266 | 267/268 | 269/270 | 271/272 | 273/274 | 275/276 | 277/278 | 279/280 | 281/282 | 283/284 | 285/286 | 287/288 | 289/290 | 291/292 | 293/294 | 295/296 | 297/298 | 299/300 | 301/302 | 303/304 | 305/306 | 307/308 | 309/310 | 311/312 | 313/314 | 315/316 | 317/318 | 319/320 | 321/322 | 323/324 | 325/326 | 327/328 | 329/330 | 331/332 | 333/334 | 335/336 | 337/338 | 339/340 | 341/342 | 343/344 | 345/346 | 347/348 | 349/350 | 351/352 | 353/354 | 355/356 | 357/358 | 359/360 | 361/362 | 363/364 | 365/366 | 367/368 | 369/370 | 371/372 | 373/374 | 375/376 | 377/378 | 379/380 | 381/382 | 383/384 | 385/386 | 387/388 | 389/390 | 391/392 | 393/394 | 395/396 | 397/398 | 399/400 | 401/402 | 403/404 | 405/406 | 407/408 | 409/410 | 411/412 | 413/414 | 415/416 | 417/418 | 419/420 | 421/422 | 423/424 | 425/426 | 427/428 | 429/430 | 431/432 | 433/434 | 435/436 | 437/438 | 439/440 | 441/442 | 443/444 | 445/446 | 447/448 | 449/450 | 451/452 | 453/454 | 455/456 | 457/458 | 459/460 | 461/462 | 463/464 | 465/466 | 467/468 | 469/470 | 471/472 | 473/474 | 475/476 | 477/478 | 479/480 | 481/482 | 483/484 | 485/486 | 487/488 | 489/490 | 491/492 | 493/494 | 495/496 | 497/498 | 499/500 | 501/502 | 503/504 | 505/506 | 507/508 | 509/510 | 511/512 | 513/514 | 515/516 | 517/518 | 519/520 | 521/522 | 523/524 | 525/526 | 527/528 | 529/530 | 531/532 | 533/534 | 535/536 | 537/538 | 539/540 | 541/542 | 543/544 | 545/546 | 547/548 | 549/550 | 551/552 | 553/554 | 555/556 | 557/558 | 559/560 | 561/562 | 563/564 | 565/566 | 567/568 | 569/570 | 571/572 | 573/574 | 575/576 | 577/578 | 579/580 | 581/582 | 583/584 | 585/586 | 587/588 | 589/590 | 591/592 | 593/594 | 595/596 | 597/598 | 599/600 | 601/602 | 603/604 | 605/606 | 607/608 | 609/610 | 611/612 | 613/614 | 615/616 | 617/618 | 619/620 | 621/622 | 623/624 | 625/626 | 627/628 | 629/630 | 631/632 | 633/634 | 635/636 | 637/638 | 639/640 | 641/642 | 643/644 | 645/646 | 647/648 | 649/650 | 651/652 | 653/654 | 655/656 | 657/658 | 659/660 | 661/662 | 663/664 | 665/666 | 667/668 | 669/670 | 671/672 | 673/674 | 675/676 | 677/678 | 679/680 | 681/682 | 683/684 | 685/686 | 687/688 | 689/690 | 691/692 | 693/694 | 695/696 | 697/698 | 699/700 | 701/702 | 703/704 | 705/706 | 707/708 | 709/710 | 711/712 | 713/714 | 715/716 | 717/718 | 719/720 | 721/722 | 723/724 | 725/726 | 727/728 | 729/730 | 731/732 | 733/734 | 735/736 | 737/738 | 739/740 | 741/742 | 743/744 | 745/746 | 747/748 | 749/750 | 751/752 | 753/754 | 755/756 | 757/758 | 759/760 | 761/762 | 763/764 | 765/766 | 767/768 | 769/770 | 771/772 | 773/774 | 775/776 | 777/778 | 779/780 | 781/782 | 783/784 | 785/786 | 787/788 | 789/790 | 791/792 | 793/794 | 795/796 | 797/798 | 799/800 | 801/802 | 803/804 | 805/806 | 807/808 | 809/810 | 811/812 | 813/814 | 815/816 | 817/818 | 819/820 | 821/822 | 823/824 | 825/826 | 827/828 | 829/830 | 831/832 | 833/834 | 835/836 | 837/838 | 839/840 | 