



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

Facultad de Humanidades

Coordinación de Investigación y Posgrado

**La Glotodidáctica. Una alternativa viable para la
enseñanza del alemán como lengua extranjera**

Tesis para obtener el grado de
Maestro en Educación con Especialidad en Docencia

Presenta
Juan Pablo Muriel Álvarez

Director de Tesis
Martin Dettmer Rogall

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Enero 2013



FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI
COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
ÁREA DE TITULACIÓN



F-FHCIP-TM-016

AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN DE TESIS

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, a 08 de Diciembre de 2012.

Oficio No. CIP/1215/12.

C. JUAN PABLO MURIEL ALVAREZ

Promoción: QUINTA

Matrícula: 07161032

Sede: TUXTLA GUTIERREZ, CHIAPAS

Presente.

Por medio del presente, informo a Usted que una vez recibido los votos aprobatorios de los miembros del JURADO para el examen de grado del Programa de Maestría en: EDUCACION, para la defensa de la tesis intitulada:

"LA GLOTODIDACTICA. UNA ALTERNATIVA VIABLE PARA LA ENSEÑANZA DEL ALEMAN COMO LENGUA EXTRANJERA".

Se le autoriza la impresión de seis ejemplares impresos y tres electrónicos (CDs), los cuales deberá entregar:

- Una tesis y un CD: Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas.
- Un CD: Biblioteca de la Facultad de Humanidades C-VI.
- Cinco tesis: Área de Titulación de la Coordinación de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades C-VI, para ser entregados a los Sinodales.
- Un CD: Coordinador del Programa de Maestría.

Se anexa oficio con los requisitos de entrega de tesis, emitido por la Dirección de Desarrollo Bibliotecario.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

Atentamente

"Por la Conciencia de la Necesidad de Servir"

DRA. ROSARIO GUADALUPE CHAVEZ MOGUEL

Directora



Dra. Leticia Pons Bonals

Coordinadora

RGCMLPB/mcmd*

C.c.p.- Expediente/Minutario.

Agradecimientos

A mi esposa:

Por creer en mí siempre, por su compañía y amor.

A mi madre:

Por su apoyo incondicional y consejo sabio.

A mi familia y amigos:

Por el apoyo y paciencia.

A mis alumnos:

Fuente de inspiración de este trabajo.

Al Dr. Martin Dettmer Rogall:

Por su confianza y guía permanente.

A mis profesores y revisores de tesis:

Por sus conocimientos y guía.

Índice

Introducción	1
Capítulo I.	5
La glotodidáctica. Orígenes y conceptos básicos	
1.1. Definiendo a la Glotodidáctica	5
1.2. La Glotodidáctica y su relación con otras ciencias	9
1.3. Evolución Glotodidáctica	14
1.3.1. El Abordaje Formalístico	15
1.3.1.1. Método de Gramática-Traducción	16
1.3.1.2. Método de Lectura	18
1.3.2. El Abordaje Directo	19
1.3.3. El Abordaje Estructuralista	20
1.3.4. El Abordaje Comunicativo	22
1.3.5. El abordaje Humanístico-Afectivo	26
1.3.5.1. El método <i>sugestopedia</i>	27
1.3.5.2. El aprendizaje del lenguaje en comunidad	27
1.3.5.3. El método respuesta física total	28
1.3.5.4. El método silencioso	29
1.3.5.5. El aprendizaje por tándem	29
1.4. Reflexiones de la glotodidáctica cotidiana	30
Capítulo II.	32
Glotodidaxis. La práctica cotidiana de la Glotodidáctica.	
2.1. La integración y evolución de las técnicas glotodidácticas.	32
2.2. Clasificación actual de las técnicas glotodidácticas.	44
2.3. Entendiendo la Unidad Didáctica	57

Capítulo III.	60
Una propuesta didáctica	
3.1. Consideraciones previas a la planificación curricular	60
3.2. Unidad didáctica para el curso de Alemán I	70
Ejemplo 1	73
Ejemplo 2	79
Ejemplo 3	84
Ejemplo 4	89
Ejemplo 5	93
Conclusiones	97
Bibliografía	104

Introducción

En la actualidad de Italia la enseñanza de las ciencias del lenguaje conserva en algunas universidades el nombre de Glotología y el Ministerio de Educación de aquel país, llama 'glotología y lingüística' al grupo de materias que estudian el lenguaje (Ministerio de Educación – Italia: 2012).

Se considera a Graziadio Isaia Ascoli, el lingüista de mayor renombre en el panorama italiano del siglo XIX, quien utilizó por primera vez el término '*glottologia*' realizando un calco del alemán a través de lemas griegos. En el siglo XIX la lingüística alemana tenía una posición dominante en el panorama europeo, el lingüista Ascoli retomó el término alemán '*Sprachwissenschaft*' (ciencia del lenguaje), y así sumando los términos griegos que denominaban la lengua *glott-* y el sufijo usado para indicar las diferentes disciplinas de estudio. En griego, como hoy en muchas lenguas, la palabra *glotta* indicaba ya sea el órgano físico y también formas particulares de hablar. El alemán *Sprache*, como el inglés *language* cubren el significado de dos palabras que tienen diferente significado en las lenguas neolatinas: lengua y lenguaje en español, *lingua* y *linguaggio* en italiano, *langue* e *langage* en francés, *lingua* e *linguagem* en portugués (Ainciburu, 2004:4).

"La primera cátedra de *Glottodidattica*, esto es, de 'metodología para la enseñanza de las lenguas extranjeras', se instaura en Venecia al inicio de los años setenta y la ocupa Giovanni Freddi" (Ainciburu, 2004:14). Por primera vez la didáctica de lenguas extranjeras y del italiano se reconoce oficialmente como objetos de una didáctica que no implica la simple derivación de las técnicas aplicadas a las lenguas clásicas. No obstante en su definición más amplia, la Glotodidáctica reconoce también a las lenguas clásicas, mismas que, aún en la actualidad, son obligatorias en las escuelas medias y en los liceos italianos.

De acuerdo con la Glotodidáctica contemporánea, la problemática de enseñar lenguas y culturas extranjeras (LCE), difiere de la enseñanza de una lengua y cultura segunda (LC2), de una lengua y cultura étnica (LCEt) o de una lengua clásica (LC) (Visentin, 2003:4).

La lengua alemana no se encuentra estrechamente relacionada con nuestra realidad. La única forma de evidenciar a esta lengua europea es aprenderla como lengua extranjera (LE).

El mundo globalizado donde nos desarrollamos, exige el conocimiento no solo de la lengua y cultura materna (LCM), sino de otras lenguas que nos ayuden a acceder a la extensa gama de oportunidades que se encuentran ofertadas a nivel global. El sujeto que busca estudiar las LC2, las LCEt o las LC se encuentra de una u otra forma en un ambiente más cómodo que aquel que busca el estudio de las LCE. En la realidad de nuestros alumnos, el alemán se enseña únicamente como LCE, lo que conlleva a enseñar una lengua y una cultura que son funcionales únicamente en el ambiente escolar – dentro del salón de clases – o muy rara vez en los medios masivos de comunicación – televisión, música, películas, etc. -.

Uno de los primeros y más complicados momentos que los alumnos de alemán como LE deben enfrentar es el sentimiento de no pertenencia o no relación con la LCE, en otras palabras, sobrellevar la distancia psicológica y cultural entre su LCM y LCE. El docente por otro lado, debe estimular de manera continua la motivación de sus alumnos y desarrollar material didáctico con modelos de lengua contemporáneos y auténticos, es decir que muestran la realidad lingüística y cultural de los países que hablen la lengua meta. En lo que respecta a la escuela, se debe contar con un grupo de maestros con capacidad lingüística y cualidad glotodidáctica. Sólo de esta forma, el alumno podrá sacar provecho de sus conocimientos previos en lengua y cultura maternas, segundas, extranjeras, étnicas o clásicas (Visentin, 2004).

El idioma alemán que se oferta en la Universidad Autónoma de Chipas (UNACH) se encuentra dirigido a alumnos universitarios y a particulares, gran parte de los cuales se encuentra en una edad promedio de entre 15 y 24 años. Así, enseñar alemán a adolescentes y jóvenes alumnos mexicanos, significar ser consciente que en Chiapas el alemán es una lengua y una cultura que no se manifiestan de manera constante en nuestro contexto socio-cultural.

La realidad actual de Alemania en términos económicos, políticos, científicos, culturales, etc. hacen de la lengua germana una atractiva lengua extranjera para poder tener acceso a las oportunidades brindadas por este país europeo. El estudiar alemán como LE puede presuponer un problema de relación lógica entre la LCM y la LCE. Los supuestos culturales o estereotipos se encuentran muy distantes de la realidad por la falta de interacción entre ambas lenguas y culturas. Es una situación muy distinta al caso del inglés aprendido como LE. La realidad es otra, ya que en nuestro contexto esta lengua se encuentra inmersa en diferentes rubros de nuestra vida cotidiana. No podemos omitir que somos como país, vecinos de los Estados Unidos de Norteamérica y que mucha de su cultura es conocida y comienza, cada vez más, a jugar un rol importante en nuestra vida diaria.

Este supuesto problema, podría ser fácilmente disuelto gracias a la ayuda de la Glotodidáctica, y de todas las disciplinas que convergen en ella. Este nuevo enfoque pedagógico, se integra entre otras disciplinas por la Pedagogía, - conjunto de saberes metodológicos que influyen en la enseñanza/aprendizaje -, y la Lingüística, - el estudio de la relación entre función simbólica y sistema que constituye la lengua -, cada una de ellas dispuesta a prestar su servicio a la otra, la Psicolingüística, - relación entre sujeto y lenguaje -, la Sociolingüística, - relación entre lenguaje y sociedad. Estas por mencionar algunos ejemplos (Visentin, 2003).

La Glotodidáctica se ofrece entonces como una alternativa viable que puede lidiar con las adversidades propias de aprender una LE, en este caso el idioma alemán, gracias a su visión humanística-afectiva. Para esta ciencia existen tres polos de suma importancia cuando de aprendizaje de LE hablamos: el alumno con sus necesidades, motivaciones, procesos psicolingüísticos, dimensión afectivas y aspectos relacionales, al maestro con su competencia lingüística y glotodidáctica, su función de modelo lingüístico, de guía, estimulador del aprendizaje y evaluador y en esta investigación al alemán – o cualquier otra LE -, misma que es el objeto del aprendizaje y tiene que buscar relación con las otras lenguas dominadas estudiadas por el alumno (Visentin, 2005: 6-7).

Esta investigación tiene como fin el indagar sobre esta ciencia de nueva creación y que en nuestro contexto es casi desconocida. Se busca ofrecer a los profesionales de la enseñanza de LE un instrumento válido para la enseñanza de una lengua y cultura extranjera, es decir una alternativa viable que facilite los procesos de planeación y producción de materiales, pero con un enfoque especial, que nos permita de manera ágil y clara hacer que los alumnos no aprendan, sino que adquieran de manera más natural LE.

Capítulo I. La glotodidáctica. Orígenes y conceptos básicos

La Glotodidáctica es una ciencia que hoy en día es desconocida por muchos de los actores principales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con Visentin la realidad de ésta, “no se presenta como un bloque único y homogéneo, fácil de encajar en categorías ya establecidas ‘*a priori*’ ” (2003:12). La falta de epistemología relacionada a esta ciencia ha contribuido a que no se haya logrado consolidar en nuestra realidad. En México existen pocos investigadores que se encuentren inmersos en el estudio glotodidáctico. Su origen Europeo y la falta de empuje a esta ciencia en nuestro país han contribuido a la ausencia de bibliografía especializada. La mayoría de los diccionarios de didáctica de las lenguas y lingüística en general no tienen una entrada para definir a la Glotodidáctica.

No obstante, el siguiente capítulo muestra el origen y evolución de la Glotodidáctica y busca describir los conceptos centrales que rigen a esta ciencia. El objetivo principal del siguiente apartado es mostrar la parte teórica de la ciencia glotodidáctica. Cabe hacer mención que la Glotodidáctica redefine algunos términos que habían sido anteriormente conceptualizados por otras ciencias.

1.1. Definiendo a la Glotodidáctica

La Glotodidáctica también conocida como Ciencia de la Educación Lingüística se forjó en Italia alrededor del 1970. Tiene como finalidad el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas y culturas extranjeras, segundas, étnicas, clásicas, de lenguas sectoriales y de lenguajes (Visentin 2003: 1).

Existe una gran variedad de ciencias ya establecidas que se encuentran relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas y culturas ajenas a las nuestras. ¿Qué hace diferente a la Glotodidáctica de las demás ciencias?, ¿Cuáles son las características principales que la distinguen de entre las demás?, ¿Cuáles son las aportaciones reales de esta - relativamente - nueva ciencia a la realidad que hoy se vive?

De acuerdo con Visentin, uno de los más destacados estudiosos de la Glotodidáctica en México, se puede afirmar que:

...si la Lingüística Teórica y la Aplicada siguen todavía firmando que al estudiar científicamente las lenguas y los lenguajes, podemos estudiar unas técnicas o unos métodos adecuados para el aprendizaje de los mismos, la Glotodidáctica se presenta como una ciencia más práctica que en lugar que estudiar el objeto del proceso, produce su mayor esfuerzo en el estudio del mismo proceso y de sus actores principales, estableciendo con las demás ciencias del Lenguaje, incluyendo a la Lingüística, y la Ciencia de la Persona, una relación de afinidad e intensa colaboración con el objetivo de solucionar el problema pedagógico que se manifiesta en el estudio de lenguas, culturas y lenguajes ... (2003: 1).

Se considera a Renzo Titone, Profesor de Psicopedagogía del Lenguaje y de la Comunicación en Italia, como uno de los pioneros de la misma. La Glotodidáctica se comenzó a impartir como una materia más en los programas curriculares de las universidades italianas. Titone contrapuso abiertamente esta nueva ciencia, la Glotodidáctica, a la Lingüística Aplicada, misma que aun gozaba de mucha aceptación en ese momento.

Como se mencionó anteriormente, la finalidad de la Glotodidáctica es el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas y lenguajes, pero esta abarca no sólo el campo de las ciencias lingüísticas, sino también el de las ciencias educativas y sociales. En realidad, de acuerdo con el mismo autor, la Lingüística Aplicada, se preocupa de plantear únicamente las aplicaciones de las teorías lingüísticas en general.

El Profesor de Didáctica de las Lenguas Extranjeras Modernas Paolo Ernesto Balboni (1998 en Visentin 2003: 14) detalló de manera precisa la injerencia y pertinencia de la Glotodidáctica en la enseñanza-aprendizaje de lenguas. En su ensayo *Cinderella Might Find Prince Charming, at last. New perspectives for Language Teaching Methodology as an Autonomous Science*, - Cenicienta finalmente ha conocido a su príncipe encantador. Nuevas Perspectivas para la Metodología de Enseñanza de Lenguas como una Ciencia Autónoma- el autor declara:

...Applied Linguistics is linguistics applied to the study of translation, of interpersonal discourse, of the informatics treatment of texts, and so on.

...Language Teaching Methodology (Glottodidactics) aims at solving the problem of language learning and teaching: improving mother tongue acquisition and providing literacy, on the one side, and teaching foreign, second, ethnic and classical languages on the other. ¹

La Glotodidáctica no es una ciencia fácil de identificar, las definiciones de ésta aun se encuentran fuera de algunos diccionarios de términos lingüísticos. En Europa, principalmente en Italia, donde surge esta disciplina, existen ya algunas definiciones de la Glotodidáctica. Para Balboni esta es la definición de Glotodidáctica (en Visentin 2003:14):

Es la ciencia de la educación lingüística y, por lo menos por los aspectos relacionados con el uso de la lengua, se interesa también de la educación literaria y microlingüística. Por decenios fue identificada con la Lingüística Aplicada, es decir, con la metra transposición en los materiales didácticos y en la actividad de clase de las indicaciones que provenían de la lingüística teórica: el abordaje formal aplicado a la enseñanza, la gramática descriptiva basada sobre el modelo de la Grammaire Raisonnée de Port Royal; el abordaje estructuralista aplicaba la Lingüística taxonómica americana; algunas realizaciones del abordaje comunicativo son meras aplicaciones de la Pragma-lingüística y de la Sociolingüística. En otros casos la Glotodidáctica fue considerada como aplicación de métodos típicos de la Psicología. Esta tendencia fue puesta bajo una severa crítica epistemológica en los años sesenta. Se aclaró que la Lingüística es una ciencia finalizada al conocimiento, igual que la Biología o la Química, mientras que la Glotodidáctica es finalizada a la solución de un problema (la adquisición de la lengua), igual que la Medicina...

1... La Lingüística Aplicada se encarga del estudio de la traducción, del discurso interpersonal, del tratamiento informático de los textos...

... La Metodología de Enseñanza de Lenguas (Glotodidáctica) tiene como objetivo resolver la problemática de aprender y enseñar lenguas: por un lado rescatando la adquisición de la lengua materna y coadyuvando a la alfabetización, y por otro lado enseñando lenguas extranjeras, segundas, étnicas y clásicas.

La Glotodidáctica se configura entonces como una ciencia práctica e interdisciplinaria, enlazada con las ciencias teóricas de referencia por un mecanismo de implicación y no de mera aplicación mecánica. En la investigación glotodidáctica se individualizan una corriente teórica finalizada al conocimiento del mecanismo de adquisición lingüística y fulcro de la derivación de los abordajes, y una corriente operativa, llamada glotodidaxis, la cual lleva a la definición de los métodos y a la selección de las técnicas o tecnologías adecuadas. El concepto de Glotodidáctica, es típicamente italiano, pero está evolucionando también en Europa. En inglés algunos autores ya usan el término "Educational Linguistics" en lugar del de "Applied Linguistics".

Las definiciones antes mencionadas nos ayudan a entender de forma general cual es el objetivo y fin de esta ciencia. Esta ciencia, se encarga del estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje o adquisición de las lenguas. Para poder tener una visión más clara de los diferentes tipos de lenguas, a continuación se mencionan algunas de ellas; la correcta diferenciación entre ellas es de suma importancia para la comprensión de la Glotodidáctica.

El primer gran problema cuando se habla de una clasificación de lenguas, se da cuando se trata de diferenciar entre lenguas extranjeras y lenguas segundas. Entendiendo a ambas como lenguas que son aprendidas o adquiridas luego de la lengua materna. De acuerdo con André-Marie Manga, en su artículo "Lengua segunda (L2) lengua extranjera (LE): factores e Incidencias de enseñanza/aprendizaje", si un niño adquiere otra lengua en períodos posteriores, dicho idioma puede ser su segunda lengua (L2), o una lengua extranjera (LE), dependiendo de la función en su entorno y las circunstancias de su aprendizaje o adquisición. En ciertos casos, la segunda lengua de un alumno puede también ser una lengua extranjera. En ocasiones suelen utilizarse incluso como sinónimos. Sin embargo en ocasiones, la L2 y la LE no tienen nada en común. (Manga: 2005:3)

Manga (2005) cita a Carmen Muñoz (2002: 112-113) quien da su opinión sobre las claras diferencias entre estas lenguas:

Segunda lengua / Lengua extranjera: Se diferencia entre estos dos términos para resaltar que, en el primer caso, se trata de una lengua hablada en la comunidad en que se vive, aunque no sea la lengua

materna del aprendiz, mientras que, en el segundo caso, la lengua no tiene presencia en la comunidad en la que vive el aprendiz. Por ejemplo, el inglés es una segunda lengua para un inmigrante mexicano en Estados Unidos, mientras que es una lengua extranjera para un estudiante en España (Muñoz, 2002: 112-113).

La cita anterior da los elementos necesarios básicos para entender claramente cuando hablamos de LE y de L2, así como los posibles momentos en las que podrían ser utilizadas como conceptos similares.

Las lenguas étnicas se encuentran también dentro del universo de la clasificación de lenguas. En ocasiones éstas, son incluso definidas erróneamente y se definen como 'Dialectos'. Sin embargo esta categoría de lenguas es mucho más que una variedad de otra lengua mayoritaria. Las lenguas étnicas o indígenas, son lenguas naturales que hacen referencia a un determinado micro-contexto lingüístico-cultural. Cabe hacer mención que en la actualidad muchas de ellas se encuentran en peligro de extinguirse, ya que el número de hablantes y aprendientes de esas lenguas es muy reducido.

Las lenguas clásicas, que podrían ser definidas como lenguas naturales muertas desde un punto de vista temporal - nivel cronológico - o que desde hace mucho tiempo no han sufrido ningún cambio determinante en su morfología, sintaxis o léxico. No obstante, estas lenguas se mantienen vivas sobre el plan sincrónico, puesto que se enseñan en contextos mayormente de índole escolar.

Finalmente mencionamos a las microlenguas, ya sean entendidas por el limitado número de hablantes o por su especialización en alguna rama del arte, la ciencia o el turismo por ejemplo.

1.2. La Glotodidáctica y su relación con otras ciencias

No se puede omitir la relevancia de diferenciar a la Glotodidáctica como una ciencia que se desarrolla en dos vertientes, una de carácter teórico y la otra práctica. La parte teórica se adentra en el conocimiento del proceso de adquisición lingüística, mientras

que la parte operacional, denominada glotodidaxis, se enfoca en la selección de las técnicas y/o tecnologías más sobresalientes y pertinentes para el proceso de enseñanza-aprendizaje o adquisición de las diferentes clasificaciones de lenguas. Esta doble conceptualización de la Glotodidáctica la hace una ciencia aún más compleja y las ciencias con las que se vincula se diversifican de sobre manera.

Giovanni Freddi (en Visentin, 2003), realiza una gran aportación al entendimiento y diferenciación de la Glotodidáctica cuando afirma que la formación inicial del docente debería postular sólidas competencias tanto en el enfoque lingüístico como en el glotodidáctico:

- Enfoque lingüístico: La prioridad de éste se centra en el conocimiento pleno de la lengua y la civilización meta. De acuerdo al autor, otras competencias derivadas de las Ciencias del Lenguaje, son relegadas y no son tomadas en cuenta para establecer parámetros más especializados en los procesos de enseñanza y aprendizaje o adquisición de nuevas lenguas.
- Enfoque glotodidáctico:

La lengua va enseñada según metodologías, secuencias técnicas, operaciones y verificaciones que son de pertinencia de la Glotodidáctica (...) Por este aspecto, es necesario todavía considerar que los modelos teórico-operativos de la enseñanza lingüística se construyen también sobre el acopio de datos provistos por las Ciencias de la Educación, por la Psicología General y Psicología del Aprendizaje, por la Metodología Didáctica General, etc. (...) (Visentin, 2003:18)

Aun cuando se define como una ciencia joven, la Glotodidáctica es una ciencia multidisciplinaria que no se encuentra subrogada a ninguna de las ciencias con las que se relaciona. De acuerdo con Visentin, desde hace algunos años, los investigadores identifican una serie de ciencias interrelacionadas y claramente complementarias a la Glotodidáctica. Las ciencias que se encuentran dentro del ámbito de las Ciencias de la Comunicación y del Lenguaje son las más obvias y la relación entre ellas se hace por demás evidente.