841/842 | 843/844 | 845/846 | 847/848 | 849/850 | 851/852 | 853/854 | 855/856 | 857/858 | 859/860 | 861/862 | 863/864 | 865/866 | 867/868 | 869/870 | 871/872 | 873/874 | 875/876 | 877/878 | 879/880 | 881/882 | 883/884 | 885/886 | 887/888 | 889/890 | 891/892 | 893/894 | 895/896 | 897/898 | 899/900 | 901/902 | 903/904 | 905/906 | 907/908 | 909/910 | 911/912 | 913/914 | 915/916 | 917/918 | 919/920 | 921/922 | 923/924 | 925/926 | 927/928 | 929/930 | 931/932 | 933/934 | 935/936 | 937/938 | 939/940 | 941/942 | 943/944 | 945/946 | 947/948 | 949/950 | 951/952 | 953/954 | 955/956 | 957/958 | 959/960 | 961/962 | 963/964 | 965/966 | 967/968 | 969/970 | 971/972 | 973/974 | 975/976 | 977/978 | 979/980 | 981/982 | 983/984 | 985/986 | 987/988 | 989/990 | 991/992 | 993/994 | 995/996 | 997/998 | 999/1000 | 1001/1002 | 1003/1004 | 1005/1006 | 1007/1008 | 1009/1010 | 1011/1012 | 1013/1014 | 1015/1016 | 1017/1018 | 1019/1020 | 1021/1022 | 1023/1024 | 1025/1026 | 1027/1028 | 1029/1030 | 1031/1032 | 1033/1034 | 1035/1036 | 1037/1038 | 1039/1040 | 1041/1042 | 1043/1044 | 1045/1046 | 1047/1048 | 1049/1050 | 1051/1052 | 1053/1054 | 1055/1056 | 1057/1058 | 1059/1060 | 1061/1062 | 1063/1064 | 1065/1066 | 1067/1068 | 1069/1070 | 1071/1072 | 1073/1074 | 1075/1076 | 1077/1078 | 1079/1080 | 1081/1082 | 1083/1084 | 1085/1086 | 1087/1088 | 1089/1090 | 1091/1092 | 1093/1094 | 1095/1096 | 1097/1098 | 1099/1100 | 1101/1102 | 1103/1104 | 1105/1106 | 1107/1108 | 1109/1110 | 1111/1112 | 1113/1114 | 1115/1116 | 1117/1118 | 1119/1120 | 1121/1122 | 1123/1124 | 1125/1126 | 1127/1128 | 1129/1130 | 1131/1132 | 1133/1134 | 1135/1136 | 1137/1138 | 1139/1140 | 1141/1142 | 1143/1144 | 1145/1146 | 1147/1148 | 1149/1150 | 1151/1152 | 1153/1154 | 1155/1156 | 1157/1158 | 1159/1160 | 1161/1162 | 1163/1164 | 1165/1166 | 1167/1168 | 1169/1170 | 1171/1172 | 1173/1174 | 1175/1176 | 1177/1178 | 1179/1180 | 1181/1182 | 1183/1184 | 1185/1186 | 1187/1188 | 1189/1190 | 1191/1192 | 1193/1194 | 1195/1196 | 1197/1198 | 1199/1200 | 1201/1202 | 1203/1204 | 1205/1206 | 1207/1208 | 1209/1210 | 1211/1212 | 1213/1214 | 1215/1216 | 1217/1218 | 1219/1220 | 1221/1222 | 1223/1224 | 1225/1226 | 1227/1228 | 1229/1230 | 1231/1232 | 1233/1234 | 1235/1236 | 1237/1238 | 1239/1240 | 1241/1242 | 1243/1244 | 1245/1246 | 1247/1248 | 1249/1250 | 1251/1252 | 1253/1254 | 1255/1256 | 1257/1258 | 1259/1260 | 1261/1262 | 1263/1264 | 1265/1266 | 1267/1268 | 1269/1270 | 1271/1272 | 1273/1274 | 1275/1276 | 1277/1278 | 1279/1280 | 1281/1282 | 1283/1284 | 1285/1286 | 1287/1288 | 1289/1290 | 1291/1292 | 1293/1294 | 1295/1296 | 1297/1298 | 1299/1300 | 1301/1302 | 1303/1304 | 1305/1306 | 1307/1308 | 1309/1310 | 1311/1312 | 1313/1314 | 1315/1316 | 1317/1318 | 1319/1320 | 1321/1322 | 1323/1324 | 1325/1326 | 1327/1328 | 1329/1330 | 1331/1332 | 1333/1334 | 1335/1336 | 1337/1338 | 1339/1340 | 1341/1342 | 1343/1344 | 1345/1346 | 1347/1348 | 1349/1350 | 1351/1352 | 1353/1354 | 1355/1356 | 1357/1358 | 1359/1360 | 1361/1362 | 1363/1364 | 1365/1366 | 1367/1368 | 1369/1370 | 1371/1372 | 1373/1374 | 1375/1376 | 1377/1378 | 1379/1380 | 1381/1382 | 1383/1384 | 1385/1386 | 1387/1388 | 1389/1390 | 1391/1392 | 1393/1394 | 1395/1396 | 1397/1398 | 1399/1400 | 1401/1402 | 1403/1404 | 1405/1406 | 1407/1408 | 1409/1410 | 1411/1412 | 1413/1414 | 1415/1416 | 1417/1418 | 1419/1420 | 1421/1422 | 1423/1424 | 1425/1426 | 1427/1428 | 1429/1430 | 1431/1432 | 1433/1434 | 1435/1436 | 1437/1438 | 1439/1440 | 1441/1442 | 1443/1444 | 1445/1446 | 1447/1448 | 1449/1450 | 1451/1452 | 1453/1454 | 1455/1456 | 1457/1458 | 1459/1460 | 1461/1462 | 1463/1464 | 1465/1466 | 1467/1468 | 1469/1470 | 1471/1472 | 1473/1474 | 1475/1476 | 1477/1478 | 1479/1480 | 1481/1482 | 1483/1484 | 1485/1486 | 1487/1488 | 1489/1490 | 1491/1492 | 1493/1494 | 1495/1496 | 1497/1498 | 1499/1500 | 1501/1502 | 1503/1504 | 1505/1506 | 1507/1508 | 1509/1510 | 1511/1512 | 1513/1514 | 1515/1516 | 1517/1518 | 1519/1520 | 1521/1522 | 1523/1524 | 1525/1526 | 1527/1528 | 1529/1530 | 1531/1532 | 1533/1534 | 1535/1536 | 1537/1538 | 1539/1540 | 1541/1542 | 1543/1544 | 1545/1546 | 1547/1548 | 1549/1550 | 1551/1552 | 1553/1554 | 1555/1556 | 1557/1558 | 1559/1560 | 1561/1562 | 1563/1564 | 1565/1566 | 1567/1568 | 1569/1570 | 1571/1572 | 1573/1574 | 1575/1576 | 1577/1578 | 1579/1580 | 1581/1582 | 1583/1584 | 1585/1586 | 1587/1588 | 1589/1590 | 1591/1592 | 1593/1594 | 1595/1596 | 1597/1598 | 1599/1600 | 1601/1602 | 1603/1604 | 1605/1606 | 1607/1608 | 1609/1610 | 1611/1612 | 1613/1614 | 1615/1616 | 1617/1618 | 1619/1620 | 1621/1622 | 1623/1624 | 1625/1626 | 1627/1628 | 1629/1630 | 1631/1632 | 1633/1634 | 1635/1636 | 1637/1638 | 1639/1640 | 1641/1642 | 1643/1644 | 1645/1646 | 1647/1648 | 1649/1650 | 1651/1652 | 1653/1654 | 1655/1656 | 1657/1658 | 1659/1660 | 1661/1662 | 1663/1664 | 1665/1666 | 1667/1668 | 1669/1670 | 1671/1672 | 1673/1674 | 1675/1676 | 1677/1678 | 1679/1680 | 1681/1682 | 1683/1684 | 1685/1686 | 1687/1688 | 1689/1690 | 1691/1692 | 1693/1694 | 1695/1696 | 1697/1698 | 1699/1700 | 1701/1702 | 1703/1704 | 1705/1706 | 1707/1708 | 1709/1710 | 1711/1712 | 1713/1714 | 1715/1716 | 1717/1718 | 1719/1720 | 1721/1722 | 1723/1724 | 1725/1726 | 1727/1728 | 1729/1730 | 1731/1732 | 1733/1734 | 1735/1736 | 1737/1738 | 1739/1740 | 1741/1742 | 1743/1744 | 1745/1746 | 1747/1748 | 1749/1750 | 1751/1752 | 1753/1754 | 1755/1756 | 1757/1758 | 1759/1760 | 1761/1762 | 1763/1764 | 1765/1766 | 1767/1768 | 1769/1770 | 1771/1772 | 1773/1774 | 1775/1776 | 1777/1778 | 1779/1780 | 1781/1782 | 1783/1784 | 1785/1786 | 1787/1788 | 1789/1790 | 1791/1792 | 1793/1794 | 1795/1796 | 1797/1798 | 1799/1800 | 1801/1802 | 1803/1804 | 1805/1806 | 1807/1808 | 1809/1810 | 1811/1812 | 1813/1814 | 1815/1816 | 1817/1818 | 1819/1820 | 1821/1822 | 1823/1824 | 1825/1826 | 