- La Semiótica: La palabra semiótica proviene del griego *semeion*, que significaba signo. Se trata, entonces, de la ciencia que estudia los sistemas de signos, los códigos y los lenguajes (Marroquin, 2006).
- La Lingüística Teórica y la Lingüística Aplicada: La primera de ellas teoriza los sistemas y funciones lingüísticos desde un punto de vista científico. La lingüística aplicada utiliza toda esta información y le da un sentido de utilidad desde una serie de puntos de vista prácticos (Gabbiani, 2002).
- La Cibernética: La cibernética es una disciplina vinculada con la teoría general de sistemas. El propósito de ésta, es desarrollar un lenguaje y técnicas que permitan abordar los problemas de control y comunicaciones en general. Entre los aspectos más relevantes de la Cibernética Educativa se puede destacar el hecho de que su objeto de estudio, los sistemas educadores, constituye una generalización hacia la naturaleza de los sistemas educativos conformados por la humanidad (Sorókina, 2005)
- La Informática: El impacto y desarrollo de las nuevas tecnologías es innegable. Este efecto puede ser visualizado también a la educación, y es especialmente en este terreno donde más deben emplearse los medios técnicos actualizados y capaces de mejorar la calidad de la enseñanza (Sorókina, 2005).
- La Teoría de la Información: Se ocupa de la elaboración, del control y de la comunicación de la información. De acuerdo con Kuri (2005: 1)

La teoría de la información es una disciplina que se centra en el enfoque matemático al estudio de la recopilación y manipulación de información. La información puede estar contenida, básicamente, en cualquier tipo de objeto que sea representable en la computadora, por ejemplo en un texto, una pintura, un sonido, una película, etc.

- La Para-lingüística:

Los elementos paralingüísticos -denominados también elementos paraverbales o paralenguaje- son una serie de elementos vocales no

lingüísticos, que se producen con los mismos órganos del aparato fonador humano, pero que no son considerados parte del sistema verbal; en la mayoría de las ocasiones, se alían con elementos cinésicos u otros elementos no verbales para comunicar o matizar el sentido de los enunciados verbales. (En: Centro Virtual Cervantes, 2012)

Las disciplinas que convergen en las Ciencias de la Educación y de la Persona se encuentran intrínsecamente relacionadas también con la Glotodidáctica.

- La Psicología, la Psicología del Aprendizaje y la Psicología Evolutiva: Como disciplina, la psicología educativa ha estado presente por más de un siglo. Ya en 1880, Louisa Parsons Hopkins escribía acerca de reconocer la importancia de la psicología para la educación: “Sería tan absurdo tratar de educar a los jóvenes sin tener conocimiento de (...) la psicología como intentar producir una sonata cuando se ignora el fenómeno del sonido”. Cliford (1984) considera apropiado combinar la educación y la psicología y define a la Psicología educativa “como el uso de los métodos de la psicología para estudiar el proceso educativo” (Chávez, 2007: 11).
- La Pedagogía: Es la ciencia que tiene como objeto de estudio, nada más y nada menos que a la Educación. Es una ciencia perteneciente al campo de las Ciencias Sociales y Humanas, por lo que entiende al proceso educativo como un fenómeno complejo y multirreferencial. Para la Doctora Hevia,

La pedagogía es un conjunto de saberes que buscan tener impacto en el proceso educativo, en cualquiera de las dimensiones que este tenga, así como en la comprensión y organización de la cultura y la construcción del sujeto (2011:1).

Etimológicamente Pedagogía deriva del griego *paidos* que significa niño y *agein* que significa guiar o conducir. Se llama pedagogo a todo aquel que se encarga de instruir a los niños.

- La Metodología Pedagógica: Sistema de acciones o conjunto de actividades del profesor y sus estudiantes, organizadas y planificadas por el docente con la

finalidad de posibilitar el aprendizaje de los estudiantes (ver en: www.definición.de, 2012)

- La Docimología: Ciencia que estudia los procesos de evaluación y verificación de la adquisición lingüística (Visentin: 2003)
- La Tecnología Didáctica: Para Pineda (2009: 79) entre las tecnologías didácticas (TD) más representativas podemos mencionar principalmente los *softwares* educativos, vídeos y la internet, concebidas como herramientas de impacto en la sociedad actual, que permiten cada día el manejo de la información y la socialización del conocimiento, mismas que demuestran ser una necesidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje
- Las Ciencias Sociales: Las ciencias sociales agrupan a todas aquellas **disciplinas** científicas cuyo objeto de **estudio** está vinculado a las actividades y el comportamiento de los seres humanos. Las ciencias sociales, por lo tanto, analizan las manifestaciones de la sociedad, tanto materiales como simbólicas.

El estudio de las Ciencias Sociales en la Escuela, tiene como objeto epistemológico los procesos de enseñanza y de aprendizaje del contenido propio de las disciplinas sociales y desde un abordaje integrador la íntima relación entre conceptos para la comprensión e interpretación de hechos que ocurren en un tiempo y en un espacio (Spinatelli, 2012: 12).

- La Antropología Cultural: Rama de la antropología que se encarga del estudio de las características del comportamiento aprendido en las sociedades humanas, es decir, se concibe como la ciencia de la cultura humana. En general, es la ciencia que estudia el origen, desarrollo, estructura, características y variaciones de la cultura humana tanto de las sociedades del pasado como de las del presente. Esta ciencia tiene sus raíces en la etnografía, la etnología, la arqueología, la lingüística y la antropología física (Harris, 2011).
- La Etnología: La etnología perteneciente a las **ciencias sociales** estudia y compara los diferentes pueblos y culturas del mundo, desde los asentamientos antiguos a los actuales. Algunos autores la consideran una disciplina y método

de investigación de la **antropología**. La etnología se interesa por las ideas y patrones de comportamiento relativos a las costumbres y estilos tecnológicos, económicos, sociales, políticos, legales, e ideológicos. El propósito de la etnología es interpretar las semejanzas y diferencias entre las sociedades y las culturas y establecer generalizaciones sobre la humanidad. Tiene un interés marcado en el trasfondo histórico de las culturas, por eso algunas veces se le ha llamado a la etnología, historia cultural. (En: Centro Virtual Cervantes, 2012)

- La Neurología: La neurología, ciencia que de inmediato relacionamos a la medicina, asiste a una revolución tecnológica que permite ahondar en los conocimientos que se tienen acerca del cerebro y del funcionamiento de éste. Es en este órgano donde ocurren biológicamente los procesos de aprendizaje y muy pronto, neurólogos, pediatras, médicos escolares, psicólogos, pedagogos y educadores deberán trabajar conjuntamente para completar el rompecabezas que implica el fenómeno educativo (En: Centro Virtual Cervantes, 2012)

Como se menciona con antelación, estas ciencias coadyuvan a la par de la Glotodidáctica a resolver y descifrar los enigmas de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Todas y cada una de ellas son ciencias estructuradas que se apoyan mutuamente ninguna se encuentran por arriba o por debajo de ninguna otra.

2. Evolución Glotodidáctica

Aunque la Glotodidáctica es una ciencia de apenas medio siglo de existencia, hay innumerables momentos históricos que fueron forjándola desde la prehistoria hasta entenderla como la ciencia que es hoy. A continuación se presenta un recorrido histórico por los diferentes abordajes que sentaron las bases de los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas.

Antes de adentrarse a las características principales de los diferentes métodos, es conveniente aclarar que dentro del campo glotodidáctico algunos conceptos son re-inventados por esta ciencia. Balboni (1998) nos habla de la diferencia entre abordaje,

método y técnica. De acuerdo al lenguaje glotodidáctico, el término abordaje explica la dimensión teórica de esta ciencia. Es decir, que para la dimensión glotodidáctica el abordaje es un principio mucho más general que el método.

El abordaje es definido claramente en el siguiente párrafo: “Teoría general del aprendizaje y de la lengua, provisto de coherencia y valor científico, modelo teórico, filosofía de fondo de la Glotodidáctica, capaz de generar uno o más métodos” (Visentin, 2003: 31).

El método, en términos glotodidácticos:

define un conjunto coherente de funciones glotodidácticas, que, sobre la base de los principios filosófico-científicos de un abordaje, de manera vinculada con ellos, traduce los datos pedagógicos, lingüísticos y psicológicos en una estrategia didáctica (Visentin, 2003: 32).

Visentin señala que el marco teórico referencial, así como el modelo entregado por el método viene realizados en la práctica didáctica a través de las denominadas técnicas glotodidácticas, en otras palabras del quehacer concreto de profesores y alumnos.

Es de suma importancia destacar que hoy en día no existe una clasificación de abordajes y métodos glotodidácticos unánimemente aceptada y compartida por los estudiosos del ramo. No obstante el planteamiento de una dimensión histórica de la sucesión de los momentos glotodidácticos nos permitirá entender mejor esta nueva ciencia.

2.1. El Abordaje Formalístico

De acuerdo con Visentin (2003), el abordaje formalístico tiene un origen lejano en el tiempo. No obstante, debe ser considerado, simple y sencillamente por el hecho de que hoy en día es aún vigente y se puede considerar entre los abordajes de los siglos XX y XXI.

Las raíces de éste abordaje surgieron a partir del siglo XVIII, etapa en la cual, distintas ideas y acontecimientos coincidieron en el diseño característico de una nueva forma de enseñar las lenguas (Visentin, 2003).

De esta nueva forma de entender la enseñanza de lenguas, surgió uno de los métodos, que por muchos años se adueñó de la práctica glotodidáctica: el método gramatical-traductivo o de traducción.

2.1.1. Método de Gramática-Traducción

Este es el primer método conocido como tal en la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras y fue el que se utilizaba tradicionalmente para el aprendizaje de las lenguas clásicas, sobre todo el Latín y el Griego, de ahí que pasó a conocerse también como método “tradicional”. Su objetivo principal es de acuerdo con Nuria Alcalde Mato (2011), el conocimiento de las palabras y reglas gramaticales de la lengua meta, de manera que el alumno pueda tanto entender oraciones como construirlas y así llegue a apreciar la cultura y la literatura de la lengua extranjera.

Para Alcalde (2011) teóricamente, “este método consiste en la enseñanza de la segunda lengua por medio de la primera, ya que toda la información necesaria para construir una oración o entender un texto es facilitada a través de explicaciones en la lengua materna del discente” (2011: 12). Se diferencian tres pasos esenciales para el aprendizaje de la lengua de acuerdo a éste método:

1. Memorización previa de un listado de palabras.
2. Conocimiento de las reglas gramaticales.
3. Realización de ejercicios, básicamente de traducción.

Para Alcalde (2011) nos encontramos ante un método exclusivamente deductivo, en el que se parte siempre de la regla para llegar al ejemplo. La base se encuentra en la forma escrita de la lengua, fundamentalmente literaria, guiada por criterios formales, y

se dedica una atención prácticamente nula a aspectos de pronunciación y entonación, excluyendo, asimismo, cualquier aspecto comunicativo.

En este sentido, para Neuner (1989) la lengua, es entendida en este método de la siguiente forma: *wird dabei als ein 'Gebäude' gesehen, das aus "Sprachbausteinen" systematisch gefügt und nach logischen Regeln aufgebaut ist*. Esta visión metafórica de la lengua vista como un 'edificio' construido sistemáticamente con 'ladrillos lingüísticos' según unas reglas lógicas, la resume este autor afirmando que, con el método de gramática y traducción: *Sprachbeherrschung bedeutet Sprachwissen*, es decir, el dominio de la lengua significa el conocimiento de la misma. Desde un punto de vista psicológico, este método está basado en un concepto de aprendizaje cognitivo, es decir, en el entrenamiento del entendimiento, la aplicación de reglas y la memorización, que juega un papel determinante en el proceso de aprendizaje (Alcalde, 2011: 13).

Como se comentó anteriormente, se debe tener en cuenta que la enseñanza de lenguas extranjeras era, hasta mediados del siglo pasado, un privilegio de la educación superior o de las escuelas privadas. Esto dio pie a que el método de gramática-traducción fuera considerado como el más adecuado para aprender lenguas de una forma culta y era garantía de éxito en tales instituciones. Esta fue también la razón por la que este método dominó la enseñanza de lenguas hasta bien terminada la Segunda Guerra Mundial (Alcalde, 2011: 12-13).

Para Visentin (2003: 42) las principales limitaciones que este método tiene para la realidad en la que hoy nos desenvolvemos, son las siguientes:

- Incapacidad del aprendiente para comprender y producir la lengua meta en situaciones reales por la pobre aplicación de la misma en contextos concretos y auténticos.
- La principal meta de este método es el análisis y memorización de reglas gramaticales.
- Variedad limitada en lo que a técnicas de enseñanza y de evaluación se refiere.

- Falta y/o pérdida de motivación en el aprendizaje de la lengua meta.
- La enseñanza se centra sólo en los productos lingüísticos, la gramática y las reglas por memorizar, haciendo a un lado todo aquello relacionado con los procesos cognitivos y lingüísticos que dan las bases del aprendizaje de lenguas.

2.1.2. Método de Lectura

Como su nombre lo indica, el método de la lectura (*Reading method*) es un modelo de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera centrado en dicha destreza. En su etapa inicial las demás destrezas lingüísticas quedan prácticamente desechadas del proceso instructivo, posteriormente se incorporan a él como complementarias de la lectura. Para muchos estudiantes, la **comprensión lectora** suele ser la destreza más fácil de desarrollar (una de las dos competencias pasivas del componente comunicativo que se verá más adelante); ello justifica que se inicie el aprendizaje de la lengua meta, precisamente, a través de la lectura. Otro argumento a favor del método es que determinados aprendientes de lenguas extranjeras tienen como objetivo principal la lectura, en versión original, de textos literarios, bibliografía específica sobre áreas determinadas, etc.

Para Visentin (2003) la principal carencia de este método es la pretensión de enfrentarse al proceso de enseñanza de lenguas extranjeras por medio de un solo enfoque o competencia lingüística, la comprensión escrita.

Sin embargo no todo es malo en este método. Éstas son algunas aportaciones del método a la didáctica de lenguas extranjeras:

- Desarrolló el concepto de aprendizaje para fines específicos.
- Controló el vocabulario como medio para calibrar la dificultad de los textos de lectura.
- Se desarrolló la elaboración de lecturas graduadas.

- Se aplicaron por primera vez técnicas de **lectura rápida** (2003: 44).

Este método es de carácter inductivo, una de las características que representan al método directo presentado a continuación.

2.2. El Abordaje Directo

Los orígenes del método directo, también denominado natural o inductivo, se remontan a tiempos tan antiguos como los del método tradicional, puesto que surgió como una reacción a este. Anteriormente, incluso, ya se podía demostrar su existencia, aunque no era considerado conscientemente como procedimiento metodológico, pues nos consta que se aplicaban estrategias naturalistas de forma intuitiva en tiempos remotos para el aprendizaje de determinadas lenguas (Alcalde, 2011: 13)

Para Alcalde (2011) el método directo es una continuación del método natural tradicional y nace del intento de desvincularse de la metodología utilizada para las lenguas clásicas para desarrollar un nuevo procedimiento más acorde con la lengua hablada. De esta forma, comienzan a aparecer en la segunda mitad del siglo XIX numerosos teóricos y críticos de la didáctica de lenguas, que defienden la eliminación de la gramática y la traducción y proponen un método más natural.

Los diferentes métodos directos se encuentran regidos bajo algunos principios metodológicos específicos que de acuerdo con Visentin (2003), podemos mencionar en la siguiente clasificación:

- El estudiante se perfila como el personaje central de la actividad didáctica, buscando siempre el uso de la lengua meta en condiciones similares en las cuales se adquirió la lengua materna.
- La lengua meta es aprendida por contacto en contextos auténticos.
- El profesor debe ser nativo hablante de la lengua meta o por lo menos haber desarrollado una competencia lingüística similar al de un hablante nativo de la lengua en cuestión.

- El profesor no tiene que conocer la lengua o lenguas maternas de sus estudiantes ya que no está previsto el uso de ellas dentro del desarrollo de la clase. Lo que si se espera del profesor es que sea él quien se encargue del proceso de retroalimentación de la clase.
- Los materiales didácticos que normalmente son diálogos e historias, deben ser siempre auténticos.
- La lengua meta es aprendida por imitación, capacidad denominada adquisición durante los primeros años de vida del ser humano.
- El uso de imágenes, gestos, dramatizaciones y cualquier otro tipo de herramientas para aclarar significados y conceptos son bienvenidos.
- No hay espacio para explicaciones directas del funcionamiento gramatical de la lengua (2003: 48).

2.3. El Abordaje Estructuralista

El origen de este método está vinculado a la Segunda Guerra Mundial, ya que el ejército americano necesitaba disponer de hablantes de varias lenguas extranjeras en poco espacio de tiempo. De esta forma, se buscó urgentemente un método rápido y seguro para la adquisición de las lenguas y, para ello, se contrataron lingüistas e informantes nativos. En esta línea, Delgado Cabrera (2003: 6-7) nos advierte que (en Alcalde, 2011: 14):

Bloomfield se interesó también por la enseñanza de las lenguas extranjeras y participó en el "Army Specialized Training Program" americano, poco antes de la Segunda Guerra Mundial, para la formación de intérpretes para su ejército. El Army Method abrió grandes esperanzas para la D.L. (Didáctica de la Lengua), pero no dio los resultados esperados. Fueron Charles Fries y Robert Lado los lingüistas "prácticos" que en mayor medida proyectaron las teorías estructuralistas en la enseñanza de idiomas, uniendo tales postulados lingüísticos con las teorías de Skinner sobre el aprendizaje: la adquisición

de una lengua supone la adquisición de un nuevo conjunto de hábitos que hay que fijar a partir de modelos (patterns) mediante la práctica repetitiva de estructuras (pattern drills) a fin de que el aprendiz logre utilizar la lengua de una manera automática y con el mínimo de errores (Delgado Cabrera 2003:, en Alcalde, 2011: 14).

El **estructuralismo**, basado en los conceptos de repetición e imitación, es uno de los pioneros de la lingüística moderna. El método iniciado por Ferdinand de Saussure con su “Curso de Lingüística General”, combina las teorías del lingüista suizo con las ideas conductistas de Skinner. El alumno es considerado una tabula rasa cuyo aprendizaje depende enteramente de la información que recibe del exterior. Se trata de un modo difícil de poner en práctica debido a su enseñanza descontextualizada.

De acuerdo con Visentin (2003: 57) este fue el periodo en que de acuerdo con la Glotodidáctica, se desarrollaron y se pusieron en práctica las tecnologías didácticas o glototecnologías. Grabadoras de doble banda, laboratorios lingüísticos, videograbadoras y televisiones, además de haber fomentado un cambio en la práctica glotodidáctica o glotodidaxis, marcaron el éxito de los métodos estructurales.

Para Visentin, las principales deficiencias de este abordaje se pueden resumir en las siguientes observaciones:

- No logran volver a elaborar sobre el plan didáctico todas las indicaciones de la lingüística taxonómica, en el sentido de que los ejercicios taxonómicos de sustitución omiten el significado de las estructuras lingüísticas por manipular.
- No se da espacio a las estrategias cognitivas características de cada estudiante, ni a la individualización del proceso de aprendizaje.
- Excluye los aspectos comunicativos, sociolingüísticos y de los que están enlazados con la semántica.
- La motivación de los alumnos se ve afectada por la extrema acción de repetir y la falta de interés hacia el ser único (2003: 57).

2.4. El Abordaje Comunicativo

El enfoque comunicativo logra su objetivo aplicando principios psicológicos y pedagógicos en el desarrollo de los materiales, consiguiendo alcanzar, a su vez, una armonía de componentes necesarios para ese proceso comunicativo, a saber, de tipo ortográfico, fonológico, morfológico, léxico, sintáctico, semántico, pragmático y socio-lingüístico, expuestos de forma clara y fácilmente perceptibles para los alumnos, ingredientes estos necesarios para conseguir la motivación por parte tanto del docente como del discente.

Para Alcalde (2011) las evidentes carencias de todas las metodologías descritas hasta la fecha, pusieron de manifiesto que ninguna conseguía por sí misma el objetivo de que el alumno aprendiera a comunicarse en todos los sentidos, por lo que la solución debía de estar en una mezcla de elementos de todas ellas, un método que cubriese, mediante actividades, textos, diálogos y ejercicios variados y motivadores, todas las áreas en que se realiza la comunicación.

De tal modo que en la década de los ochenta del siglo pasado, aparece una metodología nueva, conocida como método o enfoque “comunicativo”, cuyas características nos las resume Sánchez Pérez (1992: 408-409, en Alcalde, 2011:8) de esta forma:

- Expone, como punto de partida, elencos temáticos, funcionales, gramaticales y léxicos.
- Ofrece actividades muy diversas: interactivas, motivadoras, basadas en el contenido, centradas en el desarrollo de funciones comunicativas, a veces incluso lúdicas, etc.
- Intenta exponer una forma natural del lenguaje, basado en la comunicación diaria.
- Da la justa importancia a los aspectos gramaticales, léxicos y fonológicos, que en otros métodos cobran especial protagonismo y en este, en cambio, están integrados en el proceso comunicativo.

(...) al contrario que en los métodos anteriores, el comunicativo logra su objetivo aplicando principios psicológicos y pedagógicos en el desarrollo de los materiales, consiguiendo alcanzar, a su vez, una armonía de componentes necesarios para ese proceso comunicativo, a saber, de tipo ortográfico, fonológico, morfológico, léxico, sintáctico, semántico, pragmático y socio-lingüístico, expuestos de forma clara y fácilmente perceptibles para los alumnos, ingredientes estos necesarios para conseguir la motivación por parte tanto del docente como del discente (Alcalde, 2011:16-17).

No obstante, la investigadora (2011) señala que la enseñanza por medio de un método exclusivamente comunicativo –basado fundamentalmente en la expresión oral- ha recibido diversas críticas por no tener en cuenta las cuatro destrezas necesarias en la comunicación y por defender que el acto comunicativo tiene lugar exclusivamente en la lengua coloquial, sin considerar suficientemente aspectos como el contexto social y cultural, el tema, los interlocutores, los objetivos, etc. Preocupan los inconvenientes que pueden resultar al dar prioridad al uso de la lengua con fines comunicativos, infravalorando en consecuencia el contenido gramatical, y han surgido dudas entre los profesionales de la enseñanza sobre si este enfoque es aplicable a todos los niveles de enseñanza y a estudiantes de todas las edades; si este enfoque lo pueden seguir docentes cuya lengua materna no es la que enseñan; si se puede evaluar la competencia comunicativa, etc. (Melero Abadía, 2000: 104-105).