1827/1828 | 1829/1830 | 1831/1832 | 1833/1834 | 1835/1836 | 1837/1838 | 1839/1840 | 1841/1842 | 1843/1844 | 1845/1846 | 1847/1848 | 1849/1850 | 1851/1852 | 1853/1854 | 1855/1856 | 1857/1858 | 1859/1860 | 1861/1862 | 1863/1864 | 1865/1866 | 1867/1868 | 1869/1870 | 1871/1872 | 1873/1874 | 1875/1876 | 1877/1878 | 1879/1880 | 1881/1882 | 1883/1884 | 1885/1886 | 1887/1888 | 1889/1890 | 1891/1892 | 1893/1894 | 1895/1896 | 1897/1898 | 1899/1900 | 1901/1902 | 1903/1904 | 1905/1906 | 1907/1908 | 1909/1910 | 1911/1912 | 1913/1914 | 1915/1916 | 1917/1918 | 1919/1920 | 1921/1922 | 1923/1924 | 1925/1926 | 1927/1928 | 1929/1930 | 1931/1932 | 1933/1934 | 1935/1936 | 1937/1938 | 1939/1940 | 1941/1942 | 1943/1944 | 1945/1946 | 1947/1948 | 1949/1950 | 1951/1952 | 1953/1954 | 1955/1956 | 1957/1958 | 1959/1960 | 1961/1962 | 1963/1964 | 1965/1966 | 1967/1968 | 1969/1970 | 1971/1972 | 1973/1974 | 1975/1976 | 1977/1978 | 1979/1980 | 1981/1982 | 1983/1984 | 1985/1986 | 1987/1988 | 1989/1990 | 1991/1992 | 1993/1994 | 1995/1996 | 1997/1998 | 1999/2000 | 2001/2002 | 2003/2004 | 2005/2006 | 2007/2008 | 2009/2010 | 2011/2012 | 2013/2014 | 2015/2016 | 2017/2018 | 2019/2020 | 2021/2022 | 2023/2024 | 2025/2026 | 2027/2028 | 2029/2030 | 2031/2032 | 2033/2034 | 2035/2036 | 2037/2038 | 2039/2040 | 2041/2042 | 2043/2044 | 2045/2046 | 2047/2048 | 2049/2050 | 2051/2052 | 2053/2054 | 2055/2056 | 2057/2058 | 2059/2060 | 2061/2062 | 2063/2064 | 2065/2066 | 2067/2068 | 2069/2070 | 2071/2072 | 2073/2074 | 2075/2076 | 2077/2078 | 2079/2080 | 2081/2082 | 2083/2084 | 2085/2086 | 2087/2088 | 2089/2090 | 2091/2092 | 2093/2094 | 2095/2096 | 2097/2098 | 2099/2100 | 2101/2102 | 2103/2104 | 2105/2106 | 2107/2108 | 2109/2110 | 2111/2112 | 2113/2114 | 2115/2116 | 2117/2118 | 2119/2120 | 2121/2122 | 2123/2124 | 2125/2126 | 2127/2128 | 2129/2130 | 2131/2132 | 2133/2134 | 2135/2136 | 2137/2138 | 2139/2140 | 2141/2142 | 2143/2144 | 2145/2146 | 2147/2148 | 2149/2150 | 2151/2152 | 2153/2154 | 2155/2156 | 2157/2158 | 2159/2160 | 2161/2162 | 2163/2164 | 2165/2166 | 2167/2168 | 2169/2170 | 2171/2172 | 2173/2174 | 2175/2176 | 2177/2178 | 2179/2180 | 2181/2182 | 2183/2184 | 2185/2186 | 2187/2188 | 2189/2190 | 2191/2192 | 2193/2194 | 2195/2196 | 2197/2198 | 2199/2200 | 2201/2202 | 2203/2204 | 2205/2206 | 2207/2208 | 2209/2210 | 2211/2212 | 2213/2214 | 2215/2216 | 2217/2218 | 2219/2220 | 2221/2222 | 2223/2224 | 2225/2226 | 2227/2228 | 2229/2230 | 2231/2232 | 2233/2234 | 2235/2236 | 2237/2238 | 2239/2240 | 2241/2242 | 2243/2244 | 2245/2246 | 2247/2248 | 2249/2250 | 2251/2252 | 2253/2254 | 2255/2256 | 2257/2258 | 2259/2260 | 2261/2262 | 2263/2264 | 2265/2266 | 2267/2268 | 2269/2270 | 2271/2272 | 2273/2274 | 2275/2276 | 2277/2278 | 2279/2280 | 2281/2282 | 2283/2284 | 2285/2286 | 2287/2288 | 2289/2290 | 2291/2292 | 2293/2294 | 2295/2296 | 2297/2298 | 2299/2300 | 2301/2302 | 2303/2304 | 2305/230