Partiendo de que el objetivo primordial de muchos de los cursos que pretenden dar las herramientas para aprender una lengua extranjera, es la competencia comunicativa, es necesario resaltar este importante término, sin olvidar que los objetivos de ésta dependerán del nivel en que los alumnos se encuentren. El Consejo de Europa concibe a la competencia comunicativa de la siguiente forma:

La competencia comunicativa hace referencia a la meta final de un curso en el aprendizaje de alguna lengua, es decir, se pretende que el educando sea competente para comunicarse en la lengua estudiada en forma oral como escrita en las diversas situaciones de la vida cotidiana (2002).

Esto, no implica solamente que el alumno conozca la lengua a nivel lingüístico (morfosintaxis, códigos fonéticos, léxico...), sino también posea conocimiento en la aplicación de éste en situaciones reales a nivel sociocultural.

Según las más recientes investigaciones, la competencia comunicativa, está integrada por cuatro grandes grupos de competencias (Consejo de Europa, 2002):

- La competencia lingüística, integrada a su vez por la competencia léxica (conocimiento de vocabulario), la competencia gramatical (conocimientos de los recursos gramaticales), la competencia semántica (conocimiento y control sobre la organización del sentido), la competencia fonológica (conocimiento de la pronunciación) y la competencia ortográfica (conocimiento de los símbolos).
- La competencia estratégica, que es el conocimiento de las estrategias y técnicas para planificar, ejecutar y evaluar las actividades de comunicación y capacidad para utilizarlas.
- La competencia pragmática, que se divide a su vez en dos más, la competencia discursiva, capacidad para construir e interpretar textos y la competencia funcional, que es la capacidad de producir e interpretar textos de acuerdo a una función de comunicación, dentro del marco interaccional.
- La competencia sociolingüística, que es el conjunto de conocimientos de los marcadores de relaciones sociales en la lengua meta, así como de las reglas de cortesía en las sociedades en las cuales se habla determinada lengua. Comprende además el conocimiento de los diferentes registros de la lengua meta y sus diferentes dialectos (2002: 103-124).

Gracias a la investigación realizada por Visentin (2003: 74), se pueden enumerar una serie de ventajas:

- La lengua meta es considerada como un instrumento de comunicación.
- Saber una lengua significa no sólo saberla estructuralmente, sino poder usarla en contextos auténticos específicos.

- Para que un estudiante esté motivado a aprender a comunicar, tiene que ver la lengua como un medio para responder a sus necesidades y para poder realizar sus propias motivaciones (2003: 74).

Sin embargo, el autor destaca que se pueden enunciar una serie de desventajas en cuanto a los métodos comunicativos:

- La conceptualización simplificada de la necesidad comunicativa de los estudiantes, a menudo está formalizado por persona ajenas al proceso de aprendizaje, mismos que no tomas en consideración los aspectos de la personalidad, ni la capacidad de la potencialidad de evolución futura del estudiante.
- En ocasiones las necesidades evidenciadas por los adultos que interactúan en un país extranjero, se trasladan a los estudiantes más jóvenes que estudian una lengua extranjera en la escuela, despojando de esa forma la lengua objeto del estudio de su carga comunicativa y pragmática.
- El proyecto que fue primeramente destinado a adultos hacia las instituciones, dio énfasis a las finalidades instrumentales del aprendizaje lingüístico, en detrimento de aquellas formativas, mismas que son fundamentales en un contexto escolar dirigido a niños y adolescentes.
- Se necesita profundizar sobre el rol del análisis de las estructuras lingüísticas presentadas a los estudiantes. La simple presentación de las estructuras en situaciones comunicativas y la práctica de las mismas por medio de diferentes técnicas, no es suficiente para que el estudiante sea capaz de reproducirlas en situaciones diferentes, ni mucho menos para formar esquemas gramaticales útiles para generar otra lengua (2003: 74).

2.5. El abordaje Humanístico-Afectivo

Considerando la investigación de Visentin (2003), podemos decir que bajo la etiqueta de abordaje Humanístico-afectivo se encuentra una filosofía de fondo que agrupa una serie de métodos glotodidácticos, mismos que surgieron a partir de los años setenta del siglo pasado y que hoy en día se encuentran en la cima de la enseñanza de lenguas a nivel mundial.

La Glotodidáctica humanístico-afectiva se caracteriza por la importancia que ocupan en el enfoque pedagógico-didáctico los conceptos de efectividad, de personalidad, de acoplamiento y relación con los demás y de tensión hacia la auto-realización por parte del sujeto que aprende, elementos ellos que integran el concepto de necesidades comunicativas de los estudiantes elaborado por el abordaje Comunicativo y en lo particular por el método nocional-funcional.

Esta osmosis filosófica-pedagógica entre enfoque comunicativo y humanístico-afectivo representa en realidad lo más actual en el estado actual de la cuestión glotodidáctica y hoy en día se reconoce bajo la etiqueta de Abordaje Ecléctico (2003: 76).

La Psicología tiene una relación muy estrecha con el desarrollo de los diferentes métodos que forman parte del abordaje Humanístico-afectivo. La Psicología Humanística o de la Formación sentó muchas de las bases de los nuevos métodos. Esta rama de la Psicología, fundamentada en los años setenta del siglo pasado, tiene como pioneros a Abraham Harold Maslow y Carl Ramson Rogers. Esta disciplina enfoca su atención a una persona dotada de sentimientos y actitudes, mismas que condicionan su relación con su medio.

2.5.1. El método *sugestopedia*

*También llamado *superlearning* (supra-aprendizaje), así como pedagogía desugestiva o aprendizaje global. El iniciador de este método es el médico y neuropsiquiatra búlgaro Georgi Lozanov, quien hace público el término en 1978. Se trata de un intento, por medio de diversas vías (audios, traducciones, mímica, etc.), de activar las dos mitades del cerebro para el proceso de aprendizaje, partiendo de la psicoterapia comunicativa y otras disciplinas psicoterapéuticas (Alcalde, 2011: 17).*

La idea es que gracias a determinadas fases de sugestión y relajación no sólo desaparezcan el temor y la vergüenza a la hora de aprender una lengua, sino que se consiga un aprendizaje rápido y eficaz. En este proceso adquiere también importancia el entorno del estudiante (comodidad en el asiento, luz tenue, música baja, etc.) y es, asimismo, significativa la utilización de estímulos externos, como dibujos, acetatos y pósteres con información gramatical explicada en la lengua meta, así como también la introducción de la música clásica y las actividades de dramatización, de componente lúdico y de pregunta-respuesta, entre otras (Larsen-Freeman, 1986 y Baur 1990).

2.5.2. El aprendizaje del lenguaje en comunidad

Este método fue desarrollado en los Estados Unidos durante los años setenta por Charles A. Curran, psicoterapeuta y profesor de Psicología de la Universidad estadounidense de Loyola, en Michigan. Se basa fundamentalmente en técnicas de asesoramiento psicológico adaptadas al aprendizaje. Está dirigido a adultos que aprenden en grupos reducidos entre los que se crea un clima de confianza y comprensión. A los docentes se les encomienda la tarea de quitarles a los alumnos los temores e inseguridades mediante una posición menos autoritaria, y acercarles la lengua meta como medio de comunicación, permitiéndoles utilizar la lengua materna de los estudiantes para la traducción. Se trata de un aprendizaje basado en el trabajo en grupo, en incentivar la cooperación y no la competición, así como en fomentar la iniciativa personal y la responsabilidad del alumno por su propio aprendizaje.

Entre sus principales técnicas se encuentran, según Larsen-Freeman (1986), citado por Alcalde (2011:17), “grabar conversaciones de alumnos, transcribirlas y usarlas para corregir y mejorar su pronunciación, por una parte, y potenciar la reflexión abierta sobre las actividades que se hagan en el aula”.

2.5.3. El método respuesta física total

Como los anteriores, este método también tiene fundamento psicológico, concretamente está basado en la psicología mentalista y en la pedagogía humanista. Este método otorga importancia significativa a la comprensión auditiva, de ahí que también se le conozca como enfoque comprensivo o de comprensión. Esta idea tiene su origen en las observaciones del comportamiento del niño en cuanto a la adquisición de su lengua materna: necesita un tiempo determinado para escuchar sin expresar una palabra hasta que, finalmente, haya finalizado su etapa de desarrollo mental necesario y reaccione. En este sentido, con este método se trabajan las acciones físicas, Henrici (1996: 4-5) propone denominar a estos métodos *innovativ-alternative methods*. El enseñar por medio de comandos imperativos y de movimientos corporales, además de divertir, se puede dirigir la conducta del estudiante sin la necesidad de memorizar ni entender las palabras en su totalidad. Este método tiene mucho en común con el directo, salvo que en el comprensivo puede ser utilizada la lengua materna al comienzo para facilitar la comprensión y que una de las premisas imprescindibles es el aprendizaje placentero de la lengua, que se aprenda de forma amena y distendida (Alcalde, 2011:17-18).

2.5.4. El método silencioso

Como su propio nombre indica, el Silent Way of Language Teaching es un método fundamentalmente caracterizado por el silencio del profesor a lo largo del proceso de aprendizaje, algo que, por tanto, contrasta notablemente con el método anteriormente descrito. Según su creador, el científico y pedagogo egipcio Caleb Gattegno, la función del docente se basaría en la organización y dirección del proceso únicamente por medio de gestos, materiales escritos, colores simbólicos y objetos lúdicos, como, por ejemplo, unos palitos de colores (Alcalde, 2011: 17)

Gattegno creó una escuela en la que se enseñan numerosas lenguas por medio de su método y para la que se crearon diversos materiales y listas de vocabulario. La intención es mostrar las listas colgadas en la pizarra con objeto de ser consultadas por el alumno cuando lo necesite.

Tanto en este como en el método de Asher, se considera de gran importancia evitar el aprendizaje memorístico del léxico (Wienold, 1991: 343). Una valoración positiva de este método es que por medio del silencio del profesor se hace posible que el alumno se vea obligado a reflexionar continuamente acerca de su aprendizaje.

2.5.5. El aprendizaje por tándem

Alcalde pone al alcance de los teóricos glotodidácticas una, casi desconocida alternativa de enseñanza. Esta variante no es considerada como método de enseñanza propiamente dicho, sino más bien como una forma de organización de los estudiantes para complementar su aprendizaje. El nombre alude metafóricamente a una actividad en parejas, a un intercambio cultural y lingüístico en el que participan dos personas cuya lengua materna es la que el compañero de intercambio quiere aprender o, más bien, perfeccionar. De esta forma se facilita una clase particular mutua por medio de un intercambio bilingüe cuyo contenido es previamente estipulado por sus componentes. Esta modalidad de enseñanza de lenguas comenzó a desarrollarse precisamente en Alemania, donde actualmente es practicada con éxito en instituciones como escuelas públicas, universidades, jardines de infancia o Institutos Goethe.

Es curioso que, a pesar del 'kommunikative Wende' (cambio comunicativo) que tuvo lugar en la didáctica de las lenguas extranjeras a lo largo de los años setenta, aparecieran simultáneamente y con un éxito creciente los así llamados métodos alternativos, no creados por especialistas en la didáctica de lenguas, como era el caso de los métodos expuestos anteriormente, sino por psicólogos y psicoterapeutas. Baur (1990: 9-10) considera, al respecto, tres razones como posibles: en primer lugar, la búsqueda por parte de muchos profesores de una clase más efectiva; en segundo lugar, el malestar que a muchos docentes les produce su propia clase al sentirse limitados por la rutina tradicional sintiéndose en ocasiones *Administratoren des Unterrichtsprozesses* – Administradores del proceso de enseñanza - y, finalmente, fueron para él determinantes las clases informativas para introducir estos métodos totalmente innovadores, los cuales fascinaron a muchos profesores, que vieron cómo

en poco tiempo los parámetros didáctico-metodológicos que habían defendido desde su formación docente se tambaleaban. Se percataban con frecuencia de que en una clase alternativa se consigue alto grado de actividad e interacción lingüística y de volumen que se podían alcanzar realmente buenos resultados, a pesar de que el aprendizaje tenía lugar en un ambiente relajado e incluso lúdico y jovial, que divertía tanto a alumnos como al profesor (Alcalde, 2011: 10).

2.6. Reflexiones de la glotodidáctica cotidiana

Tomando en cuenta la importante contribución que Visentin (2003) ha hecho al estudio de la glotodidáctica, se puede afirmar que por representar un enfoque emergente y distinto al proceso de enseñanza-aprendizaje, el sumergirse en la complejidad de esta nueva ciencia representa un reto engorroso, puesto que presupone la reconstrucción de su historia a lo largo de los siglos. Se pudo evidenciar que muchos de los planteamientos teórico-prácticos, no por ser antiguos tienen que necesariamente ser entendidos como pasivos en esta nueva ciencia.

A lo largo de este capítulo se presentó de manera sistemática la esencia y evolución de la ciencia glotodidáctica. La complejidad que subyace en las múltiples disciplinas que se entrelazan con la glotodidáctica, así como las diversas corrientes educativas que coadyuvaron a su construcción; convierten a esta ciencia en una alternativa real que puede resolver muchos de los problemas a los que los profesionales de la educación de enfrentan.

El correcto entendimiento de los conceptos utilizados por la glotodidáctica es de suma importancia para lograr entender el objeto y objetivo de estudio de esta ciencia. Sin embargo, existe una discrepancia entre la parte teórica y la práctica de la misma. En muchas situaciones del campo educativo, se puede evidenciar que la praxis dista mucho de la epistémica establecida de forma escrita.

Para Visentin (2003), existe una profunda discrepancia entre lo descrito como glotodidáctico y lo que sucede en realidad dentro de los salones de clase. Esto debe

crear un proceso de reflexión en la heterogeneidad de la práctica-glotodidaxis. En el desarrollo del siguiente capítulo se presentarán de forma específica los enfoques prácticos de la ciencia glotodidáctica. Así mismo se presentarán las técnicas de enseñanza más sobresalientes en esta ciencia.

De esta forma el Capítulo II de este trabajo va más allá de la teoría y muestra la parte pragmática de esta compleja, pero a la vez fascinante ciencia educativa, social-cultural y psicológica.

Capítulo II. Glotodidaxis. La práctica cotidiana de la Glotodidáctica.

El objetivo del presente trabajo no se encuentra subyugado sólo al ámbito de los abordajes y métodos descritos en el Capítulo I. Se busca incidir en las técnicas, es decir, en la metodología operativa o glotodidaxis, misma que tiene la facultad de hacer efectivo un abordaje o un método (Visentin, 2003:108)

De acuerdo con Visentin (2003:110) con el análisis crítico sobre el componente práctico de esta ciencia, la glotodidaxis o práctica operativa, se cierra el círculo de reflexión crítica sobre esta emergente ciencia, afinando de esta forma el primer capítulo, en el cual se analizó por el contrario la cuestión teórica.

Antes de continuar el desarrollo de este capítulo, se torna necesario describir en términos glotodidácticos a la técnica:

...es una actividad de clase a través de la cual un material lingüístico es presentado a los estudiantes o analizado por ellos, (re)producido, elaborado; otras técnicas tienen que ver con los modos de reflexionar sobre la lengua o la evaluación. A diferencia del enfoque, que tiene una dimensión filosófica, y del método que tiene que realizar en términos de proyección curricular y organización didáctica las indicaciones del enfoque, las técnicas no admiten juicios de valor (verdadero/falso, coherente/incoherente) sino sólo de eficacia/ineficacia en el producir el efecto deseado (Balboni, 1998: 100).

2.1. La integración y evolución de las técnicas glotodidácticas.

Como se mencionó con antelación la glotodidáctica es una ciencia relativamente nueva. Al pasar de los años la nueva ciencia ha incrementado su acervo epistemológico y se ha ido enriqueciendo con la ayuda de otras ciencias. La parte teórica se ha desarrollado más que la parte empírica de la ciencia. El llevar a cabo, en situaciones reales, lo descrito en la teoría supone un reto mayor. No existe mucha evidencia documentada de la glotodidaxis de la enseñanza de lenguas extranjeras.

La investigación propia de la glotodidáctica italiana ha dedicado su atención especialmente a la teoría y al enfoque de la educación lingüística, en algunos casos la investigación metodológica para reflexionar sobre la unidad didáctica o sobre el rol de las tecnologías aplicadas, pero pocos autores han prestado una atención sistemática a las técnicas. En realidad, sería injusto decir que no existe reflexión sobre las técnicas, porque en este caso la literatura abunda en experiencias de docentes, es sólo que no constituyen una reflexión sistemática (Ainciburu, 2004:58).

De acuerdo con María Cecilia Ainciburu en la realidad de la investigación anglosajona, “las técnicas se proveen a los profesores como ‘recetarios’ que pretenden contraponer una visión concreta e instrumental de la lengua y del acto didáctico a la verbosidad de la investigación teórica” (2004: 58). En casos como éste el catálogo de técnicas, no sólo es ideológico, sino que llama enfoque a lo que se presenta como un sistema de técnicas. “El caso más evidente es el de Anthony que se presenta a la crítica americana

como el paladín del enfoque concreto e instrumental frente a la intangibilidad de los enfoques teóricos y termina viendo las técnicas como un 'arte' " (Ainciburu, 2004:58).

Desde el momento en que un investigador delimita y define conceptos, éste se sitúa dentro de algún grupo o pensamiento específico. Esta premisa nos permite hacer la siguiente reflexión sobre la fragilidad de la conceptualización norteamericana de las técnicas:

El riesgo es que se renueve en modo superficial la forma de enseñar, pero que los objetivos del proceso didáctico no superen la adquisición de las estructuras lingüísticas instrumentales; en este caso se continuará a enseñar en el mismo modo cambiando un poco el maquillaje de la unidad didáctica (Ainciburu, 2004:58).

Las técnicas se definen entonces como los "procedimientos operativos que sirven, como conjunto, a poner en práctica un método o lo que es igual, a traducirlo en modo que constituya un acto didáctico" (Ainciburu, 2004:58). Las técnicas resultan el aspecto externo que más resalta en los procedimientos didácticos, esto ha conllevado a que las técnicas se han sobrevaluado y cargado de un valor político: los *pattern drills* fueron el caballo de batalla de los años sesenta, los *role plays*, el de los ochenta y en cada período algún método sobresale de otros o por el contrario es desechado, en ocasiones sin prestarle necesariamente la atención necesaria.

Cada técnica debe ser entendida y clasificada en relación a sus características didácticas, a los procesos cognitivos que supone y a la autonomía mayor o menor que concede como modo de gestión de una clase. Normalmente y exclusivamente por términos ideológicos, las técnicas han sido jerarquizadas como 'buenas' o 'malas'. Es obvio que dado un determinado objetivo una técnica puede presentar un grado mayor o menor de coherencia, que puede resultar más o menos eficaz, pero esto no cambia la naturaleza de la técnica que debe ser considerada neutra (Ainciburu, 2004:59).

Para Ainciburu (2004: 59) la sede de integración de las técnicas, que el profesor puede utilizar para inducir cada una de las fases de aproximación a la lengua meta, es la unidad didáctica. En formas diferentes los autores posteriores a Giovanni Freddi (1968) han retomado su modelo de unidad didáctica - detallado posteriormente en

este capítulo -, lo han integrado pero no superado. Por tal motivo, aún hoy en día el planteamiento de Freddi es parte aguas en la clasificación e integración de las técnicas glotodidácticas.

Es preciso para entender mejor la clasificación elaborada por Freddi, apelar a su teoría sobre culturización, socialización y autopromoción del estudiante, misma que se podría resumir con la siguiente fórmula (Visentin, 2003:115):

Yo y el mundo, Yo y tú y YO

Así define Freddi la cuestión:

El aprendizaje es una formidable hazaña formativa porque con ella, el que aprende adquiere los modelos culturales del país extranjero con posibilidad de poderlos valorar desde su interior sin los filtros deformantes de los estereotipos, amplía su área de socialización completándose o empalmando con grupos más vastos que aquello nacional, gracias al nuevo código lingüístico y enriquece su proceso de auto-realización cognitiva, afectiva y social con la ventaja adicional de poder alcanzar el estado de relativismo lingüístico cultural que lo llevaría a reconocer y a aceptar la diversidad como valor (Visentin, 2003:115-116).

En cuanto a las técnicas glotodidácticas que integran la unidad y cuyo catálogo realizaremos en el próximo apartado encontramos formas de clasificación ligeramente diferentes, aunque no contradictorias, entre los autores de este movimiento. Recordemos que Freddi (1970, en Ainciburu, 2004: 58) proponía una división de las técnicas según su inserción en la unidad didáctica y que no proporcionaba una división estricta entre técnica y recurso didáctico:

Operaciones glotodidácticas posibles

Motivación (aunque es un momento inicial, la motivación debe repetirse en cada hora de planificación de la unidad didáctica)

- Presentación del contexto, en el cual se presenta el texto usado como pivote.
- Descripción del texto lingüístico pivote (contenido, función y género del texto).

- Dinámica de la secuencia comunicativa global.
- Ilustración de los elementos situacionales: los hablantes, sus relaciones y roles, el argumento, el lugar, etc.
- Exploración del significado cultural (en sentido antropológico) del '*setting*', de la ocasión, de los personajes, de comportamientos y objetos que rodean la situación.
- Descripción o llamado de los conocimientos y presuposiciones que se dan por adquiridas.

Recurso y técnica pertinente

- Visión guiada de *videotapes* sobre el tema.
- Audición de cintas sobre el tema.
- Visión de libros y revistas que tratan el argumento del texto pivote.
- Colección de materiales iconográficos que se relacionan con el texto.
- Colección de *realia* (posters, postales, objetos, boletos, cuadros, etc.) sobre el tema elegido.

Globalidad

- Presentación, audición y fijación del texto pivote que puede ser: un diálogo, situación, un artículo de crónica, un noticiero televisivo o de radio, un cartel de publicidad, un folleto técnico, una carta comercial, un texto literario, una escena de teatro, etc.

Recurso y técnica pertinente

- Visión y audición de un video (que contenga la secuencia comunicativa, el noticiero, la escena teatral, etc.).
- Audición de un texto en una cinta.
- Lectura por parte del profesor y/o por parte de los alumnos.

Fijación (los ejercicios se distribuyen sobre la totalidad de las horas de desarrollo de la unidad didáctica)

- Se individualizan los aspectos a fijar dentro del texto pivote, a saber: funciones comunicativas de naturaleza práctica, estructuras gramaticales, léxico y locuciones, elementos prosódicos (entonación, ritmo, acento) y los elementos fonéticos segmentados (vocales, semivocales, consonantes).
- Ejercitación sobre los materiales hasta que el alumno se apropia de las estructuras con la siguiente secuencia: fijación por imitación y repetición, reutilización de las estructuras en textos o situaciones diferentes al punto de partida. Uso personalizado y creativo de la lengua meta.

Recurso y técnica pertinente

- Recursos técnicos: video registrador, laboratorio lingüístico, grabadora, ordenador, pizarra luminosa, *realia*, etc.
- Técnicas: varían según la tipología de ejercicios: sobre el oral o el escrito, receptivos o productivos, funcionales o gramaticales, textuales o fraseales, socializantes o individuales, etc.

Reflexión (ninguna forma de gramática explícita se presenta antes de haber logrado la apropiación funcional de los mecanismos lingüísticos por parte del alumno)

La reflexión marca el pasaje de la gramática implícita a la gramática explícita con dos fases:

- Inventario de los mecanismos lingüístico-comunicativos individualizados en el texto pivote y ya fijados en la fase anterior: naturaleza y estructuración del texto, funciones lingüístico-comunicativas, estructuras morfosintácticas, materiales lexicales (palabras y locuciones) y elementos retóricos y estilísticos.
- Reflexión y sistematización de los mecanismos ‘por sistemas sucesivos’, a espiral, que lleven a lograr gradualmente un conocimiento siempre más extenso y completo de la lengua.

Recurso y técnica pertinente

- Recursos técnicos: ordenador, pizarra luminosa, fichas o posters, etc.
- Técnicas: funcionales, por sistemas sucesivos.

Control (la verificación de los objetivos de breve plazo en cada unidad didáctica y de aquellos a medio y largo plazo con la debida distancia)

Se controla que se hayan alcanzado los siguientes objetivos:

- Las competencias lingüístico-comunicativas (competencia semiótico-cultural, textual, lingüística, sociolingüística, paralingüística y extralingüística) relativa a los materiales contenidos en la unidad didáctica.
- Competencias estrictamente lingüísticas (comprender, hablar, leer, escribir, competencia microlingüística o traductiva, metalingüística).
- Operaciones lingüísticas (destrezas integradas como conversar, tomar apuntes, resumir, etc.; funciones prácticas y tareas).

Recurso y técnica pertinente

- Recursos: video registrador, laboratorio lingüístico, grabadora, ordenador, pizarra luminosa, *realia*, etc.
- Técnicas: las pruebas objetivas del '*language testing*' que repitan los ejercicios y las actividades propias de la fase de fijación (Ainciburu, 2004: 59).

Aunque la información presentada relaciona los objetivos y las técnicas glotodidácticas, propuestas por Freddi, es claro que se encuentra lejos de ser exhaustivo y, sobre todo, mezcla en algunos puntos las técnicas con su soporte tecnológico. Esto genera confusión desde el punto de vista psicolingüístico o neurolingüístico, porque las operaciones cognitivas que presupone, por ejemplo, una actividad de comprensión auditiva son las mismas, si se parte de la lectura por parte del profesor o de la audición de un fragmento radiofónico. Pueden aducirse diferencias de tipo afectivas pero no cognitivas (Ainciburu, 2004: 60).

En 1988 Marcel Danesi publica dos libros: uno sobre los principios de la neurolingüística aplicados a la glotodidáctica y otro sobre la aplicación de las técnicas glotodidácticas. La tarea más importante para la neurolingüística aplicada, después de haber precisado los conceptos de base, está en el individualizar las técnicas que responderán a la realidad del aprendizaje lingüístico. Los principios indicados por

Danesi para la selección de las actividades que derivarán en técnicas bimodales-desarrollado en ambos hemisferios cerebrales son, según Ainciburu (2004):

- La direccionalidad: o sea que el aprendizaje debe proceder desde el hemisferio cerebral derecho (globalidad, visualización, contextualización, analogía, simultaneidad) al izquierdo (análisis, verbalización, lógica, secuencialidad), o lo que es igual, de modalidades contextualizantes y sensoriales a otras más formales y mecánicas (Visentin, 2003:156).
- El '*modal focusing*': Es la necesidad de focalizar la modalidad izquierda durante el aprendizaje, para ofrecer al hemisferio izquierdo la oportunidad de volver a estructurar, desde un punto de vista neurolingüístico, sus conocimientos (Visentin, 2003:153).
- La contextualización: que traduce en la práctica el principio de direccionalidad neurológica, ya que proporcionar un contexto seleccionado permite evidenciar una relación concreta entre el lenguaje y el mundo de los objetos (Ainciburu, 2004: 61).
- La creatividad potencia el uso de la modalidad derecha cuando la fase inicial del aprendizaje se supera y en este sentido hace que el aprendizaje sea verdaderamente bimodal (Ainciburu, 2004: 61).
- La personalización: la individualidad de cada estudiante debe respetarse en el mayor grado posible dentro de las posibilidades del docente, porque aunque el esquema de aprendizaje bimodal sea único los tiempos de procesamiento de los estímulos y las modalidades de acercamiento afectivo son completamente personales (Ainciburu, 2004: 61).

En el segundo libro publicado en el mismo año, Danesi introduce sobre el esquema de unidad didáctica formulado por Freddi una catalogación diferente de las técnicas que no corresponden a un momento u otro de la unidad didáctica. Es una tipología descriptiva, que precisa las fuentes del aprendizaje del alumno según principios psicopedagógicos. Se proponen entonces cuatro categorías de técnicas glotodidácticas:

1. Técnicas estructurales: centradas sobre las estructuras lingüísticas y comunicativas de la lengua meta. Son las técnicas más comunes y se aplican también a las funciones comunicativas porque buscan que el alumno adquiera la conciencia de la correspondencia entre un comportamiento comunicativo y los elementos estructurales que le corresponden.
2. Técnicas visivas: se centran en el aprovechamiento de la relación imagen-palabra.
3. Técnicas lúdicas: que se basan sobre el juego.
4. Técnicas humorísticas: aquellas que ponen en primer plano los aspectos de diversión (Ainciburu, 2004: 62).

En un segundo momento, Danesi propone una clasificación un tanto más estricta entre las técnicas que resultan perceptivas, mismas que involucran las destrezas propias del reconocimiento y de la discriminación, y las técnicas productivas que desarrollan las correspondientes destrezas.

Danesi (en Ainciburu, 2004) define a las técnicas estructurales como aquellas que “se suceden en forma regulada y el pasaje de una a otra se efectúa teniendo presente la entera situación, la visión de conjunto del problema” (2004: 62). A la clasificación de Danesi sigue un catálogo que ejemplifica algunas de las técnicas posibles. Aunque la intención de orientar al docente sobre los procesos que llevan a la adquisición de la lengua meta sea válida, la catalogación, a la cual se llega no resulta completamente productiva.

Una clasificación más cuidadosa desde el punto de vista teórico la realiza Balboni (1998), siguiendo las bases de Freddi y agregando la división por competencias de Danesi que hemos ya analizado, pero separando técnicas glotológicas (lingüísticas) y glototecnologías (Ainciburu, 2004: 63).

De las primeras ya hemos señalado el carácter neutro y la necesidad de considerarlas partiendo de sus características cognoscitivas e indicando sus usos operativos en sede didáctica. Balboni (1998) las estudia colocándolas dentro de tres contextos (Ainciburu, 2004):

- El cuadro de las cuatro destrezas lingüísticas para individualizar los procesos cognoscitivos que supone cada técnica y demostrar que la ejercitación es parte de un proceso 'no mecánico' de formación.
- Las reglas o mecanismos generales que desarrollan la competencia comunicativa. Esto es, no sólo la reflexión comparativa entre los sistemas gramaticales de las varias lenguas, sino la posibilidad de utilizar las técnicas de individuación y fijación en modo de reflexionar sobre el funcionamiento del lenguaje verbal dentro de modelos homogéneos.
- La unidad didáctica porque permite integrar las técnicas en el plano directamente operativo (2004: 64).

El primer contexto señalado remite a las técnicas que sirven para ejercitar las destrezas propias del escuchar, del hablar, del leer y del escribir. El hecho de que el alumno ha trabajado ya durante el desarrollo de su lengua materna y de la primera escolarización con la mayoría de estas técnicas - ya sea que éstas se le hayan presentado en modo sistemático o no -, pero que existe un conjunto de destrezas, que Balboni llama interlingüísticas y que se activan sólo ante la presencia de la lengua extranjera. Estas son las técnicas de traducción e interpretación que, dado que introducen un nivel más alto de complejidad, se tratarán con el debido espacio en la catalogación de las técnicas (Ainciburu, 2004: 64).

La glotodidáctica, "además de definir las metas y objetivos generales de la educación lingüística, debe indicar esquemas en los cuales las metas y los objetivos estén dispuestos jerárquicamente" (Ainciburu, 2004: 66), se podrán especificar dos órdenes de prioridad en el presentarlas actividades de comprensión:

1. Las destrezas receptivas prevalecen inicialmente sobre las productivas y las integradas.
2. Las destrezas de recepción oral prevalecen sobre las de escritura, dado que el código escrito deriva del oral históricamente en todas las lenguas y en la experiencia individual de cada ser humano.

Balboni hace suyas las consideraciones de Rivers y Temperley (1978) que realizan la siguiente división del tiempo para las actividades lingüísticas de un adulto (Ainciburu, 2004: 66):

- Escuchar 45%
- Leer 16%
- Hablar y dialogar 30%
- Escribir 9%

Obviamente esta consideración se trata de promedios y las necesidades en el ámbito profesional, que pueden considerarse según otras reglas, pero queda claro que existe una relación que induce a pensar que las actividades de producción resultan menos utilizadas, aunque esto no quiere decir que sean menos importantes. El uso de la escritura en contextos no educativos está cambiando además por el uso de otros sistemas de comunicación como los SMS telefónicos o los *e-mails* que parecen requerir una estructura diferente (Ainciburu, 2004: 67).

Balboni divide las destrezas productivas en primarias (monólogo y escritura no-creativa) e integradas (diálogo y escritura creativa) y a partir de esta división sugiere técnicas didácticas diferentes (Ainciburu, 2004: 68):

Destrezas primarias

- Proyecto de escritura de textos (foco en el proceso de escritura y no en el producto escrito): para destinatarios específicos, para diferentes géneros, para crear historias, para planificar el diario de clase o textos de comunicación grupal.
- Transcodificación.

Destrezas integradas

- Para el diálogo: dramatización, *role-taking*, *role-play* y *role-making*, escenarios, diálogo abierto, *role play* literario o histórico, etc.
- Para el trabajo sobre textos: parafrasear, tomar apuntes, resumir, dictado.
- Para las actividades interlingüísticas: traducción.

Balboni sigue la línea ya presentada por Freddi a la que agrega un catálogo de dichas técnicas que pueden servir para inducir la hipótesis de regla o para guiar la reflexión sobre la lengua. Se evidencia así, la necesidad de entender los procesos cognitivos que se activan en cada caso y por esta razón las técnicas se dividen según criterios psicodidácticos en (Ainciburu, 2004: 68):

- Técnicas de conjunto: como las utilizadas en matemática de conjuntos y basadas en criterios de homogeneidad y heterogeneidad: inclusión y exclusión, subconjuntos, seriación y secuenciación de los elementos de un conjunto.
- Técnicas basadas en la explicitación: subrayado realizado por el profesor, evidenciación en el libro de texto, etc.
- Tablas de combinación y sustitución.
- Lagunas.
- Identificación del error.

El último contexto de estudio de las técnicas es la unidad didáctica. Creemos que en este punto la variación respecto a lo ya expuesto para Freddi es mínima y se reduce a una clasificación un poco más cuidadosa de las técnicas con referencia a las etapas propuestas para la planificación de la unidad didáctica (Ainciburu, 2004: 69).

Técnicas para las fases de motivación y de enfoque global

- Elicitación
- Exploración de las palabras claves
- Guía a la comprensión
- Elección múltiple
- Esquemas y tablas
- Transcodificación
- Audición/repetición
- Audición/lectura silenciosa o audición/lectura/repetición en voz alta.
- Dramatización

Técnicas para el análisis, la reflexión y la síntesis

- *Cloze*
- Reordenar
- Dictado

Técnicas para el control, el refuerzo y la recuperación

Las mismas propuestas en la fase global (Ainciburu, 2004: 69)

2.2. Clasificación actual de las técnicas glotodidácticas.

Gracias a las valiosas aportaciones hechas por María Cecilia Ainciburu (2004), se puede presentar el siguiente catálogo de técnicas glotodidácticas. La investigadora realizó una serie de fichas detalladas de cada técnica. A continuación se presenta únicamente la información más importante de cada una de ellas. Cabe hacer mención que en ocasiones se usará para denominar la técnica, el verbo con el cual las actividades se proponen, por ejemplo 'rellenar' en vez de lagunas o 'emparejar' en vez de parejas, etc. Por la naturaleza de la presente investigación, no se considerará el uso de las técnicas aplicadas a lenguas maternas o al estudio de lenguas clásicas, sino exclusivamente a las de las lenguas extranjeras.

Cabe hacer mención que el orden en que las técnicas son presentadas es estrictamente alfabético, y no se busca clasificarlas o resaltarlas colocando unas antes que otras.

- Agrupar

Puede realizarse creando subconjuntos en un grupo de palabras o creando diagramas a forma de araña. Favorece la vinculación de palabras o conceptos por asociación y puede ser utilizada como técnica propedéutica a la escritura creativa. Se puede usar en los momentos de globalización y de recuperación y se adapta a varios contenidos lingüísticos: campos semánticos, grafica de la lluvia de ideas, realización de esquemas para la escritura o de formas de reducción de un texto dado, etc. Es una actividad primaria de comprensión, pero puede requerir niveles de producción más o menos

complejos, según la modalidad en que se proponga la actividad. Se puede realizar individualmente, en grupos o la clase unificada sobre el pizarrón, la corrección y el comentario se realizan en tiempos breves.

- Audición multilingüística

Es una técnica reciente, porque se basa en la recepción de programas vía satélite. Cambia el audio en diferentes idiomas sobre una imagen idéntica. Puede prever una visión única o sucesivas visiones. Se podría utilizar en la fase de motivación pero su colocación propia es la de técnica de refuerzo de la comprensión auditiva. Podría utilizarse también para evidenciar las diferentes convenciones retóricas en sistemas lingüísticos diferentes o como muestra intercultural, pero en este caso la recepción directa queda descartada. Necesita el apoyo del aula lingüística debidamente equipada pero no presenta problemas de corrección o suministro.

- Audición selectiva

Se solicita el reconocimiento de segmentos de la cadena fónica. Puede reducirse a una audición única o a audiciones sucesivas, según el nivel de comprensión requerida a los alumnos. El material puede ser real o tratarse de material manipulado con fines didácticos. Normalmente no requiere actividades de presentación y de motivación por parte del profesor.

- Cambiar de género

Se requiere que el alumno cambie de género un texto inicial, una conversación telefónica en carta, una poesía en narración, un telegrama en mensaje de correo electrónico, etc. Sirve para reflexionar sobre las reglas que caracterizan un género. La progresión de los géneros que pueden ser seleccionados y la hacen apta para todos los niveles de aprendizaje. Es útil en fase de recuperación individual. El tiempo de ejecución depende de la complejidad de los géneros elegidos. La corrección requiere mucho tiempo. Los resultados son bastante difíciles de juzgar porque implican procesos complejos y estrategias individuales cuya valoración por parte del profesor puede resultar subjetiva.

- Cambiar de modalidad

Son técnicas que implican el cambio de modalidad de un texto: del discurso directo al indirecto y viceversa, de una orden a un pedido, etc. Implican el conocimiento de estructuras morfosintácticas y de modalidades pragmáticas diferentes. La progresión de dificultad la hace apta para todos los niveles de aprendizaje y preferible su colocación como actividad de fijación o reflexión. El tiempo de preparación y de ejecución depende de los textos y de las modalidades elegidas; la corrección se hace siempre larga.

- Canciones

Pueden ser usadas para aplicar las técnicas propias de la audición posteriormente para aquellas que implican el análisis del texto. Se trata por definición del trabajo con un material real y comunicativo. Como se trata de un texto particular, la colocación depende de las actividades que se le asocian. Las actividades requieren normalmente la entera hora de clase. El profesor planifica las actividades con la debida anticipación, pero el suministro no presenta problemas.

- Carteles

Los carteles tienen dos ámbitos de uso: como ayuda a la comprensión y a la fijación o como forma de reflexión sobre la lengua. Los carteles pueden constituir una estructura dinámica a través de la secuencia, con el uso de *posters* con folios móviles o de estructuras plastificadas sobre las cuales es posible escribir con marcadores. Depende de la actividad propuesta y de la permanencia del cartel en el aula pero normalmente se utilizan con técnicas de fijación y recuperación.

- Completar

Se trata siempre de lagunas pero estas adquieren una extensión sintagmática que no permite la reconstrucción a partir del contexto. Puede aplicarse a nivel oral o escrito y convertirse en un ejercicio creativo cuando se solicita completar finales de un texto, por ejemplo. Puede ser propuesta en sede de globalización o de recuperación y no debe ser ejecutada necesariamente en clase, sino que puede utilizarse como tarea

para la casa. Es fácil como ejecución y preparación del material, pero difícil de corregir aunque en algunos casos puede ser sugerida la corrección grupal.

- Composición escrita

En la versión tradicional el docente impone un tema o argumento para desarrollar. Es más útil cuando se articula conforme a géneros que permiten adecuarlos más fácilmente a las funciones lingüísticas conocidas por el alumno. Es una de las actividades más complejas desde el punto de vista cognitivo, porque requieren además de capacidades de deducción y síntesis, la adquisición de informaciones no lingüísticas y el conocimiento de múltiples funciones del sistema lingüístico. Es difícil motivar al alumno para realizar este tipo de actividad.

- Contraer un texto

Es una actividad propedéutica a la actividad de resumir y consiste en la eliminación de períodos, frases, sintagmas o palabras que no contienen una información esencial dentro de un texto. Es una técnica que estimula la destreza primaria de comprensión a un nivel más elevado respecto a las actividades de 'rellenar'. Se sugiere la corrección colectiva de los textos para que cada alumno pueda justificar sus decisiones.

- Conversación telefónica

La conversación telefónica puede ser utilizada como base para diferentes tipos de actividades de simulación o de toma de apuntes. Se emplean diferentes modos de producción, desde la forma cara a cara, hasta aquella que impide la visión del otro participante, que invita a prescindir de todos los soportes extralingüísticos. Permite desarrollar las destrezas integradas de diálogo (simulación) o de comprensión textual (*note-taking*). Se prepara y se ejecuta bastante rápidamente. La simulación presenta problemas complejos de corrección.

- Crucigramas

Este género caracterizado por palabras dispuestas gráficamente como 'cruzadas' se esconden varios tipos de técnicas. Los crucigramas pueden ser utilizados como un

conjunto homogéneo (crucigramas temáticos), como forma de *cloze* a partir de un texto, como ejecución de una serie de definiciones (horizontales y verticales), o como sopa de letras en la cual evidenciar palabras conocidas, etc. Pueden usarse en todas las fases de la unidad didáctica. Los crucigramas se construyen fácilmente utilizando programas gratuitos de Internet a los cuales se proporciona una serie de palabras que el programa ordena según parámetros de gráfica. Se corrige fácilmente incluso automáticamente, si se dispone del programa adecuado. Puede ser utilizado para evaluar.

- Definir

Es una frase o un período breve que define, en forma oral o escrita, el significado de una palabra. Puede ser efectuado en forma inversa (columnas, crucigrama, etc.) o solicitando la definición. Desarrolla las capacidades de estudio y comunicación. Se acepta mejor cuando propuesta como adivinanza o palabras cruzadas. Es fácil de preparar, ejecutar y corregir.

- Descubrir el error

Se solicita al alumno que descubra los errores en un texto previamente manipulado. Puede ser actuada como técnica en la corrección de textos de los diferentes alumnos. Puede incluir errores de tipo gramatical, textual, etc. No se debe implementar si el tiempo dedicado a la corrección no puede ser el debido, porque podría actuar como fuente de fijación de los errores. El grado de complejidad depende del aspecto del lenguaje que se elija a corregir, lo mismo se diga como aplicación de una destreza primaria o integrada. Es una actividad que requiere tiempo, ya sea en la individualización del error que en la discusión posterior, sobre todo cuando se usa para educar a la autoevaluación.

- Diálogo abierto

Se trata de una forma afín a la del completar, ejecutada dentro de un texto dialogado, donde se presentan las frases de uno sólo de los dialogantes mientras se espera que el

alumno complete como personaje con frases que conservarán la coherencia y la cohesión necesaria con las intervenciones precedentes y siguientes ya dadas.

- Diálogo a cadena

El docente o un alumno hace una pregunta y su compañero responde y hace a su vez una pregunta que responderá un tercero. Se puede plantear como juego fijando una temática o una respuesta determinada (del tipo todas las respuestas deben ser 'no' o deben ser con pretérito perfecto, etc.). Interesa la producción lingüística y, de acuerdo a como sea propuesta, también el sentido de adecuación. Es un buen juego con niños, pero es poco aceptada si los alumnos son adultos. Preparación y corrección simples.

- Dibujar

Después de leer o escuchar un texto o proporcionando instrucciones se invita al alumno a realizar un dibujo. Puede ser realizada a partir de textos dados por el profesor, entre compañeros, o con otras fuentes de información. Utiliza los procesos cognitivos propios de la comprensión y sumados a las habilidades propias del tratamiento espacial. Normalmente se acepta bien, porque no implica la producción lingüística. Es fácil de preparar, pero de ejecución lenta.

- Dictado

Los alumnos transcriben un texto que se le proporciona a través de una grabación o que el docente lee. Es útil como actividad de recuperación que se realiza en casa sobre las grabaciones de los textos utilizados en clase. Es una técnica que estimula la destreza de comprensión y generalmente las habilidades de transcripción del oral al escrito. Rápido en la ejecución y en la autocorrección; poco económico, si el profesor corrige uno por uno.

- Dramatización

Es una forma de simulación que no concede libertad, porque se debe recitar un texto propuesto. Es una de las actividades preferidas de la 'educación lingüística' propuesta por la glotología, porque no sólo propone un nivel de destrezas integradas sino que

puede predisponerse partiendo de otros textos narrativos como cambio de género y analizando los personajes sobre la base de sus roles sociales, culturales y psicológicos. Es óptima en clases de adultos y puede ser aplicada con las debidas modificaciones en clases de niños. Requiere mucho tiempo de preparación y de corrección.

- Ejercicios estructurales (*patterns*)

Se impusieron como actividad privilegiada en el enfoque audio-oral de los años cincuenta. Se basan en la existencia de un estímulo registrado seguido por un espacio vacío donde el alumno debe proporcionar una respuesta que será confirmada o corregida en la grabación siguiente. No poseen valencia comunicativa. Pueden ser útiles para la recuperación individual. Son fáciles de presentar y de corregir, en aulas multimedia y prevén normalmente la autocorrección, aunque normalmente es un modo poco eficiente de utilizar nuevas tecnologías.

- Emparejar

Se realiza presentando imágenes que pueden relacionarse con textos o audiciones o viceversa (relación lengua-imagen), dando palabras y definiciones que deben relacionarse entre sí (relaciones intralingüísticas), evidenciando relaciones entre imágenes (actividad no lingüística), etc. La actividad puede efectuarse en modo individual o grupal o como competencia entre grupos. Es una técnica de rápida suministro y corrección, pero requiere la preparación de materiales de parte del profesor. Dado que los materiales no son necesariamente lingüísticos pueden ser utilizados por varios profesores y reutilizados en momentos diferentes del mismo programa.