A mí me encantan las palabras7

Caracterización de la clase - 7º B



Datos personales



Prof. Susana Ribeiro

[Ver todo mi perfil](#)

MI PANDILLA

¡Hola compañeros!

Hoy os vamos a presentar nuestra clase y por eso os enviamos algunas fotos. Somos el 7ºB de la Escuela Básica de Olivais, en Lisboa. Somos 24 alumnos, 14 chicos y 10 chicas.

Vamos empezar a hablar de Constança, y Angela. Constança tiene 12 años, vive en Portugal, es portuguesa, morena, tiene los ojos castaños, el pelo negro y rizado. Sus principales defectos son los celos y no saber convivir con personas simuladas. De cualidades, es muy simpática, divertida y bromista.

Ahora vamos a hablar de Angela. Tiene 13 años, vive en Portugal, es portuguesa, morena, tiene los ojos oscuros, también tiene el pelo lizo y es pelirroja. Es muy celosa, habladora, pero muy amiga de sus amigos.

Bernardo tiene 12 años, es delgado, bajo, tiene el pelo castaño, ojos azules y es blanco. Es muy listo, tonto, un poco perezoso, pero muy feliz con la vida. A él le gustan los video juegos, le gusta andar de bici y tiene fobia a las arañas...

Fabio tiene 14 años, es delgado, mediano, tiene el pelo negro, ojos castaños y es blanco. Es listo, perezoso y protestón. Pero es un apasionado por la naturaleza. Le gusta jugar en el ordenador y no le gusta nada ver la sangre...

Hugo tiene 13 años, es un poco gordito, mediano, tiene el pelo negro, ojos castaños y usa gafas. Es blanco es muy mimado y peleón, pero también muy estudioso y amable con los profesores. Le gusta jugar a la pelota, pero es muy torpe.

Gonçalo tiene 15 años, es alto, tiene los ojos azules, el pelo rubio y rizado, usa un aparato dental y es muy hablador. A él no le gusta nada el fútbol ni la playa. Tiene recelo de convivir con su compañero Leandro porque es muy chato.

Leandro tiene 15 años, es alto, tiene los ojos marrones, el pelo lizo y corto, es muy hablador e rebelde. ¡Pone los profesores locos! No obstante, es muy sincero, complaciente y bienhumorado.

Margarida y Ricardo Gomes tienen los dos 13 años y viven en Olivais. Margarida es baja y delgada, morena con el pelo marrón y liso, ojos oscuros, tiene gafas y es muy amiga de sus compañeros. No es aburrida y le encanta hablar con las personas, es muy simpática y extrovertida. A ella le gusta ayudar a los más necesitados, pero no le gusta nada limpiar su habitación y lavar la loza. Su plato favorito es pizza carbonara, pero también le encantan las hamburguesas. Pescado y verduras solamente a veces... Ricardo es moreno, alto, delgado, tiene ojos marrones, pelo liso y corto. Es muy tonto, tranquilo y deportista. Le gusta mucho de benfica. Tiene ganas de ver a su equipo favorito a ganar la copa de la liga de campeones europea. A él le gusta comer lasaña, pero no le gusta nada el melocotón.

Rafaela tiene 15 años, es alta, un poquito gorda, tiene el pelo rizado, pelirrojo y muy largo. Tiene los ojos marrones y es muy hermosa. Sus principales cualidades son: divertida, simpática, cariñosa y sencilla. Pero tiene también algunos defectos como por ejemplo: impulsiva, celosa, orgullosa, vanidosa, no sabe perder ni a judías, malhumorada, perezosa y a veces un poco agresiva. Le gustan los dulces, tiene siempre mucha hambre... Le encanta dormir, escuchar música, bailar y cocinar. Un día le encantaría ser actriz. No le gusta nada lavar la vajilla y esperar por alguien...

Mariana tiene 13 años. Es mediana, tiene el pelo liso, largo y rubio. Sus ojos son verdes y es la más guapa de la clase. Es muy divertida, popular, cariñosa y atenciosa. Tiene algunos defectos como ser muy orgullosa, a veces impulsiva, celosa, perezosa y protestona. A ella le encanta comunicar con sus amigos en las redes sociales. Le fustigan los deberes, las personas simuladas y no le gusta nada estudiar.

Patrícia tiene 12 años, ojos negros y el pelo castaño, corto y liso. Es divertida, bienhumorada, simpática, cariñosa y bromista. Le encanta escuchar la música mientras se ducha.

Diana tiene 12 años, ojos negros y grandes, el pelo es castaño, rizado y largo. Es baja y delgada. Es muy divertida, enérgica, sonriente, luchadora, enamorada, o sea, es feliz. Su principal defecto es ser muy tímida, no le gusta mucho hablar en público.

Paulo es moreno y tiene el pelo rizado y negro. No es gordo ni delgado, es mediano. Es muy cariñoso, pero a veces es muy aburrido. Es muy hermoso. No le gusta ensuciarse y lavar los platos. Tiene 14 años y tiene la costumbre de morderse las uñas. Mariana es morenita, tiene el pelo rizado y es rubia. Es delgada, baja y muy guapa. Es muy inteligente, cariñosa, pero a veces es un poco presumida. Tiene 12 años y tiene la manía de acostarse muy temprano.

Ricardo Almeida es un chico con 14 años, tiene el pelo liso, la piel blanca, ojos castaños claros. Es simpático, trabajador, sensible y le encanta hacer dibujos.

Inês, es morenita, tiene el pelo rizado, ojos grandes y es delgada. Psicológicamente es muy tímida, cariñosa, agradable y deportista. Su deporte preferido es el fútbol.

Gonçalo Costa tiene 13 años, es alto y delgado, tiene el pelo castaño, ojos pequeños y lleva flequillo. Tiene la manía de jugar todos los días en el ordenador.

Ricardo Braz tiene 13 años, es alto, gordito, tiene el pelo negro y ondulado, sus ojos son castaños y es adicto al juego "League Of Legends".

Bueno, esta es nuestra pandilla. Somos agitados, habladores, perezosos, bromistas, pero también muy felices...

¡Hasta pronto camaradas!