- Escenario

Se trata de un juego de roles muy estructurado sobre un tema sobre el cual se pueda imaginar un conflicto de intereses o de convicciones: un negociado sindical, una discusión frente a un juez, etc. Implica una actividad cognitiva compleja. Necesita que los alumnos estén acostumbrados a trabajar en grupos y a exhibirse, normalmente

funciona en niveles avanzados de lengua. Requiere mucha preparación y resulta difícil para corregir.

- Esquemas, tablas, matrices

Se basa sobre la elección de posibilidades dadas por la intersección de dos variables puestas sobre ases diferentes, puede ser usada con niveles mínimos de lengua porque la respuesta muchas veces se reduce a una 'cruz'. Normalmente el alumno prefiere esta actividad a la pregunta tradicional. Da resultados comparables y normalmente se corrige dando un punto a cada respuesta correcta.

- Esquemas sonoros (Ti-ti-tá-ti)

Se propone un esquema de sílabas tónicas y átonas que los alumnos repiten en frases del mismo esquema de entonación. En inglés se utiliza el esquema señalado entre paréntesis (*did you find her?, did you see her?, etc.*). En inglés el acento de la frase predomina sobre el de la palabra, no así en el español, pero teniendo que enseñar esquemas tonales para diferenciar, por ejemplo, oraciones afirmativas e interrogativas, esta actividad podría presentarse como propedéutica a los esquemas lineales más utilizados en formas tipo tá-ti-ti (¿Quién es él?, ¿Qué hace aquí?, etc.). Necesita una buena preparación de parte de los alumnos o del profesor, pero la ejecución es rápida.

- Excluir

La técnica de exclusión prevé que en un conjunto de elementos lingüísticos dados se individualice el elemento heterogéneo. Puede realizarse interesando elementos simples, incluso sólo fonemas, o complejos como los géneros literarios. Necesita tiempo para preparar la actividad, pero la realización y la corrección resultan simples.

- Explicitar

Se pide al alumno que una por medio de flechas o explicita en otros modos la relación existente entre un nombre y un pronombre, entre una palabra y su referente, entre un conector y la relación lógica que representa, etc. Normalmente es una actividad

escrita, pero puede realizarse oralmente. Es de fácil desarrollo y se puede corregir en grupo. Se puede integrar en un cuadernillo de *test*, los resultados pueden compararse entre los compañeros de un mismo grupo y, longitudinalmente, en el portfolio de un candidato.

- Imitar

Luego de leer o escuchar un texto o proporcionando instrucciones se invita al alumno a imitar una acción sin palabras. Puede ser realizada a partir de textos dados por el profesor, entre compañeros, con otras fuentes de información. Centra la atención sobre los aspectos pragmáticos de la comunicación y prescinde de los nocionales. Es fácil de preparar pero de ejecución es lenta.

- Incluir

Se pide al alumno que incluya elementos de un conjunto caótico en subconjuntos caracterizados por un elemento aglutinante. Puede utilizarse en todos los ámbitos, desde el fonológico al pragmático, con subconjuntos, ya dados o en modo completamente libre. La técnica puede ser improvisada en el pizarrón, ejecutada con la ayuda del ordenador en los casos en que los elementos asociados sean básicos (constituye incluso una técnica de uso del pizarrón). Si los elementos son complejos requiere tiempo suficiente de elaboración.

- Juegos de mesa o juegos sobre esquema

Son juegos o sea una actividad que se basa sobre la existencia de reglas que la gobiernan caracterizada por un esquema gráfico que guía el juego. Cada uno de los juegos generalmente propuestos focaliza la atención sobre instrucciones, números, etc. Son un género pero la existencia de reglas hace que la actividad propuesta en cada caso sea una sola. Requieren que el material se prepare con anterioridad y se necesita un cierto tiempo para el desarrollo de la actividad.

- Juegos lingüísticos

Algunas formas de trabalenguas o de cantilenas infantiles que constituyen ya en la lengua materna un material de ejercitación lingüística, principalmente del nivel fonológico. Sobre este género es posible aplicar una cierta variedad de técnicas. Se caracterizan normalmente por la reducción del componente semántico lo que los hace un género de elección en las primeras fases de la enseñanza de una lengua y con niños.

- Manipulación

Se pide al alumno que cambie las estructuras superficiales de un texto, normalmente sin tener un objetivo comunicativo como guía. Es una técnica que generalmente ignora el componente pragmático y sociocultural. Son fáciles de preparar, poner en juego y corregir.

- Memorizar

La memorización implica que el alumno sea capaz de repetir un texto que se le ha proporcionado con anticipación. La actividad de enriquecimiento léxica, morfológica y fonológico en la que se basa queda ensombrecida, porque la actividad no posee valencia pragmática y, como tal, no produce una adquisición estable de los elementos lingüísticos integrados. Los niños aceptan mejor esta técnica respecto a los adultos. Unir la memorización a patrones rítmicos o al texto de una canción resulta una buena solución. Requiere mucho tiempo al alumno y poco al profesor.

- Monólogo

Se trata de una breve producción oral sobre un tema precedentemente fijado de modo que el alumno sepa que decir y se concentre en el cómo decirlo. Se puede realizar proporcionando el esquema de base ya sea narrativo, científico, psicológico, etc. Requiere tiempo de preparación, la ejecución es larga y la evaluación lleva mucho tiempo.

- Opción múltiple

Existen varios tipos de opción múltiple sí/no, verdadero/falso, opción correcta, etc. Puede proponerse en versión gráfica como formas de emparejar, subrayar, señalar,

etc. La preparación del material requiere tiempo, pero la realización y la corrección son veloces.

- Ordenar

Es una técnica que puede utilizarse sobre varios géneros, como segmentación textual en un diálogo o en un texto escrito, sobre dibujos inspirados a una historia o en historietas cómicas, etc. Normalmente tiene buena aceptabilidad porque se presenta como un rompecabezas. Deja de ser motivadora si presenta un grado de complejidad demasiado alto. La preparación del material es un trabajo complejo si se respetan las necesidades de no-ambigüedad y claridad que permitan una solución unívoca.

- Parafrasear

Se realiza produciendo un texto que posee el mismo significado o una estructura paralela respecto a la del texto de partida. Acentúa los problemas léxicos y requiere la explicitación de estructuras sintéticas como la metáfora y la metonimia con el necesario cambio de estructuras sintácticas. Las estrategias usadas para parafrasear son más importantes que el producto. No requiere mucho tiempo de preparación para el profesor, pero la ejecución es larga y la corrección grupal imposible.

- Pares mínimos

Los pares mínimos están compuestos por dos palabras que se diferencian por la oposición de un solo fonema. Pueden encadenarse en más de dos elementos. No requiere mucha preparación y se prevé que el alumno realizará la auto-corrección.

- Poesía estructurada

La técnica consiste en la elaboración de un texto final a partir de instrucciones que simplifican su ejecución (ej.: título → un sustantivo, primer verso → dos adjetivos, segundo verso → tres verbos, tercer verso → una frase libre como resumen, cuarto verso → el sustantivo del título o un sinónimo o un contrario). No es difícil de desarrollar pero requiere tiempo.

- Preguntar

Es la técnica más usada para evaluar en lengua como en otras materias, pero requiere una reflexión sobre el modo de actuación: las preguntas pueden presentarse en lengua extranjera o en lengua materna y no debe interferir con las actividades de comprensión como la audición o la lectura. Activan los mecanismos cognitivos que conducen a la comprensión. Las preguntas requieren cierto tiempo de preparación, de realización y de corrección.

- Proyectar un texto

Es una técnica que requiere el planteamiento de un texto, pero que no supone necesariamente su ejecución. Implica un proceso de organización textual que trabaja especialmente sobre el nivel de coherencia. Necesita bastante tiempo para la ejecución y la corrección.

- *Ranking*

Realizar una secuencia de valoración aplicada a frases o a palabras. Es una técnica rápida en su preparación y en la primera fase de ejecución.

- Rellenar

Es un procedimiento que consiste en insertar los segmentos faltantes en un texto. Generalmente se realiza con palabras enteras, pero puede realizarse con grafemas, prefijos, signos de puntuación, etc. Es una técnica fácil de ejecutar y de corregir. Si la eliminación de palabras se realiza según un patrón cuantitativo, puede ser realizado por los mismos alumnos o con un *software* existente.

- Repetir

El alumno o grupo de alumnos escucha y repite partes de un texto (repetición segmentada) o sintagmas que se reconstruyen en una forma final (repetición progresiva o regresiva) (ej.: '¿al cine?', '¿cómo al cine?', '¿cómo al cine conmigo?', etc.). Son técnicas que se aplican al reconocimiento de patrones supra-segmentales y resultan propedéuticas a la producción oral. No requiere casi preparación a menos que

se desee manipular el soporte audio para obtener efectos de progresión o regresión. Puede realizarse en casa con material de auto aprendizaje.

- Resumir

Consiste en acortar un texto propuesto en forma oral o escrita preservando su núcleo informativo esencial y la coherencia formal. Ejercita el proceso de jerarquización de informaciones primarias y secundarias. Requiere tiempos prolongados de ejecución y de corrección individual.

- Series y secuencias

Las técnicas se basan en ordenar una lista de elementos que se hallan en orden casual. Se utiliza para identificar y reconducir a un orden elementos del sistema morfológico, léxico o textual. Es una actividad primaria de comprensión. Requiere tiempo de preparación, la ejecución suele ser rápida, cuando no se trate de textos complejos. Es fácil de corregir y se puede utilizar la corrección grupal.

- Simular (*Role-play, role-taking, role-making*)

Son actividades de tipo simulativas en las cuales el texto proporcionado no constituye el texto completo de la actividad (*role-taking*) o que se construye a través de instrucciones (*role-play*) o sin ellas (*role-making*). La forma extrema del *role-play* es el escenario. Algunos autores incluyen en este apartado las técnicas de comunicación telefónica. Requiere bastante tiempo de preparación sea para el profesor, como para el alumno. La ejecución puede ser breve.

- Tomar apuntes

Se puede realizar en modo autónomo o utilizando un esquema que guíe la atención hacia ciertos aspectos del texto. Como ejercicio de memorización puede adjuntarse la reconstrucción del texto original partiendo de las notas. Es una técnica que requiere mucho tiempo de preparación y de corrección.

- Traducir por escrito

Implica una forma interlingüística cuando se traduce un texto a la lengua extranjera, pero puede realizarse también con variantes diastráticas o diacrónicas de una misma lengua (forma interlingüística). En la psicolingüística se considera la traducción inversa como una 'perversión' glotodidáctica porque es pragmáticamente insostenible. La ejecución requiere mucho tiempo.

- Traducir en simultanea

La traducción oral se realiza en tiempo real por lo cual el alumno no posee el tiempo necesario para profundizar aspectos lingüísticos o culturales. Los textos producidos conservan generalmente más homogeneidad estructural y con el texto de base que los que provienen de la traducción escrita.

- Transcribir

Puede ser realizada a partir de audiciones o videos de los cuales el alumno debe escribir el texto. Se parece al dictado pero en realidad se utiliza para que el alumno reflexione acerca de la naturaleza propia del lenguaje oral y solucione problemas relacionados con la puntuación, las formas canonizadas, etc. Es fácil de preparar pero de ejecución lenta. La reflexión posterior es trabajosa (Ainciburu, 2004: 72-99).

De manera esquemática y sintetizada, la clasificación anterior se presenta como una de las clasificaciones más relevantes cuando de técnicas glotodidácticas se habla. Otros autores como Visentin agregan a estas técnicas más sub-clasificaciones, mismas que las hacen interminables y un tanto repetitivas. Los nombres otorgados a cada técnica en la clasificación anterior pueden variar dependiendo del autor. Sin embargo la esencia de cada técnica va más allá del como sea nombrada.

2.3. Entendiendo la Unidad Didáctica

Para Visentin (2003) en el modelo de la unidad didáctica, el alumno se encuentra en el centro del proceso educativo. En términos de glotodidaxis, el docente propone que el

estudiante sea 'docente de sí mismo'. El alumno debe ser siempre conocedor de los objetivos a lograr y las razones por las cuales estos son definidos de cierto modo.

El estudiante interacciona con la lengua, la usa, la analiza y reflexiona sobre las estrategias de aprendizaje, recibiendo el input del corpus lingüístico por medio del docente, a través de otros sujetos o por medio de la unidad didáctica, un input que debe respetar el orden natural de la adquisición y tiene que ser un poco más complejo de lo que ya se ha adquirido (Visentin, 2003:181).

Actualmente cuando abordamos el idioma alemán como lengua extranjera, los manuales utilizan el término 'lección' o el de 'unidad' como palabras sinónimas, aunque realmente se trate de una lección.

Es necesario dentro del marco de la investigación, analizar este modelo. Los autores inmersos a lo largo de este trabajo Balboni, Titone y Freddi sientan muchas de sus bases en común gracias a la unidad didáctica.

Para Visentin (2003) los varios modelos de unidad didáctica se caracterizan por el hecho que proponen un conjunto completo y autosuficiente de lengua y que se relacionan de cerca con las investigaciones sobre el modelo olodinámico por parte de Titone.

El autor italiano, Titone afirmó que,

...existe una dimensión olodinámica y una egodinámica en el aprendizaje del sujeto. El 'yo', unificando en sí mismo todas las adquisiciones de la persona, las pone a disposición de todas sus funciones y el intelecto, abstrayendo de la singularidad de los datos y categorizándolos en los cuadros universales del pensamiento, garantiza la asociación y por lo tanto la 'comunicabilidad' de las adquisiciones. Este transfer es por lo tanto un proceso de unificación vertical: del plan táctico (actividad de codificación y decodificación), al plan estratégico (programación, dirección y control mental sobre las ejecuciones comunicativas) y por fin al egodinámico (motivaciones, selecciones, decisiones que surgen de la profundidad del experimentado personal) (1999: 3).

Para Visentin esta teoría puede ser trasladada sin problema alguno al plan glotodidáctico de la competencia comunicativa que de esta forma se vuelve holística, si se consideran de ella todos sus integrantes. Es preciso, considerar a la unidad didáctica como:

Objeto de la enseñanza-aprendizaje y como un complejo de procedimientos adecuados a presentar la lengua en su plenitud comunicativa, integrada por todos los objetivos básicos de la enseñanza lingüística, los modelos culturales, los elementos pragmáticos, la competencia lingüística y las habilidades lingüísticas (2003: 182).

Gracias a los dos capítulos hasta este momento presentados en la investigación, se han sentado las bases epistemológicas para poder realizar una propuesta didáctica dirigida a la enseñanza del alemán como lengua extranjera. En el próximo capítulo se evidenciará la realidad de la enseñanza del alemán como lengua extranjera y se presentará la propuesta didáctica.

Capítulo III. Una propuesta didáctica

Se podría considerar a esta sección del trabajo como la más importante de todas, ya que en ella se pondrán en práctica los dos primeros capítulos, relacionándolos a un micro universo determinado y con características específicas.

Como se mencionó con antelación la Glotodidáctica es una ciencia que se bifurca en una parte teórica - capítulo I - y otra práctica (glotodidaxis) - capítulo II -, el correcto entendimiento de ambas directrices nos ayudará a poner orden en el desarrollo de esta propuesta.

Se presentarán a continuación el objetivo principal y los objetivos específicos del curso, así como el desarrollo semestral del mismo. De la misma forma se evidenciará también un ejemplo de unidad didáctica y de las posibles actividades que se rigen por técnicas glotodidácticas.

3.1. Consideraciones previas a la planificación curricular

Debido a que este capítulo hace referencia a la propuesta didáctica del presente trabajo, comenzaré a hablar en primera persona para contextualizar el universo de esta investigación y describir el objetivo primordial del mismo. Tras ocho años trabajando como profesor de alemán, inglés, francés y otras asignaturas relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas, diferentes inquietudes han surgido sobre las posibles alternativas de enseñanza existentes y que se encuentran al margen de las denominadas 'tradicionales'.

La experiencia ganada tanto en escuelas públicas como privadas, así como trabajar con individuos de diferentes edades, ha enriquecido el panorama que tengo

de la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Como mencioné anteriormente, he trabajado ocho años impartiendo la materia de alemán en la Escuela de Lenguas, Campus Tuxtla (ELT) de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y recientemente se logró incluir esta asignatura dentro del programa de estudios profesionales del Tecnológico de Monterrey, Campus Tuxtla.

Las dificultades de aprendizaje mostradas por los alumnos sin importar edad, género, extracto social, perfil académico, etc. me llevaron a descubrir la influencia de la Glotodidáctica en otros ámbitos educativos. A pesar que utilizo algo de la glotodidaxis y muchas de las glototecnologías abordadas en los capítulos anteriores, el mundo de la Glotodidáctica abre muchas ventanas a nuevas perspectivas de organización y desarrollo de las clases. Considero que está – relativamente - nueva pero pujante ciencia es una alternativa real que sintetiza y relaciona muchos de los conocimientos que los profesionales de la enseñanza de lenguas tenemos, pero que además considera otras ciencias, antes inadvertidas, redefiniendo algunos conceptos para comprender mejor los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas.

Hablando a título personal, considero que en ocasiones el excesivo trabajo solicitado por las instituciones educativas a los docentes - planeaciones semestrales, semanales y por clase, exámenes diferentes, reportes individuales detallados, calendarios de tareas, etc. - se refleja, en realidad, en la falta de una planeación real y se busca cumplir únicamente con mecanismo educativos burocráticos. Frecuentemente tenemos muchos grupos y por ende generalmente muchos alumnos también. La parte administrativa de la educación puede llegar a convertirse en un lastre para los profesores, sobre todo en escuelas privadas. La falta de programas de estudios bien estructurados y la carencia de planeación de clases coadyuvan a su vez a buscar alternativas fáciles para simplemente sacar el trabajo. Todos estos factores podrían ser mencionados como ejemplos del descontento existente, y como justificación para buscar alternativas reales y significativas, que se puedan ver reflejadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje del alemán como lengua extranjera.

A lo anterior, podemos agregar la problemática existente con los métodos – libros de texto - utilizados para desarrollar los planes y programas de estudio. La gran mayoría de los métodos cuentan ya con un enfoque comunicativo y con una variedad considerable de técnicas que ayudan al alumno en su camino a aprender una nueva lengua. No obstante, muchas veces las técnicas propuestas en los libros, son únicamente las de ‘moda’ y no son la mejor opción para desarrollar la unidad didáctica.

Caso similar se puede evidenciar con la elaboración de material adicional para la clase. En ocasiones, estas actividades sólo buscan ‘gastar’ tiempo, lejos de tener una finalidad didáctica que estimule el aprendizaje. El internet se ha convertido en un depósito interminable de información y actividades que de manera indiscriminada y sin realizar un análisis porqué son tomadas y presentadas en clase.

La falta de formación didáctica, en lengua y en cultura en los maestros, métodos de enseñanza comerciales que buscan únicamente aumentar sus ventas y materiales adicionales elaborados sin conciencia, derivan finalmente en un desencanto y desmotivación por parte de los alumnos, y en el mejor de los casos, frustración y preocupación por parte del maestro. Reflexionar sobre nuestro quehacer diario es la única forma de encontrar nuevas alternativas que aumenten el panorama existente en el complicado pero fascinante mundo de la educación.

A continuación se presenta ejemplos sencillos de lo que se puede hacer gracias a la Glotodidáctica, se busca presentar a esta disciplina como una opción de fácil ejecución, pero que deriva en una mejor acción de nuestro quehacer profesional diario.

En el ámbito operativo la Glotodidáctica, como habíamos referido en el primer y segundo capítulo de este trabajo, requiere un proyecto complejo de educación lingüística. De acuerdo con los pasos a seguir en orden programático son:

1. Indicar el objeto específico del currículo con especial atención a los aspectos interdisciplinarios.

2. Individualizar las metas generales de la educación de las cuales se derivará un grupo de metas específicas.
3. Estudiar las variables que definen las condiciones operativas que sirven como parámetro a la elección de objetivos específicos.
4. Formulan los objetivos específicos.
5. Indicar las técnicas que permiten perseguir y verificar los objetivos fijados.
6. Prever los enlaces con otras materias del ámbito curricular, mismos que pueden ser otras lenguas o disciplinas del ámbito científico (Ainciburu, 2004: 117).

En este caso el objeto específico es la construcción de un currículo de lengua alemana en el ámbito de la ELT de la UNACH. Se consideraron un conjunto de 'temas' que constituyen, de acuerdo al Marco de Referencia Europeo, el primero de seis semestres que son impartidos en las tres diferentes modalidades con que cuenta la ELT; el Departamento de Lenguas, dentro del Programa de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés y en el Centro de Auto Acceso.

Al mencionar que se trata de un primer semestre, se puede considerar que los alumnos carecen de conocimientos de la lengua meta. En el proceso de enseñanza del inglés como lengua extranjera, se pueden encontrar a los denominados 'falsos principiantes', alumnos inscritos a primer semestre pero que en realidad tienen de hecho cierto conocimiento de la lengua. El conocimiento de estos alumnos no fue necesariamente adquirido o aprendido en clases. Como lengua internacional el inglés es parte de nuestra sociedad actual. Los alumnos, y la gran mayoría de la sociedad, interactúan con esta lengua franca a través de canciones, el cine, la tecnología, la publicidad, etc., poniendo a la mano de todos, el contacto de forma natural con la lengua inglesa.

La realidad del alemán como lengua extranjera en Chiapas dista mucho de la popularidad del inglés. La distancia geográfica con los países de lengua alemana se perfila como un obstáculo para querer aprender esta lengua. Alemania representa para México un buen socio comercial, el idioma ha adquirido, con el tiempo,

importancia a nivel de negocios. Sin embargo el inglés, y su enfoque globalizador, opacan las aspiraciones por aprender alemán.

El idioma alemán se perfila como una de las lenguas más importantes no solo de Europa, sino del mundo. Alrededor de cien millones de europeos hablan el alemán como lengua materna: no sólo en Alemania, sino también en Austria, en largas partes de Suiza, en Liechtenstein, en Luxemburgo, en regiones del norte de Italia, de Bélgica, y del este de Francia también se habla el alemán (Embajada de Alemania en México, 2012).

Entre las razones más destacadas para decidir asistir a clases y asirse de esta lengua podemos mencionar las siguientes:

- Después del inglés, el alemán es la lengua más utilizada en el internet y la lengua más importante en cuanto a publicaciones científicas.
- Existen más de 1000 empresas de los países germanohablantes (Alemania, Austria, Suiza) en México y que después de los Estados Unidos, Alemania es uno de los socios comerciales más importantes de México.
- Alemania ofrece un excelente nivel académico y cuenta con más de 300 instituciones de educación superior (DAAD, 2012).

Retomando a Freddi (1970: 21), uno de los principales precursores de la Glotodidáctica, los temas a desarrollar buscan que los alumnos alcancen las metas generales de la educación, a saber:

Culturización

- **Enculturación:** El estudiante debe adquirir, a través del estudio de las lenguas extranjeras, los modelos culturales propios de su comunidad (valores, comportamientos, etc.) necesarios para ser considerado miembro de dicha comunidad y acogido como uno más de la misma.
- **Aculturación:** El estudiante debe reconocer los modelos culturales propios de otras comunidades, ya sean antiguas o modernas o geográficamente cercanas o distantes.

- **Relativismo cultural:** El alumno debe ejercitar un modo de relación tolerante respecto a modelos culturales diferentes y/o respecto al propio. Debe ser capaz de individuar matrices culturales comunes a las diversas civilizaciones.

Socialización

- El estudiante debe ser capaz de actuar e interrelacionarse con su grupo y con otros grupos a través del uso de las lenguas extranjeras.

Autopromoción

- El estudiante debe lograr perseguir sus fines existenciales, profesionales, afectivos y desarrollar los procesos cognitivos que le permitirán acceder al desarrollo de un proceso de educación permanente.

Como hemos mencionado en ocasiones anteriores, aunque las hemos presentado aquí en versión lingüística, estas metas son comunes para todas las áreas de la educación. En términos más específicos dichas metas concurren a la competencia comunicativa, transformándose en metas glotodidácticas:

- Saber 'hacer' lengua: o sea, poseer las destrezas lingüísticas entendidas como capacidad de acceder a procesos interrelacionados de comprensión y producción lingüísticas.
- Saber hacer con la lengua: usar la lengua como un instrumento de acción en el contexto.
- Saber integrar la lengua a los demás códigos posibles de la comunicación.
- Saber 'aprender' la lengua como conjunto de estrategias que agilizan el proceso del aprendizaje y ayudan a actuar la autoevaluación y la educación permanente (Ainciburu, 2004: 114).

Para poder planificar y apartarnos del campo puramente teórico, necesario pero ya presentado con antelación, los objetivos didácticos que darán cuerpo a nuestra propuesta glotodidáctica y que permitirán la elección sucesiva de los contenidos, deben ser explicitados. A continuación se presentan ejemplos de posibles objetivos didácticos y funcionales para el primer semestre de alemán:

- Despertar en los alumnos el interés por el aprendizaje de la lengua meta.
- Consolidar la decisión de los alumnos por aprender el alemán para evitar así la deserción de los mismos.
- Hacer que los alumnos adquieran - más que aprendan - la lengua alemana de forma natural.
- Comprender una variedad de mensajes orales y escritos de saludos y despedidas en la lengua meta.
- Comprender y completar formularios sociales o institucionales donde sean requeridos datos personales.
- Discriminar entre situaciones formales e informales para utilizar correctamente el uso de los pronombres personales *Sie* y *du* o *ihr*.
- Comprender el sentido y el fin con el cual se ha escrito un determinado texto, considerando textos sencillos relacionados a los temas vistos en clase.
- Inferir el significado de elementos desconocidos de un texto con la ayuda de las informaciones proporcionadas por las características propias de dicho elemento o por el contexto.
- Presentarse a sí mismo y a terceras personas con oraciones simples de tipo funcional y de carácter personal o profesional, aunque éstos posean en un primer momento errores e interferencias del español o incluso del inglés
- Identificar el aporte que los elementos paralingüísticos (entonación, acento, etc.) y extralingüísticos (gestualidad, mímica, proxémica, etc.) dan a la comunicación.
- Abstraer el aporte cultural específico implícito en la lengua extranjera y compararlo con el de la lengua materna o el de otras lenguas.

A partir de los objetivos específicos será posible construir las secuencias de actividades propias de la actividad didáctica, así como especificar una serie de indicadores lingüísticos y cognitivos que servirán para verificar la cantidad y la calidad de dicha competencia comunicativa.

Según la praxis de la Glotodidáctica especificaremos en la planificación del curso los siguientes rubros:

- El número de las unidades didácticas previstas.
- Los objetivos funcionales de cada unidad.
- Los objetivos gramaticales que competen a cada unidad y a través de los cuales se evidencia una primera forma de progresión de dificultad.
- El contenido temático que representa el elemento principal de articulación del curso de lengua.

Aspectos como las técnicas glotodidácticas, la tecnología a utilizar – glototecnologías -, campos semánticos, etc. no se especifican en la planificación del curso –por su origen tradicional-, sino en la planificación de las unidades. En la siguiente página se presenta la planeación del curso de Alemán 1:



Unidad	Objetivos	Contenidos
--------	-----------	------------

**Universidad Autónoma de Chiapas
Escuela de Lenguas, Campus Tuxtla
Sección de Alemán – 1^{er} semestre**

Alemán 1 – A 1

Propósito general:

El alumno comprende y utiliza expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades inmediatas. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias, el lugar donde habita y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental, siempre que su interlocutor le hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Objetivos:

- Deducir el significado de palabras desconocidas en un texto por medio del contexto, cognados y palabras compuestas.
- Obtener y seleccionar información básica y específica.
- Describir información general de lugares y ciudades de interés.
- Elaborar un croquis de una vivienda y describir la misma de forma oral.
- Describir las partes de la casa y los muebles ubicados en cada una de ellas.
- Iniciar diálogos sencillos hablando de temas básicos y sencillos.
- Nombrar los objetos básicos del salón de clases.
- Establecer relaciones sociales básicas con otros.
- Conocer las preguntas y expresiones básicas dentro del salón de clases.
- Identificar los países, ciudades y lenguas más importantes de Europa.
- Identificar y comprender diferentes estilos de vida y vivienda en el mundo.
- Rellenar formularios con datos personales.
- Reconocer instrucciones dentro del aula.
- Interpretar estadísticas básicas.
- Escribir notas y redactar postales breves sobre lugares de interés.

1	Comunicativos	Gramaticales	Funcionales
Primer acercamiento a la lengua alemana	<ul style="list-style-type: none"> - Entender palabras nuevas en alemán con la ayuda de cognados y palabras internacionales. - Primer acercamiento a los países de lengua germana. 	<ul style="list-style-type: none"> - El alfabeto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de palabras internacionales y cognados.
2 Conociendo a mis compañeros en un café	<ul style="list-style-type: none"> - Comenzar una conversación sencilla. - Facilitar y pedir información personal. - Ordenar algo de tomar o beber. - Utilizar los números en diferentes situaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construcción de frases. - Palabras interrogativas: <i>wie, woher, wo, was</i>. - Verbos regulares en presente. - Pronombres personales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de menús. - Comprensión de tablas gramaticales.
3 En el salón de clases	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicarse dentro del salón de clase. - Identificar y nombrar el vocabulario del aula. - Dar y solicitar información dentro del salón. 	<ul style="list-style-type: none"> - Plural y singular de sustantivos. - Artículos: <i>der, die, das / ein, eine / kein, keine</i>. - Palabras compuestas: <i>Komposita</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilización correcta del diccionario. - Memorización de vocabulario –<i>Tipps</i>–. - Identificación individual de reglas gramaticales.
4 Europa y sus atractivos turísticos	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar nombre y ubicación de atractivos turísticos en Europa. - Nombrar y ubicar países, capitales y lenguas más importantes de Europa. - Entender e interpretar mapas, gráficas y estadísticas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pretérito del verbo: <i>sein</i>. - Palabras interrogativas. - Preguntas cerradas: <i>si/no</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión y ejecución de reglas gramaticales. - Diseño e interpretación de carteles didácticos. - Diseño de notas y textos informativos breves.
5 Mi casa, mi estilo	<ul style="list-style-type: none"> - Diferenciar estilos de vida y vivienda en el mundo. - Entender diferentes tipos de textos. - Describir las partes de una vivienda y los muebles que se encuentran en ellas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los posesivos en nominativo. - Artículos en acusativo. - Los adjetivos en la oración. - Graduación con <i>zu</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sistematización de vocabulario nuevo a través de campos semánticos, imágenes mentales, etc.

Desarrollo del Curso:

3.2. Unidad didáctica para el curso de Alemán I

Se ha elegido la quinta unidad del programa anterior para poder ampliar la planificación y ejemplificar así, la elección de algunas de las técnicas glotodidácticas más apropiadas para ser desarrolladas en la clase. La unidad se planificará en base a las cinco horas de clase disponibles por semana, una hora diaria de lunes a viernes. Cabe hacer mención que de forma teórica, el semestre en la ELT de la UNACH cuenta con 75 horas de clase, lo que nos otorga un tiempo de 15 clases aproximadamente para cubrir cada una de las cinco unidades planteadas.

El esquema del desarrollo de la unidad didáctica número cinco, así como algunos ejemplos del material didáctico que puede ser utilizado en la clase teórica, serán presentados más adelante en esta sección.

Para la quinta unidad se han abordado ya diferentes 'ejes temáticos'. La unidad número cinco presenta un nuevo eje gramatical, el uso del acusativo y de los artículos posesivos y una meta-comunicativa, la descripción oral y escrita del lugar donde se vive. Estos elementos son los que desarrollaremos según la estructura de unidad didáctica que habíamos analizado en los capítulos anteriores.

Se debe hacer mención que el alumno conoce ya los artículos definidos e indefinidos - afirmativos y negativos - en nominativo (*der, die, das*; Plural *die, ein, eine; kein, keine*; Plural *keine*), así como los pronombres personales en nominativo (*ich, du, er, sie, es, wir, ihr, sie, Sie*). Todos estos temas fueron presentados con estructuras gramaticales sencillas, sobre todo para hacer descripciones o simplemente nombrar sustantivos.

El hecho de desarrollar el mismo tema gramatical usando varios contextos y variando ligeramente las estructuras funcionales puede ayudar a generar procesos cognitivos que procedan según una forma a espiral. Esto, porque en el proceso de adquisición de las reglas, la glotodidáctica persigue una estructura progresiva (Ainciburu, 2004):

Hipótesis → Verificación → Fijación → Reutilización → Reflexión

Queda claro que los momentos de hipótesis y verificación se efectuarán en el momento que hemos llamado de 'globalidad'. La fijación y reutilización en la 'fijación' y siguiendo la reflexión.

Se busca que las técnicas glotodidácticas planteen una progresión lo más natural posible de los procesos de adquisición de las competencias necesarias para concretar un aprendizaje significativo en los estudiantes. Por razones de espacio y estructura, y dado que se proporciona el material de trabajo para algunas de las actividades propuestas, las indicaciones de la planificación horizontal no serán extremadamente detalladas. Se debe aclarar que se señalan algunos de los aspectos de la nueva unidad y no todos los supuestos generales que el alumno ha estudiado en las unidades anteriores.

<u>Unidad 5</u>					
Mi casa, mi estilo					
Objetivos	Contenidos			Glotodidaxis - Actividades	Glototecnologías - Materiales
Aprendizaje y Comunicación	Gramaticales	Funcionales	Léxicos		
<ul style="list-style-type: none"> - Introducir vocabulario nuevo y estructuras gramaticales para ser descubiertas por el alumno. - Comprender palabras por el contexto. - Desarrollar habilidades de comprensión de lectura y la producción oral. 	<ul style="list-style-type: none"> - Artículos posesivos en nominativo. - Artículos en acusativo. - Los adjetivos en la oración. - Graduación con la partícula <i>zu</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sistematización de vocabulario nuevo a través de campos semánticos, imágenes mentales, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - La vivienda y las partes que la comprenden. - Muebles. - Adjetivos para hablar de vivienda y muebles. - Tipos de vivienda. - Verbos relacionados con la vivienda. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión: relacionar, verdadero/falso, formularios, etc. - Producción escrita guiada 	<ul style="list-style-type: none"> - Texto. - Grabadora. - CD.
<ul style="list-style-type: none"> - Comprender textos y completarlos utilizando reglas gramaticales. - Desarrollar la 				<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión. - Diálogo. - Hipótesis y fijación de las reglas: cloze. 	

habilidad auditiva y oral.					
- Identificar gráficas y estadísticas. - Desarrollar a través de diálogos la práctica oral.				- Comprensión de elementos gráficos. - Diálogo. - Comprensión Oral.	- Computadora conectada a Internet. - Bocinas. - Hoja de trabajo.
- Reconocer estereotipos internacionales. - Entender los diálogos realizados por sus propios compañeros.				- Comprensión escrita: lectura. - Juego de roles. - Comprensión auditiva.	- <i>Realia</i> - objetos distintivos de diferentes culturas. - Texto comparativo. - Grabadora.
- Desarrollar la habilidad auditiva. - Desarrollar la imaginación en los estudiantes escribiendo un párrafo más de la canción –actividad grupal. - Presentar actividades de forma escrita y oral.				- Comprensión auditiva. -Diálogo/ presentación.	- Grabadora. - CD.
-Producir de forma oral un proyecto previa revisión por parte del maestro: La casa de mis sueños. - Entender videos en la lengua meta, ayudándose solamente de las imágenes presentadas.				-Reflexión gramatical. - Producción.	- Maquetas. - Planos. - Diseños. - Computadora conectada a Internet.

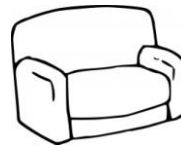
Ejemplo 1:

**Universidad Autónoma de Chiapas
Escuela de Lenguas, Campus Tuxtla
Sección de Alemán – 1. Semester**

Ausgearbeitet von: Juan Pablo Muriel

Name: _____ Datum: _____

A Wie heißt das? Schreib die Namen unter die Bilder. Vergiss bitte die Artikel nicht.



Sofa Herd Fernseher Tisch Stuhl Kühlschrank Bett Lampe

B Sind die Sätze Richtig oder Falsch? Kreuz bitte an.

Richtig

Falsch

1. Es gibt einen Fernseher im Badezimmer.
2. Es gibt ein Bett in der Küche.
3. Es gibt einen Herd in dem Flur.
4. Es gibt eine Lampe im Schlafzimmer.
5. Es gibt ein Sofa im Wohnzimmer.
6. Es gibt einen Tisch im Balkon.

C Wo stehen die Möbel? Hör die Wörter und ordne zu. Es gibt immer mehrere Möglichkeiten.

Das Wohnzimmer

Die Küche

Das Arbeitszimmer

Das Schlafzimmer

Descripción de ejemplo 1:

Antes de comenzar la descripción de las primeras actividades, se debe hacer mención de un rubro sobresaliente para todos los ejemplos aquí presentados. Se trata de las

instrucciones utilizadas en las hojas de trabajo. La mayoría de los métodos e incluso los ejercicios presentados por el Instituto Goethe (Instituto rector de la enseñanza y aprendizaje del alemán como LE en el mundo), utilizan el pronombre personal *Sie* (usted, ustedes -formal-), es decir se dirigen a los lectores de forma impersonal en las instrucciones.

Obedeciendo a la teoría glotodidáctica, las instrucciones presentadas en las diversas secuencias de actividades utilizan el pronombre personal *du* (tú). Al sustituir la barrera presentada por utilizar el pronombre formal *Sie* y cambiarlo por *du*, la brecha existente entre profesor y alumno disminuye y la interacción y motivación pueden verse beneficiadas por este sencillo cambio. Veamos un ejemplo:

A *Wie heißt das? Schreib die Namen unter die Bilder. Vergiss bitte die Artikel nicht.*

Al traducir las instrucciones utilizadas en la primera actividad, podemos evidenciar como la distancia entre profesor y alumno se hace menor, ya que personaliza la frase imperativa.

A *¿Cómo se llama? Escribe los siguientes sustantivos debajo de las imágenes. Por favor no olvides los artículos.*

Hacer oraciones imperativas y a su vez amables, que sean sencillas, pero suficientemente claras y que verdaderamente señalen que es lo que se busca en las instrucciones, es de vital importancia para lograr el desarrollo de la actividad con el éxito deseado.

Comencemos ahora con el primer ejemplo de una secuencia de actividades. En este primer ejemplo se muestran tres diferentes actividades, mismas que buscan que los alumnos adquieran el vocabulario necesario para poder comprender y utilizar el campo semántico de la vivienda.

De acuerdo con la glotodidáctica, todas las actividades deben ser construidas siguiendo parámetros establecidos que ayudan a la meta-cognición del estudiante. Estas deben elaborarse en un orden lógico de dificultad. Comenzar con la parte más 'fácil' y terminar con la parte de evaluación, es decir la producción de lengua meta en contextos diversos.

La actividad **A** del primer ejemplo, pretende que los alumnos ordenen el vocabulario que se presenta. La relación se basa en imágenes y palabras. Aquí hacemos referencia a la técnica de 'emparejar' (Ver Capítulo II: 50) misma que se realiza presentando imágenes que pueden relacionarse con textos/palabras o audiciones o viceversa (relación lengua-imagen). Debemos recordar que aun siendo una técnica sencilla, se requiere tiempo para la preparación de materiales por parte del profesor. Sin embargo ya que los materiales no son necesariamente lingüísticos pueden ser utilizados por diferentes profesores en diferentes situaciones.

Los alumnos pueden resolver la actividad utilizando diversas estrategias como por ejemplo, cognados (español-alemán), palabras internacionales (inglés), e incluso recordar el vocabulario visto de manera previa en otras clases. Es importante mencionar que en la realidad mexicana, el aprendizaje del alemán como LE se da en un contexto donde como mínimo, esta lengua es la segunda LE aprendida. El inglés como lengua franca es enseñado como la primer - y en muchos casos única - LE. Gracias a las semejanzas entre el alemán y el inglés, el conocimiento de este último puede convertirse en una herramienta útil para facilitar los procesos de adquisición de la lengua meta.

No obstante la actividad busca desarrollar el acervo léxico de los alumnos, la parte gramatical no se puede hacer a un lado. En la lengua alemana, existen tres diferentes artículos que determinan el género de los sustantivos, no existen reglas generales para poder agrupar a los sustantivos en un género en particular, por lo que el memorizar el artículo junto con el sustantivo es de suma importancia ya que son estos quienes dictarán más adelante en el curso el uso de otras estructuras gramaticales, por ejemplo la declinación. Los alumnos deben ser concientizados sobre esta realidad, con esto no se pretende que la gramática avanzada sea presentada en clase, pero que el alumno sepa que lo que logre memorizar hoy le servirá en el futuro.

La actividad presenta una dificultad que va más allá del vocabulario, aún cuando los alumnos completen correctamente la actividad de vocabulario deberán encontrar el artículo del sustantivo. El haber memorizado anteriormente el artículo, el uso de un diccionario impreso o en línea, listas de vocabulario o *flashcards*, podrían ser

tomados como fuentes de consulta para obtener el artículo. El tratar de adivinar artículos es una estrategia que generalmente falla.

En la actividad **B** evidenciamos una actividad más compleja. El alumno debe estar consciente no sólo del vocabulario, sino también de la gramática, en este caso el uso de la estructura *es gibt*, misma que utiliza siempre un complemento en acusativo (objeto directo). Los alumnos deben leer seis oraciones diferentes. Todas las oraciones describen situaciones sobre la vivienda y los muebles que se encuentran en ella.

Los alumnos deben comprender la oración y discernir de manera lógica si en alguna habitación en particular se puede encontrar o no un mueble específico. Es una actividad de 'verdadero' y 'falso'. La técnica glotodidáctica que utilizamos se denomina 'opción múltiple'. Como ya mencionamos en el capítulo anterior (53) hay diversos tipos de opción múltiple sí/no, verdadero/falso, opción correcta, etc. donde se puede emparejar, subrayar, señalar, etc. Depende entonces de la complejidad misma de la actividad, el utilizar esta técnica en diferentes momentos del proceso cognitivo de adquisición de LE.

Como profesores se debe poner especial atención al momento de redactar las oraciones, ya que culturalmente pueden existir situaciones que pueden salirse de lo 'normal' y confundir al alumno. La distribución y conceptualización que se tiene en Alemania de la vivienda, puede distar mucho de la realidad que se evidencia en nuestro entorno. En Alemania es común tener la lavadora en el cuarto de baño, y un estudiante que renta un pequeño cuarto en Tuxtla tener un refrigerador en la sala de estar por ejemplo.

Esta actividad podría incluso sentar las bases estructurales para poder hacer posteriormente una descripción oral o escrita de la vivienda de los alumnos. La técnica a la que hacemos referencia es la 'composición escrita' (46), en su versión más sencilla el docente da un tema o argumento para desarrollar y brinda un modelo que ayude a desarrollar más fácilmente la actividad. Debemos recordar que esta técnica en especial se encuentra catalogada como una de las actividades más complejas desde el punto de vista cognitivo, porque requieren no sólo de capacidades de deducción y síntesis, sino también de adquisición de informaciones no lingüísticas y el conocimiento de múltiples

funciones del sistema lingüístico. La aceptación de esta técnica dependerá en gran medida de que el profesor logre 'enganchar' a los alumnos en la actividad.

Tomando como guía las diferentes oraciones los alumnos pueden construir un texto descriptivo de su propio hogar. Recordemos que en la segunda actividad, estructuralmente todas las oraciones son correctas, el problema se da en términos lógicos. Veamos un ejemplo:

1. *Es gibt einen Fernseher im Badezimmer.* (Hay un televisor en el baño.)

Gramaticalmente la oración es correcta, aunque de forma pragmática puede distar un tanto de la realidad.

La última actividad presenta una atractiva gama de posibilidades. Como se puede observar no existe una lista de palabras para ser agrupadas. Los alumnos deberán escuchar un texto que detone el vocabulario que será posteriormente agrupado. La técnica de 'audición selectiva' es utilizada en esta actividad (45), recordemos que esta puede reducirse a una audición única o a audiciones sucesivas, según el nivel de comprensión requerida a los alumnos. El material puede ser auténtico o tratarse de material didáctico.

Recordemos que posterior a la actividad auditiva se debe realizar otra actividad. La técnica de 'agrupar' (44) se realiza creando subconjuntos en un grupo de palabras. Favorece la vinculación de palabras o conceptos por asociación y puede ser utilizada como técnica propedéutica a la escritura creativa. Es una actividad primaria de comprensión, pero puede requerir niveles de producción más o menos complejos, según la modalidad en que se proponga la actividad. Se puede realizar individualmente, o en grupos. La corrección y el comentario se realizan en tiempos breves, en este caso solo existen cuatro categorías diferentes.

En la designación de la fuente del texto auditivo, es donde se concentran la mayor parte de la riqueza de esta actividad. Se puede utilizar desde una lista sencilla de vocabulario que el maestro o un alumno pueden leer, o que el maestro lea un texto dentro del cual se mencionen los muebles, hasta una canción que se encuentre relacionada con la temática y se podría reproducir también una conversación etc. Estos

son solo algunos ejemplos de las muchas y muy diversas formas de hacer que los alumnos escuchen y en consecuencia agrupen el vocabulario de un tema en particular.

Esta secuencia de actividades cuenta con por lo menos cinco técnicas glotodidácticas, mismas que de ser desarrolladas correctamente tomando en cuenta lo mencionado en los capítulos anteriores sobre la Glotodidáctica coadyuvarán al aprendizaje significativo y correcta adquisición de la lengua meta dentro de un ambiente que sea lo más natural posible.

Ejemplo 2:

**Universidad Autónoma de Chiapas
Escuela de Lenguas, Campus Tuxtla
Sección de Alemán – 1. Semester**

Ausgearbeitet von: Juan Pablo Muriel

Name: _____ Datum: _____

Meine Wohnung !!!

Ich wohne in einem Neubaugebiet am Rande der Stadt. Trotzdem kann ich mich über das Wohngebiet nicht beklagen. Die Häuser sind höchstens fünf Stockwerke hoch und haben verschiedenfarbige Fassaden. Es ist ruhig hier. Die Leute kennen sich meistens gut. Sie kümmern sich um ihre Umgebung und es herrscht hier Ordnung.

Unsere Familie bewohnt eine geräumige 4-Zimmerwohnung mit Balkon. Sie befindet sich im vierten Stock. Natürlich können wir den Fahrstuhl benutzen, aber ich persönlich steige lieber die Treppe hinauf. Es ist gesünder und auch schneller, weil der Lift oft außer Betrieb ist.

Unser schönstes Zimmer ist meiner Meinung nach das Wohnzimmer. Dank einem großen Fenster, das nach Süden geht, ist es auch hell und warm. Das Wohnzimmer ist modern, geschmackvoll und zweckmäßig eingerichtet. Auf einem kleinen Schrank steht der Fernseher und in den Regalen haben wir eine Stereoanlage. Natürlich gibt es hier auch eine bequeme Sitzgarnitur mit einem Couchtisch und einem Servierwagen.

Mein Zimmer ist auch nicht besonders groß, aber sonnig. Es sieht gemütlich und lustig aus. Die Möbel sind hell: eine Liege, ein Schreibtisch, ein kleiner Tisch mit zwei Sesseln und natürlich ein Kleider- und Bücherschrank. An den Wänden habe ich verschiedene Poster und kleine Bilder. Überall, wo es nur möglich ist, habe ich Blumen.

Später möchte ich ein Haus am Rande der Stadt haben. Mit einem großen Garten natürlich, damit ich dort einen Hund haben kann. Das sind aber nur Träume, dafür werde ich noch lange sparen müssen.

A Lies den Text. Schreib bitte einen kurzen Text so wie diesen. Die Fragen können auch helfen.

- Wo wohnst du? – Hochhaus, Einfamilienhaus, Bauernhaus, Eigenhaus, ...
- Wie groß ist deine Wohnung oder dein Haus? – groß, klein, 20 qm...
- Hast du ein eigenes Zimmer?
- Wie ist deine Wohnung (und dein Zimmer) eingerichtet?
- Bist du mit deinem Haus zufrieden? – ja / nein, warum denn?
- Wo und wie willst einmal wohnen?

Descripción de ejemplo 2:

En la segunda hoja de trabajo podemos encontrar una sola instrucción, por lo que se podría pensar que es una actividad fácil. Una lectura que no es larga y algunas cuantas preguntas reafirman este supuesto. Sin embargo como se menciona en el capítulo II (46), nos encontramos frente a una de las técnicas más complicadas y que menos

aceptación tiene. La técnica de 'composición escrita'. Utilizando un texto auténtico como detonador del tema se busca que los alumnos puedan desarrollar, con la guía de preguntas, una composición, en este caso en particular 'Mi casa'. Como se menciono anteriormente, los alumnos pueden mostrar cierta resistencia a la elaboración de este tipo de actividades ya que requiere procesos cognitivos más desarrollados.

Una de las característica principales de la Glotodidáctica es que el material utilizado en clase debe ser autentico y evitar, en la medida de lo posible, textos didácticos que obviamente no reflejan la realidad absoluta de la lengua. La lectura presentada en la actividad fue extraída de un *blog* del Internet, lo que la convierte en una lectura real. Se debe poner atención en las fuentes de donde se obtenga la información, como es conocido por todos, existen páginas que no son del todo confiables en la red. La información debe ser analizada por el maestro, ya que puede presentar diferentes tipos de errores que confundirían a los estudiantes.

Cabe hacer mención que el docente encargado de la actividad, debe advertir a los alumnos que posiblemente no escribirán de la misma forma ni cantidad presentada en el texto detonador. El texto busca dar un modelo lo más real posible, sin embargo el nivel es elevado para un alumno de primer semestre.

De la forma en que el texto sea explotado, dependerá el posterior éxito del trabajo escrito. Las preguntas establecidas fueron elaboradas de manera consiente a las posibilidades lingüísticas de alumnos que se encuentran en el nivel más básico de la lengua.

La técnica de 'composición escrita' es la más obvia de todas las técnicas. Sin embargo, hablando de manera glotodidáctica, son muchas las alternativas que podrán ser utilizadas para explotar las actividades presentadas en el ejemplo 2. A continuación se presentan algunas alternativas glotodidácticas que pueden ayudarnos a diversificar las actividades en clase.

La técnica de 'cambio de género' (45) es una tarea poco conocida y por tanto poco utilizada. La finalidad principal de esta actividad es que el alumno cambie de género un texto inicial, una conversación telefónica debe convertirse en una carta, una poesía a una narración, o como en este caso particular, un mensaje dejado en un *blog* a un correo electrónico. No es necesario prestar mucha atención a la explicación de los diferentes géneros, sólo se deben mencionar las características principales de cada

uno de ellos utilizando ejemplos claros y precisos. La actividad final es un nuevo texto con relativamente la misma información pero con una estructura diferente. Por la naturaleza de la actividad, la corrección requiere mucho tiempo para ser revisada.

Otra técnica podría ser el 'cartel' (46). Los carteles tienen primordialmente dos ámbitos de uso, bien como ayuda a la comprensión y a la fijación o como forma de reflexión. En la actividad presentada se pueden explotar ambos ámbitos. Se puede solicitar a los alumnos que comprendan el texto propuesto presentado un cartel, utilizando imágenes y palabras claves los alumnos desglosan el texto. Por otro lado, se les podría solicitar que en lugar de redactar un texto -'composición escrita' - elaborarán un cartel sobre su propia vivienda.

Otra posibilidad es la técnica de 'completar' (46). Se trata siempre de extraer palabras o estructuras reducidas, mismas que adquieren una extensión sintagmática que no permite la reconstrucción a partir del contexto. Esta actividad puede ser una gran generadora de motivación en los alumnos si es planeada y ejecutada correctamente. Puede convertirse en un ejercicio creativo cuando se solicita completar finales de un texto, por ejemplo. Por las características propias de la actividad y por lo apretado de los tiempos de enseñanza esta actividad puede ser propuesta como tarea para la casa. Para los docentes es una actividad fácil en su ejecución y en la preparación del material, pero como todas las técnicas donde los alumnos deben crear un producto final escrito, es difícil de corregir. En algunos casos puede ser sugerida la corrección grupal para agilizar el proceso de evaluación.

'Descubrir el error' (48) es otra técnica que bien podría ser utilizada. Se solicita al alumno que descubra los errores en un texto previamente manipulado por el maestro. El texto debe tener características específicas, a pesar de ser auténtico debe cubrir las necesidades comunicativas de la actividad en sí. Esta actividad presenta muchas posibilidades. Puede ser incluso utilizada como técnica de corrección de los textos elaborados por los alumnos y corregidos por sus compañeros. Puede incluir errores de tipo gramatical, textual, *spelling*, puntuación, etc. El grado de complejidad depende del aspecto del lenguaje que se elija a corregir. El tiempo dedicado a esta técnica en especial es muy importante, ya que si no se verifican bien los textos, el

alumno asumirá que el error conscientemente establecido por el maestro, es correcto y será asimilado como tal.

El poder 'proyectar un texto' (55) es otra técnica que requiere el planteamiento de un texto, pero que no supone necesariamente su ejecución; implica un proceso de organización textual que trabaja especialmente sobre el nivel de coherencia. Desordenar la información en párrafos o extraer oraciones de diferentes párrafos, son ejemplos de las actividades que podrían ser desarrolladas en esta técnica. Necesita suficiente tiempo para la ejecución y la corrección. Como todos los textos que funcionan como detonadores, además de ser auténticos, deben ser interesantes para los alumnos, para poder tener su atención y la actividad tenga éxito.

La técnica de 'rellenado' (55) es un procedimiento que consiste en insertar los segmentos faltantes en un texto. Generalmente se realiza con palabras enteras, pero puede realizarse con grafemas, prefijos, signos de puntuación, etc. Es una técnica fácil de ejecutar y de corregir. En esta actividad en particular donde explotamos el campo semántico de la vivienda y los muebles, podemos extraer las palabras relacionadas con este. En el idioma alemán se pueden formar nuevas palabras a partir de la unión de otras. Se le denomina *Komposita*, veamos un ejemplo: *Esszimmer* es una palabra nueva creada a partir del verbo *essen* (comer) y el sustantivo *Zimmer* (cuarto). En el texto podrían ser extraídas las palabras *Komposita* o algunas de las palabras que la componen. El grado de dificultad podría ser medido por el uso de cajas, donde podrían ser colocadas las palabras extraídas.

'Contraer un texto' (47) es una actividad muy similar a la actividad de 'resumir' (55) y consisten en la eliminación de períodos, frases, sintagmas o palabras que no contienen una información esencial dentro de un texto. Son técnicas que estimulan la destreza primaria de comprensión a un nivel más elevado respecto a las actividades de 'rellenar'. Los textos se deben corregir de manera colectiva, para que cada alumno pueda justificar sus decisiones, lo que nos indica que se necesita mucho tiempo para ejecutarla. Sin embargo, la actividad se encuentra perfectamente justificada.

Hasta ahora hemos mencionado muchas actividades que pueden ejecutarse con los textos escritos. No debemos omitir las técnicas que coadyuvan a desarrollar la habilidad oral de los alumnos. El 'monólogo' (53) es un ejemplo claro de una actividad posterior a la 'composición escrita'. Se trata de una breve producción oral sobre un

tema precedentemente fijado de modo que el alumno sepa que decir y se concentre en el cómo decirlo. Requiere tiempo de preparación, la ejecución es larga y la evaluación lleva mucho tiempo, pero tomando en cuenta que en esta actividad se solicitó previamente una actividad escrita, la planeación se desarrollará de forma más rápida. Es importante enfatizar el desarrollo y uso de 'carteles' como auxiliares para desenvolver la presentación.

Estos son algunas de las técnicas glotodidácticas más sobresalientes para explotar una secuencia de actividades. No obstante, la Glotodidáctica no cierra las posibilidades a ninguna técnica. Cuando la Glotodidáctica hace referencia al término 'auténtico', no se refiere únicamente al material, los docentes debemos ser auténticos en las actividades, técnicas y en la tecnología empleada en el desarrollo de las clases.

Ejemplo 3: **Universidad Autónoma de Chiapas**
Escuela de Lenguas, Campus Tuxtla
Sección de Alemán – 1. Semester

Ausgearbeitet von: Juan Pablo Muriel

Name: _____ Datum: _____

A Welche Wörter kennst du schon? Welche Wörter passen zum Thema „Wohnung“?

In dem Walde steht ein Haus

In dem Walde steht ein Haus,
Guckt ein Reh zum Fenster raus,
Kommt ein Häschen angerannt,

Klopfet an die Wand:
"Hilfe, Hilfe, große Not,
Sonst schießt mich der Jäger tot!"
"Liebes Häschen, komm herein,
Reich mir deine Hand."

B Guck mal das Video an. Kannst du es vielleicht lustiger tun?

C Dialoge trainieren. Was sagt das Reh dem Häschen? ÜB den Dialog zu zweit und spiel ihn dann vor!

Reh:

Häschen:

Reh:

Häschen:

Reh:

Häschen:

Reh:

Häschen:

Descripción de ejemplo 3:

La Glotodidáctica hace especial hincapié en las técnicas lúdicas - basadas en diversidad de juegos - y las técnicas humorísticas, aquellas que consideran a la diversión en el primer plano de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La secuencia de actividades número 3, busca ejemplificar la manera en que los alumnos y el maestro pueden divertirse mientras aprenden.

La primera actividad busca que los alumnos lean un pequeño texto y sean capaces de identificar las palabras que ya conocen, y a su vez suponer el significado de otras gracias al contexto. En esta actividad se podría poner en práctica la técnica de 'agrupar' (44), ya que puede realizarse creando subconjuntos en un grupo de palabras o creando diagramas a forma de araña, mismos que favorecen a la organización

semántica de las palabras. Se puede realizar individualmente, en grupos o la clase unificada sobre el pizarrón, la corrección y el comentario se realizan en tiempos breves.

En texto presentado en la actividad **A** es en realidad la letra de una canción. Es una canción entonada por los niños desde casa o en los primeros años de la escuela. Es una de las muchas canciones recordadas por los alemanes aun cuando crecen. La técnica de 'canciones' (46) son usadas en un primer momento para aplicar las técnicas propias de la audición, posteriormente se utiliza para aquellas que implican el análisis del texto. Se trata por definición del trabajo con un material real y comunicativo, que a su vez está plagado de implicaciones culturales. Las actividades requieren normalmente la entera hora de clase, sin embargo esta letra en particular no necesitará de mucho tiempo.

La 'audición selectiva' (45) es una posibilidad glotodidáctica que puede ser fácilmente empleada en la actividad **A** de la secuencia de actividades. Esta técnica glotodidáctica puede reducirse a una audición única o a audiciones sucesivas, según el nivel de comprensión requerida a los alumnos. El material puede ser real como en este caso, o tratarse de material manipulado con fines didácticos. Aunque en la actividad impresa no se aplica directamente, es muy fácil modificar la actividad para poder aplicar esta técnica. Quitar palabras, desordenar la letra de la canción, cambiar palabras, adivinar el título, etc. son ejemplos de las actividades que podrían desarrollarse para aplicar la técnica.

Al tener la letra de la canción, tenemos por ende un texto. Así se pueden aplicar también una serie de técnicas que se relacionan con los textos escritos. Las técnicas de 'cambio de género', 'carteles' o 'cambio de modalidad', presentadas en la descripción anterior, son ejemplos claros de las técnicas glotodidácticas que pueden ser usadas de manera alternativa.

En la actividad **B** se proyectan una serie de *videoclips* que muestran a alemanes de todas las edades realizando diferentes *sketches* basados en la historia contada a través de la canción. La mayoría de ellos son cómicos y llenos de diversión. La imaginación, la creatividad y la tecnología juegan roles muy importantes en la elaboración de este tipo de actividades. Los alumnos deben desarrollar un video

similar al de los videos vistos. Es una actividad desarrollada en equipos, donde no todos los integrantes deben forzosamente participar en el video, existirán diversas actividades donde todos de acuerdo a sus competencias propias puedan desarrollarse.

La técnica de 'imitación' (52) es una de las más acertadas en este tipo de actividades. Tras leer o escuchar un texto o proporcionando instrucciones se invita a los alumno a imitar una acción sin palabras. En este caso los alumnos deberán representar la canción utilizando todo lo que necesiten menos su voz. Los videos les ayudarán con el proceso creativo y darán ideas para poder ser implementadas en su propio video. Esta técnica en particular centra su atención en los aspectos pragmáticos de la comunicación y prescinde de los nocionales. Es fácil de preparar, pero su ejecución es lenta, ya que se requiere tiempo de planeación. Este tipo de actividades pueden ser calificadas como proyectos que se requieren de dos a tres clases para su ejecución.

La 'dramatización' (49) es otra técnica que puede ser utilizada en este tipo de actividades. Es una forma de simulación que no concede libertad, porque se debe recitar un texto propuesto, la 'actuación' del texto es lo más importante. Es óptima en clases con jóvenes y adultos y puede ser aplicada con las debidas modificaciones en clases de niños. Requiere mucho tiempo de preparación y de corrección, aún cuando no se abordan temas lingüísticos.

En la actividad **C** de este ejemplo se solicita realizar un dialogo que continua o que tiene que ver con la letra de la canción. La técnica de 'diálogo abierto' (48) se perfila como la mejor opción para aplicar en esta actividad. Existen diferentes modalidades de esta técnica. Puede ser semi-dirigida cuando dentro de un texto en forma de dialogo se presentan las frases de uno sólo de los dialogantes mientras se espera que el alumno complete como personaje con frases que conservarán la coherencia y la cohesión necesaria con las intervenciones precedentes y siguientes ya dadas. Una forma más abierta es simplemente dejar abierto el número de intervenciones de cada personaje y dar el tema central, como es el caso de la actividad **C** en este ejemplo.

La técnica de 'simulación' - *Role-play, role-taking, role-making* - (56) son actividades que son claramente empleadas en esta sección. Son actividades de tipo simulativas en las cuales el texto proporcionado no constituye el texto completo de la

actividad (*role-taking*) o que se construye a través de instrucciones (*role-play*) o sin ellas (*role-making*). La forma extrema del *role-play* es el escenario. Como ya mencionamos, esta técnica requiere bastante tiempo de preparación tanto para el profesor, como para el alumno.

La técnica de 'escenario' (50) puede también ser considerada para esta actividad. Se trata de un juego de roles muy estructurado sobre un tema sobre el cual se pueda imaginar un conflicto, como el que se desarrolla en la canción. Necesita que los alumnos estén acostumbrados a trabajar en grupos y a exhibirse. Aunque esta actividad se encuentra etiquetada para grupos avanzados, realizando las adecuaciones necesarias puede ser utilizada en niveles básicos.

Retomando el trabajo de Rivers y Temperley (En: Ainciburu, 2004: 66), en cuanto a la división del tiempo para las actividades lingüísticas de los alumnos el escuchar la lengua debe tener un 45% del tiempo. Se deben fomentar las actividades que desarrollen la habilidad auditiva de los alumnos. Las actividades desarrolladas en este ejemplo muestran cómo se pueden variar las actividades, para no caer en la monotonía dentro del salón de clases.

Ejemplo 4:

**Universidad Autónoma de Chiapas
Escuela de Lenguas, Campus Tuxtla
Sección de Alemán – 1. Semester**

Ausgearbeitet von: Juan Pablo Muriel

Name: _____ Datum: _____

A Wir ziehen um. Ordne bitte zu.



Ich bin Studentin. Ich bin 21 Jahre alt. Ich möchte in der Nähe von der Uni wohnen. Ich gehe gerne aus und meine Freunde wohnen alle in der Innenstadt. Ich habe nicht viel Geld und brauche nur eine kleine Wohnung. a. ___

Wir haben drei Kinder und wohnen außerhalb von Karlsruhe. Sie sind sehr sportlich und sind Mitglieder in verschiedenen Vereinen. Wir haben auch einen Hund. Mein Mann liebt es, im Garten zu sein und er hat ein Treibhaus und viele Gartengeräte. Ich nähe und bastle gern und brauche mein eigenes Arbeitszimmer dafür. b. ___



Ich habe eine Frau und zwei Töchter. Ich arbeite von zu Hause als freiberuflicher Informatiker. Meine Frau ist Lehrerin. Wir brauchen beide unser eigenes Arbeitszimmer. Unsere Kinder gehen ins Gymnasium in der Innenstadt. Wir haben ein kleines Auto, aber wir fahren meistens mit den Fahrrädern. Ich habe eine Weinsammlung und wir brauchen viel Platz für unsere Sachen. c. ___

Descripción de ejemplo 4:

En el ejemplo 4 encontramos únicamente dos actividades. En la primera actividad podemos encontrar las descripciones de cuatro personas que buscan un lugar para vivir, y cuatro anuncios que ofrecen espacios en renta. Los alumnos deben leer y comprender los textos para poder relacionarlos correctamente.

La técnica a desarrollar se denomina 'emparejar' (50) y se realiza presentando imágenes o textos que pueden relacionarse con otros textos, imágenes o audiciones. La actividad puede efectuarse en modo individual o grupal o como competencia entre grupos. Podemos así realizar una actividad lúdica, una de los cuatro tipos de actividades presentados con antelación en el capítulo II. Es una técnica de rápida elaboración, pero sobre todo de veloz corrección. Puesto que los textos deben ser auténticos, se requiere la preparación de materiales de parte del profesor. En este caso en particular la parte más complicada de la actividad se presenta en el buen entendimiento del material escrito, de ello depende el éxito de la técnica.

Como se menciona en la descripción 2 son muchas y muy variadas las técnicas que se pueden utilizar para poder desglosar un texto y entenderlo mejor.

En la actividad **B** del ejemplo 4, se deben realizar dos actividades diferentes. La primera es colorear los muebles y los cuartos y posteriormente realizar una descripción de la imagen.

El pintar los muebles no busca más que los alumnos puedan practicar los colores y evidencien la colocación de los sustantivos y adjetivos dentro de la estructura de la oración. La 'composición escrita' (46) esta vez será efectuada utilizando una imagen como detonador. Es importante recordar que es una de las actividades más complejas desde el punto de vista cognitivo, es por eso que fue colocada después de

presentar una serie de ejemplos que enriquecieran el vocabulario y las estructuras gramaticales de los alumnos a través de lecturas. Es importante que los alumnos puedan presentar de forma oral lo que escribieron o que el maestro evalué las composiciones, de otra manera el alumno no recibirá *feedback* sobre lo que escribió y podría existir desinterés en la próxima actividad de este tipo.

Aunque no está presente en la secuencia de actividades podemos ejemplificar el uso de la técnica glotodidáctica de 'dibujar' (49). Esta podría ser utilizada como una forma alternativa para presentar la actividad. La técnica es muy sencilla en su descripción, pero puede aportar mucho al proceso de aprendizaje. Tras leer o escuchar un texto o proporcionando instrucciones se invita al alumno a realizar un dibujo. Las imágenes pueden surgir a partir de textos dados por el profesor, entre compañeros, por medio de grabaciones, o con otras fuentes de información. Normalmente es bien aceptada, porque no implica la producción lingüística. Sin embargo, debemos tener en cuenta que no todos nuestros alumnos son iguales, y que, a algunos de ellos no les gusta dibujar, en ese caso debemos persuadirlos a realizar la actividad agregando que no se califica el dibujo solamente, sino también la comprensión y ejecución lingüística implícito en él. Es una técnica de fácil preparación, pero que necesita considerable tiempo de ejecución.

A este tipo de actividades podríamos agregar también la utilización de la técnica del 'cartel' desglosada anteriormente.

Ejemplo 5: **Universidad Autónoma de Chiapas**
Escuela de Lenguas, Campus Tuxtla
Sección de Alemán – 1. Semester

Ausgearbeitet von: Juan Pablo Muriel

Name: _____ Datum: _____

A Hör und lies bitte den Text. Welche Wörter verstehst du? Markier sie.

Martinas Familie

Ich heiße Martina Schwarz und bin jetzt 19 Jahre alt. Ich bin Deutsche. Jetzt lerne ich in Madrid Spanisch. Madrid liegt in Spanien. Geboren bin ich in Waiblingen. Waiblingen liegt in der Nähe von Stuttgart. Stuttgart ist eine Stadt in Süddeutschland. Sie ist sehr schön. Meine Eltern heißen Herbert und Maria. Mein Vater ist Kaufmann von Beruf und ist jetzt 47 Jahre alt. Meine Mutter ist Lehrerin und ist 44. Ich habe drei Geschwister, eine Schwester und zwei Brüder. Meine Schwester heißt Sigrid und ist erst 12. Sie geht noch zur Schule. Mein kleiner Bruder ist jetzt 17. Er macht jetzt sein Abitur. Mein großer Bruder ist schon 21. Er studiert in München. Ich habe eine Tante. Sie heißt Helga und wohnt in Bonn. Sie hat eine kleine Tochter. Das ist meine Cousine. Mein Onkel heißt Fritz. Er ist Mechaniker. Er ist auch verheiratet, aber Kinder hat er nicht. Mein Großvater und meine Großmutter wohnen in Freiburg. Sie sind 66 und 62 Jahre alt.

B Erzähl bitte jetzt von deiner Familie.

Ich heiße _____ und bin jetzt _____ Jahre alt. Ich bin _____.
Jetzt lerne ich in _____. Geboren bin ich in _____.
_____ ist eine Stadt (ein Dorf) in _____.
Meine Eltern heißen _____ und _____. Mein Vater ist _____
_____ von Beruf und ist jetzt _____ Jahre alt. Meine Mutter ist _____
_____ von Beruf und ist _____ Jahre alt. Ich habe (Geschwister /
Bruder /Schwester _____

Descripción de ejemplo 5:

En el ejemplo número 5 podemos encontrar dos actividades más. En la actividad **A** se debe escuchar a la vez que se lee un texto. Al mismo tiempo se deben marcar todas aquellas palabras que el alumno conozca. Esta actividad podría enriquecerse con la técnica de ‘agrupar’ (44), ya que no sólo marcaría las palabras conocidas, sino que cognoscitivamente iría un paso más allá al crear subconjuntos en un grupo de palabras o creando diagramas a forma de araña. Es además una excelente forma de entender el texto.

Tratándose de un texto auditivo podemos aplicar la técnica de ‘audición selectiva’ (45). Diferentes modificaciones pueden ser hechas al texto para que la técnica pueda ser utilizada. Como ya fue mencionado, el material puede ser real o didáctico.

Debido al excesivo uso que se le ha dado a esta técnica en otras asignaturas, muchas veces los alumnos muestran poco interés en la técnica de ‘dictado’ (49). En el ejemplo 5, se presenta la transcripción del texto. No obstante, este mismo material podría servir para implementar la técnica. Los alumnos deben transcribir el texto que se proporcionó a través de la grabación. Podemos hacer diversos cambios dentro de esta técnica y ser el maestro o pedir que sea un alumno el que lea el texto. Es una técnica que estimula la destreza de comprensión y generalmente desarrolla las habilidades de transcripción del oral al escrito. Es relativamente rápido en la ejecución y se recomienda la autocorrección.

Utilizando la misma grabación podemos utilizar la técnica de ‘esquemas, tablas y matrices’ (50). Esta técnica glotodidáctica está basada en la elección de posibilidades dadas por la intersección de variables, puede ser usada con niveles mínimos de lengua, porque la respuesta muchas veces se reduce a marcar la respuesta correcta o escribir una o pocas palabras en un espacio determinado. Normalmente el alumno prefiere esta actividad a la pregunta tradicional, ya que requieren aparentemente menos esfuerzo.

Para ejemplificar otra actividad para desarrollar la actividad oral, podemos mencionar la técnica de 'ejercicios estructurales' (50). En algunos libros de enseñanza de lengua viene implícita esta actividad. Sin embargo realizando las adecuaciones necesarias se pueden implementar en cualquier tipo de material auditivo. Esta técnica fue impuesta como actividad privilegiada en el enfoque audio-oral de los años cincuenta. Se basan en la existencia de un *input* registrado, seguido por un espacio vacío donde el alumno debe proporcionar una respuesta que será confirmada o corregida en la grabación siguiente. Estas actividades carecen de valencia comunicativa, pero pueden ser útiles para la recuperación individual. Normalmente se emplea la autocorrección, aunque normalmente es un modo poco eficiente de utilizar nuevas tecnologías. Realizando los cambios necesarios puede ser utilizado para desarrollar la competencia fonética de los alumnos, ya que leen y escuchan al mismo tiempo.

La actividad **B** busca que los alumnos realicen una 'composición escrita' (46). En esta ocasión se presenta una alternativa diferente. Los alumnos tienen espacios que deben 'rellenar' (55). Es la conjunción de dos técnicas glotodidácticas para completar una misma actividad. No mencionaremos de manera precisa las técnicas antes mencionadas, ya que fueron descritas en las descripciones anteriores.

Dentro de la última actividad, podemos insertar una tercera técnica glotodidáctica que intervendrá para completar satisfactoriamente la actividad. Se trata de la técnica de 'parafrasear' (54). Esta técnica se realiza produciendo un texto que posee el mismo significado o una estructura paralela respecto a la del texto de partida. Como podemos evidenciar en el ejemplo 5, actividad **B**, la primera parte da los espacios necesarios para simplemente completar con la información personal. Sin embargo, la última parte deja el espacio necesario para que el alumno complete guiándose del texto presentado. Esta técnica acentúa los problemas léxicos y podría requerir la explicitación de estructuras sintéticas como la metáfora y la metonimia con el necesario cambio de estructuras sintácticas. Las estrategias usadas para parafrasear son más importantes que el producto.

En este último ejemplo podemos observar que lejos de considerar a una técnica glotodidáctica mejor que otra, debemos ser conscientes, que todas y cada una de ellas pueden presentarnos una gama extraordinaria de opciones. Es opción de todos los

profesionales de la educación de echar mano de todas ellas para mejorar y re-conceptualizar que los alumnos deben adquirir y no aprender lenguas extranjeras.

Conclusiones

Gracias a la conceptualización de la ciencia Glotodidáctica realizada en el primer capítulo, y luego de revisar en la segunda sección de este trabajo algunas de las más destacadas técnicas glotodidácticas, se puede afirmar que la didáctica de la enseñanza de las lenguas no puede ser limitada exclusivamente a la interpretación del proceso de aprendizaje. Se debe de hecho construir y reflexionar todo el proceso, entendiendo y respetando a todos sus integrantes.

Tras la revisión de los métodos tradicionales de enseñanza y aprendizaje, se puede evidenciar que una visión holística se perfila como la opción pedagógica más acertada para la enseñanza de lenguas. Este trabajo de investigación presentó la integración planteada en una serie de elementos que pretendían ejemplificar el rescate de las aportaciones más destacadas de cada método y crear así una nueva alternativa. La planificación semestral y el desarrollo de la unidad didáctica, así como en conjunto de técnicas glotodidácticas son presentados como ejemplos reales, pero que pueden y deben ser ajustados a las diferentes realidades y necesidades existentes. No se debe poner atención sólo a los diferentes programas, sino también a la formación de los maestros, al tipo de alumnos que tenemos, así como a la visión del plantel educativo donde se labora.

Anteriormente una persona que ‘hablaba’ una LE era considerada como alguien apto para poder enseñarla. La formación pedagógica no era prácticamente considerada. La evolución de los métodos de enseñanza ayudó a entender la importancia que tiene el rol pedagógico en la enseñanza de lenguas. La falta de capacitación de los maestros de lenguas es un problema recurrente, al que se debe poner especial atención. La carencia de los conocimientos básicos de la enseñanza de lenguas, se convierte en un factor negativo para el entendimiento de la Glotodidáctica. Esta nueva ciencia aglutina diferentes argumentos teórico-científicos de diferentes fuentes, en consecuencia, si se carecen de los más elementales conceptos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, ¿Cómo entender a la Glotodidáctica?

El profesional de la enseñanza de lenguas se perfila como un guía y detonador que tiene la capacidad de poder afrontar de manera flexible cualquier situación didáctica. La profesionalización docente se verá reflejada desde el proceso de

planificación mismo de la materia, pasando por el desarrollo de material didáctico, acorde a las necesidades propias del docente pero también de los alumnos, hasta la ejecución misma de las diferentes técnicas glotodidácticas.

La descripción realizada de las técnicas glotodidáctica más importantes, constituye uno de los ejes centrales de este trabajo de investigación. Cabe mencionar que esta jerarquización de las técnicas no es completa y tampoco es la única clasificación existente. El orden alfabético en que las técnicas fueron presentadas, resalta el hecho de que por sí solas no constituyen más que una serie de elementos que no poseen razón de ser. La realidad es otra, cuando dichos elementos son jerarquizados y reflexionados por el docente y puestos en marcha dentro del aula de clases.

Aunque el presente trabajo de investigación se encuentra centrado en desarrollar y presentar información útil para el docente de lenguas, no debemos olvidar el rol central que juegan los alumnos en la Glotodidáctica. Un docente, que busca aplicar las aportaciones glotodidácticas presentadas en este trabajo, sin realizar un proceso de reflexión sobre las necesidades propias de sus alumnos, se encuentra condenado al fracaso.

Parte de la profesionalización del docente es comprender que estará frente a mentes pensantes con problemas propios, necesidades que requieren ser cubiertas, motivaciones personales, etc. La elaboración de instrumentos adecuados para conocer las expectativas de nuestros alumnos dentro del salón de clases es de suma importancia para el desarrollo óptimo de un aprendizaje significativo.

A continuación se presenta a manera de ejemplo, un cuestionario que podría ser utilizado como un instrumento para recolectar información sobre las expectativas y necesidades de nuestros próximos alumnos.

Nos podrías indicar cuáles de los siguientes empleos de la lengua extranjera son útiles para ti. Marca con una X si es 'Muy útil', 'Útil' o 'inútil'.

	Muy útil	Útil	Inútil
1. Hablar de ti con hablantes extranjeros			
2. Hablar de tu familia			

3. Hablar de tu trabajo
 4. Hablar de tus intereses
 5. Hablar por teléfono en lengua extranjera
 6. Continuar tus estudios
 7. Conseguir un trabajo en el que el conocimiento de la lengua extranjera es indispensable
 8. Escuchar en el radio programas en lengua extranjera
 9. Ver programas televisivos en lengua extranjera
 10. Leer periódicos o revistas en lengua extranjera
 11. Conversar en lengua extranjera
 12. ¿Otra cosa?
-

¿Cómo prefieres estudiar?

Indica con una X tu respuesta

- | | Si | No |
|--------------------------------------------------------------------------------|----|----|
| a) En clase te gusta trabajar | | |
| 1. ¿Individualmente? | | |
| 2. ¿Con pareja? | | |
| 3. ¿En pequeños grupos? | | |
| 4. ¿Todos juntos? | | |
| b) ¿Cómo aprendes mejor? | | |
| 1. ¿De memoria? | | |
| 2. ¿Solucionando unas tareas o unos problemas? | | |
| 3. ¿Encontrando por tu cuenta la información que necesitas? | | |
| 4. ¿Escuchando? | | |
| 5. ¿Leyendo? | | |
| 6. ¿Copiando desde el pizarrón? | | |
| 7. ¿Escuchando y tomando notas? | | |
| 8. ¿Leyendo y tomando notas? | | |
| 9. ¿Repitiendo lo que escuchas? | | |
| c) Cuando hablas en lengua extranjera te gusta que te corrijan: | | |
| 1. De una vez delante de tus compañeros | | |
| 2. Más tarde, al final de la actividad y delante de tus compañeros | | |
| 3. Más tarde, a solas con el maestro | | |
| d) ¿Te gustaría si otros estudiantes corrigieran tus trabajos escritos? | | |
| e) Te gusta aprender | | |
| 1. Por medio de la televisión, de la videograbadora, de películas | | |
| 2. Por medio del radio | | |
| 3. Por medio de grabaciones o cintas grabadas | | |
| 4. A través de textos escritos | | |
| 5. A través del pizarrón | | |
| 6. A través de pancartas, imágenes, esquemas | | |

f) ¿Encuentras estas actividades útiles?

1. Role play – actuar un texto
2. Jugar con la lengua
3. Canciones
4. Hablar en lengua extranjera con otros estudiantes
5. Memorizar diálogos o conversaciones
6. ¿Otro? _____

g) ¿Cómo prefieres averiguar si estas progresando? A través de:

1. Tareas de producción escrita proporcionadas por el docente
2. Producción oral evaluada por el docente
3. Por tu cuenta. Por ejemplo, grabando de vez en cuando tu producción oral y volviendo a escucharla
4. Tratando de darte cuenta si eres capaz de usar lo que has aprendido en situaciones de la realidad cotidiana

(Ciliberti en Visentin 2003:193)

La información recabada es de suma importancia ya que con base en ella, se podrán plantear las medidas necesarias para llegar de manera individual y colectiva a nuestros alumnos, tratando siempre de dar respuesta a sus necesidades. Tener consciencia sobre las necesidades de nuestros alumnos, aunado a la profesionalización de los docentes de lenguas, se verá reflejado en una mejor planificación y ejecución de los procesos de enseñanza.

Existe un tercer factor determinante para poder llevar a cabo una situación glotodidáctica en el salón de clases. La visión propia de la institución juega un rol muy importante en el desarrollo de la Glotodidáctica. La falta de formación y de información por parte de los encargados de las áreas de coordinación puede convertirse en un auténtico rival para la implementación de la Glotodidáctica. El tradicionalismo en la enseñanza de lenguas aún es buscado en muchas organizaciones educativas que se muestran renuentes a dar entrada a nuevas tendencias educativas.

Para este tipo de organizaciones educativas el docente debe encontrarse al frente del proceso educativo y literalmente al frente del salón. Es él quien tiene los conocimientos y los alumnos están ahí para escuchar y hacer lo que el docente diga. La Glotodidáctica pone especial énfasis cuando recalca que el docente es únicamente un guía, un mediador entre la lengua y los alumnos. El escuchar canciones, contar chistes o historias, jugar o reír tratando de decir trabalenguas, dibujar y realizar obras de

teatro o *sketches* son actividades que la parte administrativa de estas organizaciones no relaciona con la enseñanza de lenguas. El desorden de las sillas, un poco de ruido y la diversión en la clase no se relacionan, de acuerdo a su formación/información, dentro de las actividades indicadas para aprender LE.

Por otro lado, las instituciones educativas que apuestan por el cambio y no temen a la transformación, pueden evidenciar un crecimiento en el interés de los alumnos y en el mejor control de grupo por parte del docente. No podemos dejar de mencionar que una de las palabras claves que nos ha brindado la Glotodidáctica es la 'diversión' en el aprendizaje.

Antes de continuar, haremos una acotación entre la diferencia entre técnica y actividad, ya que no son la misma cosa. Como se pudo evidenciar en la descripción del ejemplo número 5, una sola o varias técnicas juntas pueden ser puestas en práctica durante una actividad, yes esta última la que debe contextualizarse, usarse en interrelación y volverse comunicativa si esto es lo que desea el docente. Nos encontramos frente a dos niveles diferentes, podemos utilizar el mismo ejemplo que en el capítulo I, es como comparar a la Biología y a la Medicina.

En total acuerdo con María Cecilia Ainciburu (2004) la contextualización y la graduación de la dificultad de las técnicas proporcionadas no son las únicas coordenadas que definen una unidad didáctica y de ser así volveríamos al concepto de método.

La glotodidáctica privilegia el contacto con el alumno que termina por sugerir la técnica más eficaz. En este enfoque, lo hemos ya analizado, el profesor es guía del proceso y casi nunca se presenta como 'igual', esta idea de fondo se traduce también en una preparación estricta del profesor, no sólo en la lengua meta, sino en las técnicas glotodidácticas. La autoridad del profesor en el grupo es en parte una construcción que se realiza sobre la base del conocimiento de cada una de las fases del proceso de aprendizaje (Ainciburu, 2004:164).

En la última parte de este trabajo se puso en marcha la aplicación de los conceptos glotodidácticos en la planificación de un curso de lengua alemana de nivel básico, en la

especificación de una unidad didáctica con su respectivo material de apoyo, mismo que fue descrito de manera detallada en español.

Durante todo el proceso de planificación se ha demostrado que es posible respetar las necesidades y expectativas del alumno manteniendo el concepto de integración con el currículo general que plantea la lengua meta particular. La enseñanza de la lengua no se queda fuera de la lógica que define el currículo, además tiene a bien aportar perspectivas culturales propias de los países germano-hablantes. Estas pequeñas aportaciones son las que la diferencian de los demás esquemas de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

No se puede dejar de mencionar la importancia que dentro de lo glotodidáctico tiene el elemento tecnológico. Las glototecnologías juegan un papel de suma importancia para la adquisición de LE. Sin embargo, al igual que con las técnicas glotodidácticas, solo cuando docente y alumnos reflexionan sobre su uso es que estas pueden intervenir de manera positiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Retomando las palabras de Visentin (2003) podemos decir que esta investigación muestra como la Glotodidáctica ha coadyuvado a que la enseñanza y aprendizaje de lenguas y lenguajes haya recuperado su 'dimensión formativa' en detrimento de la 'dimensión instructiva'. En otras palabras, la importancia de adquirir contra la de aprender LE. Esto nos lleva a presentar el último concepto relacionado con la Glotodidáctica. La competencia glotomatética, que tiene como fundamento el 'aprender a aprender, aprender haciendo'.

Podemos concluir diciendo que esta es una investigación con nuevas implicaciones metodológicas, producto de una reflexión necesaria para la construcción de una nueva y más fuerte ciencia de la educación. Este nuevo paradigma se ha complementado de estrategias y currículos propios de otras ciencias - muchas de ellas que no figuraron en el campo educativo hasta la aparición de la Glotodidáctica - y ha puesto a disposición de una concepción más holística de la ciencia de la educación de lenguas y lenguajes: la Glotodidáctica.

Bibliografía

Ainciburu, M. (2004). Fundamentos teóricos para la elección de las técnicas glotodidácticas. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija. Recuperado de:

http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2004_BV_02/2004_BV_02_01Ainciburu.pdf?documentId=0901e72b80e403b2

Alcalde, N. (2011). *Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania*. Saarland, Alemania: *Universität des Saarlandes*. Recuperado de: http://www.upv.es/dla_revista/docs/art2011/01_RDLAn6_AlcaldeMato_Nuria.pdf

Balboni, P. (1998). *Glottodidattica: un saggio político*. Recuperado de <http://www.initonline.it/pdf>

Baur, R. (1990). *Superlearning und Suggestopädie. Grundlagen-Anwendung-Kritik-Perspektiven*. Berlin: Langenscheidt.

Bories, C, Dettmer, M. y Palacios, B. (2002). *Estrategias cognitivas para el aprendizaje de lenguas: Cómo promover su uso en clases*. Chiapas, México: ELT-UNACH.

Centro Virtual Cervantes (2012). Recuperado de: <http://cvc.cervantes.es/>

Chávez, A. (2007). La psicología educativa. Recuperado de: http://comenio.files.wordpress.com/2007/08/psicologia_educativa.pdf

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Anaya.

Contreras, J. (1999). *La Autonomía del Profesorado*. España: Morata.

Couder, E. (2001). *La clasificación de las lenguas indígenas*. Recuperado de: <http://www.ejournal.unam.mx/cns/no60-61/CNS06021.pdf>

Daloiso, M. (2007). Una aproximación temprana a la enseñanza de la lengua extranjera. Venecia: Universidad CA.

Freddi, G. (1970). *Metodologia e didattica delle lingue straniere*. Minerva Italica, Bergamo.

Gabbiani, B. (2002). *Lingüística aplicada, enseñanza y aprendizaje de lenguas*.

Recuperado de:

<http://www.fhuce.edu.uy/jornadas/IIJornadasInvestigacion/PONENCIAS>

Harris, M. (2011). *Antropología cultural*. Recuperado de:

[http://www.bsolot.info/wp-content/uploads/2011/02/Harris_Marvin-](http://www.bsolot.info/wp-content/uploads/2011/02/Harris_Marvin-Antropologia_cultural.pdf)

[Antropologia_cultural.pdf](http://www.bsolot.info/wp-content/uploads/2011/02/Harris_Marvin-Antropologia_cultural.pdf)

Hevia, D. (2011). *Arte y pedagogía*. Cuba: Hospital Infantil. Recuperado de:

http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/williamsoler/arte_y_pedagogia.pdf

Kuri, A. (2008). *Introducción a la computación*. México D.F.: Cengage Learning Editores.

Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford:

Oxford University Press.

Magos, J. (2007). *El enfoque humanístico afectivo: base de la metodología para la enseñanza de lenguas*. Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro. Recuperado

de:

http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/Articulos_Mem_FONAEL_III/Magos_Guerrero_Jaime.pdf

Manga, A-M. (2010). *Lengua Segunda (L2), Lengua Extranjera (LE): factores e incidencias de enseñanza / aprendizaje*. Yaundé, Camerún: Escuela Normal Superior.

Recuperado de:

http://www.ogigia.es/OGIGIA5_files/OGIGIA5_MANGA.pdf

Marroquín, A. (2006). *Semiótica de la cultura*. Recuperado de:

http://www.uca.edu.sv/deptos/letras/sitio_pers/amarroc/document/sc/clase3.pdf

Ministerio de Educación de Italia. (2012). <http://www.educacion.gob.es/italia>

Neuner, G. (1998). *Lehrwerkforschung-Lehrwerkkritik*, en Kast, B. y Neuner, G. (eds.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den Fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin, München: Langenscheidt.

Pineda, L. (2009). *Tecnologías didácticas de enseñanza*. Venezuela: Universidad de Zulia. Recuperado de:

<http://www.urbe.edu/publicaciones/telematica/indice/pdf-vol8-1/6-tecnologias-didacticas-para-la-ensenanza>

Rivers, W. y Temperley M. (1978). *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*. Nueva York: Oxford University Press.

Sorókina, T. (2005). *La tecnología cibernética y los cambios en la educación contemporánea: creación discursiva*. Recuperado de:

<http://www.rieoei.org/deloslectores/192Sorokina.PDF>

Spinatelli, G. (2012). *Las ciencias sociales: Marco conceptual en educación inicial y común*. Recuperado de:

http://www.cep.edu.uy/index.php?option=com_content&view=article&id=838:las-ciencias-sociales-marco-conceptual-en-educacion-inicial-y-comun

Titone, R. (1999). *Problemi di psicopedagogía del linguaggio*. Apuntes de la psicolingüística a la glotodidáctica. Italia: Guerra.

Vieira, F. (1999). *Pedagogy for autonomy: exploratory answers to questions any teacher should ask*. En: *Neues Lernenselbstgesteuert- autonom*. Múnich, Alemania: Instituto Goethe.

Visentin, D. (2003). El italiano de lengua inútil a lengua útil: un currículum glotomatético y universal para mexicanos. Tesis para obtención de grado de Doctor en Pedagogía. México D.F.: UNAM.

Visentin, D. (2004). *Método del Maestro-estudiante. Las glototecnologías en un proceso hermenéutico de aprendizaje de una lengua extranjera*. Trabajo leído en el XIX Simposio Internacional de la Sociedad Mexicana de Computación en la Educación. Retomado de:

<http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/somece/41.pdf>

Visentin, D. (2005). Entre hermenéutica y glotodidáctica: el modelo pedagógico maestro-estudiante. Italia: Universidad libre de Bolzano. Recuperado de:

<http://www.mec.es/redele/biblioteca2005/visentin/00.pdf>